



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

CAMPUS AVANÇADO “PROF.^a MARIA ELISA DE A. MAIA” (CAMEAM)

MONALISA TEIXEIRA DA COSTA

**DO ROMANCE À MEMÓRIA LITERÁRIA: A RETEXTUALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS
DAS PERSONAGENS FEMININAS DO LIVRO *O QUINZE* DE RACHEL DE QUEIROZ**

Pau dos Ferros

2018

MONALISA TEIXEIRA DA COSTA

DO ROMANCE À MEMÓRIA LITERÁRIA: a retextualização das histórias das
personagens femininas do livro *O Quinze* de Rachel de Queiroz

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), no Programa Profletras – Mestrado Profissional em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes

Pau dos Ferros

2018

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C837d Costa, Monalisa Teixeira da
DO ROMANCE À MEMÓRIA LITERÁRIA: a retextualização das histórias das personagens femininas do livro O Quinze de Rachel de Queiroz. / Monalisa Teixeira da Costa. - Pau dos Ferros - Rio Grande do Norte, 2018.

218p.

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Retextualização, Gêneros Textuais, Memória Literária, Romance, O Quinze, Raquel de Queiroz. I. Pontes, Antonio Luciano. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes.
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

1ª Examinadora Externa: Profa. Dra. Edna Maria Vasconcelos Martins Araújo

Examinador Interno: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Suplente: Profa. Dra. Maria Zenaide Valdivino
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos, primeiramente, a Deus, por ser meu porto seguro, minha fortaleza e, apesar dos momentos de dificuldade, por nunca ter me abandonado em nenhum instante de minha vida.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes, pelo apoio e confiança, por ter sempre me atendido nas horas de desespero, por ter aceitado me orientar mesmo depois do prazo, por sempre compartilhar sua sabedoria com simplicidade, e por fazer sugestões valiosas para o desenvolvimento deste trabalho, o que o tornou, para mim, um exemplo de profissional e de pessoa.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UERN de Pau dos Ferros) que, com grande dedicação, me ensinaram novos caminhos para um ensino de língua portuguesa mais apropriado.

Em especial, aos meus amigos e parceiros, Herico e Alírio. Por terem sempre estado ao meu lado, compartilhando das angústias e das alegrias, nessas estradas que trilhamos juntos.

À minha mãe e aos meus irmãos, pelo apoio imprescindível a tudo o que me proponho a fazer na vida.

À escola que leciono: EM. Sebastião de Abreu que através da sua existência, gestão, colegas professores, funcionários e alunos me deu todo apoio diário.

Aos meus estimados alunos do 9º B ano da EM. Sebastião de Abreu: A oportunidade de estar com vocês. Meu muito obrigada pela cumplicidade, respeito, dedicação, carinho que vocês têm por mim me fazem sentir orgulho da profissão que escolhi.

À CAPES, pelo apoio financeiro ofertado durante parte do curso. Através dele, a instituição me acompanhará por toda a vida, pois investi numa bagagem cultural cujo valor excede a cota recebida e não há como estimá-la. Essa bagagem já se espalhou e atingiu uma dimensão geográfica e sociocultural incapaz de aferição.

Ao secretário do curso, Edneudo Cavalcante: obrigada pelo empenho com que sempre desempenhou a sua função sendo um profissional ímpar e dedicado. Tenho por você uma enorme gratidão.

A todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para que eu conseguisse alcançar o título de Mestre.

RESUMO

O presente trabalho investigou quais operadores foram utilizados no processo de retextualização do romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz (texto escrito) para o gênero memória literária (texto escrito) pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Sebastião de Abreu, buscara dar voz as personagens femininas do livro, assim puderam pensar sobre o silenciamento das mulheres ao longo da história. Por meio desse estudo, os alunos realizaram diversas atividades: leitura da obra, fizeram pesquisa sobre a condição da mulher na sociedade brasileira, estiveram à frente de discussões coletiva, participaram de oficinas de produção de texto de memória literária, retextualizaram histórias da obra. Este trabalho ancorou-se em uma abordagem qualitativa, descritiva, mais especificamente, trata-se de um estudo de intervenção e pesquisa-ação. A professora-pesquisadora fez o acompanhamento das atividades através de diários de campo. Para a análise, utilizamo-nos de 10 textos finais produzidos em casa e em sala de aula. Os dados gerados nesta pesquisa atestaram que os alunos do 9º ano conseguiram escrever um texto classificado no gênero memória. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir com o trabalho de outros professores e pesquisadores. Nossa intenção maior é pensar na ressignificação do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e numa metodologia que possa colaborar com professores e alunos para o sucesso escolar. Nossas bases teóricas se fundamentam principalmente nos estudos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) Dell' Isola (2007, 2013), Travaglia (2003), Koch e Elias (2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Retextualização. Gênero textuais. Gêneros sociais. Memórias literárias.

ABSTRACT

The present work investigated which operators were used in the process of redefinition of the novel *O Quinze* de Rachel de Queiroz (written text) for the genre of literary memory (written text) by the students of the 9th grade of the Sebastião de Abreu municipal school. They tried to give voice to the female characters of the book, so they could think about the silencing of women throughout history. Through this study, the students carried out several activities such as reading the book, researching the condition of women in Brazilian society, leading collective discussions, participating in literary memory text production workshops, and re-contextualizing stories of the work.

This work was anchored in a qualitative, descriptive approach, more specifically, it is an intervention and action research study. The researcher teacher followed the activities through activity journals. For the analysis, we used 10 final texts produced at home and in the classroom. The data, generated in this research, confirmed that the students of the 9th grade were able to write a text classified in the memory genre.

We hope that this research can contribute to the work of other teachers and researchers. Our main intention is to think about the redefinition of the work with the textual genres in the classroom and on a methodology that can collaborate with teachers and students for the school success. Our theoretical bases were mainly based on the studies of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) Dell 'Isola (2007, 2013), Travaglia (2003), Koch and Elias (2013) and the National Curricular Parameters.

Keywords: Redefinition. Textual genres. Social genres. Literary memories.

LISTA DE SIGLAS

ABL: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS

CAMEAM: CAMPUS AVANÇADO PROFESSORA MARIA ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA

CAPES: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

ENEM: EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IPECE: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ

LDB: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

OCEM: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

OLP: OLIMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PCN: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PROFLETRAS: PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PISA: PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES

SD: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SER II: SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL – 2

SER-V: SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL – 5

SME: SECRETARIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO

SPAECE: SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

UECE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

USP: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ELABORADO COM BASE EM DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY.

QUADRO 2 –AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS EM ESTUDO.

QUADRO 3 – ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS REALIZADAS.

QUADRO 4 – CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO MEMORIA LITERÁRIA.

QUADRO 5 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 1.

QUADRO 6 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 2.

QUADRO 7 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 3.

QUADRO 8 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 4.

QUADRO 9 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 5.

QUADRO10 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 6.

QUADRO 11 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 7.

QUADRO 12 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 8.

QUADRO 13 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 9.

QUADRO 14 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 10.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: FLUXO DE AÇÕES PROPOSTO POR MARCUSCHI.

FIGURA 2: ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

FIGURA 3: CAPA DO CADERNO DO PROFESSOR SE BEM ME LEMBRO...

FIGURA 4: SUMÁRIO DO CADERNO DO PROFESSOR SE BEM ME LEMBRO...

FIGURA 5: CONTINUAÇÃO DO SUMÁRIO DO CADERNO DO PROFESSOR SE BEM ME LEMBRO...

FIGURA 6: CONCEITO DE RETEXTUALIZAÇÃO.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 1.

GRÁFICO 2 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 2.

GRÁFICO 3 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 3.

GRÁFICO 4 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 4.

GRÁFICO 5 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 5.

GRÁFICO 6 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 6.

GRÁFICO 7 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 7.

GRÁFICO 8 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 8.

GRÁFICO 9 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 9.

GRÁFICO 10 – GRÁFICO QUE RESUME O RESULTADO DO TEXTO 10.

GRÁFICO 11 – RESULTADOS POR NOTA DOS TEXTOS.

GRÁFICO 12 – RESULTADO DE ACORDO COM A PORCENTAGEM.

“Um livro é um brinquedo feito com letras”.

Rubem Alves

Eternidade, eternidade, só mesmo para o efêmero [...].

Rachel de Queiroz (1975)

“Nós trabalhamos na escuridão – e fazemos o que é possível – nós damos o que possuímos. Nossa dívida é a nossa paixão, e a nossa paixão representa a nossa tarefa. O resto é loucura da arte.”

Azar Nasifi – Lendo Lolita em Teerã

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. ESTUDOS LINGUÍSTICOS	21
1.1 A LINGUÍSTICA DE TEXTO	21
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS	24
1.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	29
1.4 RETEXTUALIZAÇÃO.....	34
1.4.1 Retextualização como estratégia didática.....	42
1.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	44
1.6 INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA: PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS	51
2. ESTUDOS LITERÁRIOS	52
2.1 A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA.....	52
2.2 GÊNERO ROMANCE <i>VERSUS</i> MEMÓRIA LITERÁRIA	57
2.2.1 Romance	57
2.2.2 Memória literária	64
2.3 AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS EM ESTUDO.....	68
2.4 RACHEL DE QUEIROZ – VIDA E OBRA.....	70
2.5 RACHEL DE QUEIROZ E O MODERNISMO.....	75
2.6 <i>O QUINZE</i> DE RACHEL DE QUEIROZ.....	78
2.7 RACHEL DE QUEIROZ E AS PERSONAGENS FEMININA DE <i>O QUINZE</i>	86
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	91
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	91
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	98
3.2.1 Ambiente de pesquisa	99
3.2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	100
3.2.3 Objeto de pesquisa.....	102
3.3 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	104
3.4 METODOLOGIA DO ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO	106
3.4.1 Intervenção em sala de aula: leitura do romance <i>O Quinze</i> de Rachel de Queiroz	110

3.5 OLIMPÍADA BRASILEIRA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO	119
3.5.1 Organização e descrição das oficinas realizadas.....	124
3.6 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	133
3.7 DESCRREVENDO E ANALISANDO OS DADOS	135
3.8 ANALISANDO AS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	137
3.8.1 Quadro 5- transcrição do texto 1.....	138
3.8.2 Quadro 6- transcrição do texto 2.....	144
3.8.3 Quadro 7- transcrição do texto 3.....	148
3.8.4 Quadro 8- transcrição do texto 4.....	152
3.8.5 Quadro 9- transcrição do texto 5.....	157
3.8.6 Quadro 10 - transcrição do texto 6.....	163
3.8.7 Quadro 11 - transcrição do texto 7.....	167
3.8.8 Quadro 12 - transcrição do texto 8.....	172
3.8.9 Quadro 13- transcrição do texto 9.....	176
3.8.10 Quadro 14 - transcrição do texto 10.....	181
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	191
ANEXOS.....	198

INTRODUÇÃO

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

Ser professora de língua Portuguesa desde 2011 tanto do ensino fundamental quanto do médio me deu a possibilidade de refletir sobre o ensino público do Ceará e do Brasil. Esse contato, vem exibindo a enorme dificuldade de leitura, compreensão, interpretação e produção de texto de uma grande parcela dos estudantes brasileiros.

Dificuldade essa que pode ser facilmente comprovado através dos resultados de avaliações locais (SPAECE, ENEM, SAEB) ou internacionais como o Pisa¹. Portanto, revelam a seguinte situação: os estudantes brasileiros, especialmente os do sistema público de ensino, apresentam proficiência em leitura, interpretação e produção de textos escritos muito aquém do esperado.

Esse baixo desempenho está associado a inúmeros fatores², mas, sem dúvida, o fator mais determinante é o fracasso da escola. Já que o ensino de língua portuguesa, durante muito tempo, esteve centrado na gramática normativa, que costuma reduzir o trabalho do professor a função de analisar as competências (de)codificadoras de sons, letras, leitura, escrita de palavras e frases soltas, além da interpretação de textos simples, curtos e sem finalidade social. Essa perspectiva de ensino também desconsidera a língua em seu contexto de uso (pragmática), já que trabalha a relação fala-escrita a partir de uma perspectiva dicotômica.

É sabido que a educação é um importante instrumento de mudança, porque pode conduzir as transformações cruciais em nossa sociedade, já que carrega o cerne da manifestação humana, que é a comunicação, ferramenta indissociável de qualquer cultura em que a presença central se constitui em torno do ser humano. Com a educação, repassamos as informações através da história e da cultura, que permanece sustentando a existência do homem e expandindo-a cada vez mais, delineando os contornos que marcam sua existência.

Pensar o ensino da língua portuguesa é dar destaque para essa visão (educação como instrumento de mudanças sociais), e quando se trata da escola, a questão fica ainda mais séria, já que a aquisição da linguagem é, ideologicamente, uma demonstração de poder. Ou seja, a

¹No ranking geral do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o Brasil é o 53º colocado entre os 65 países participantes. Realizado a cada três anos, o Pisa tem como objetivo determinar em que medida os estudantes na faixa de 15 anos possuem conhecimentos para uma inserção participativa na sociedade.

²Fatores socioeconômicas, culturais, dinâmicas que ocorrem nas salas de aula, entre professores e alunos, e as características estruturais da escola.

linguagem veicula ideologia, que pode ser definida como conjunto de ideias, “representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com outros homens” (FIORIN, 1988, p.29).

Contudo, há ainda alguns colegas professores de língua portuguesa que precisam conscientizar-se que são responsáveis pela inserção da linguagem denominada científica na sociedade e suas aulas são a principal agência de letramento para maioria dos brasileiros. Portanto, é urgente a mudanças na maneira de pensar e ensinar a língua portuguesa, já que o método tradicional não tem tido o sucesso almejado.

A modalidade tradicional de ensino no território vem sendo alterado por causa das pesquisas de ensino-aprendizagem e dos avanços dos estudos linguísticos. É possível afirmar que um grupo de professores e pesquisadores estão fazendo uma mudança profunda nos nossos processos de ensino, e para isso, estão utilizando os textos como suporte. Podemos entender texto como segundo Beaugrande (1997, p.10) “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Apesar dessas mudanças no ensino serem significativas, o não domínio da leitura, da interpretação textual, da compreensão e da escrita de diferentes gêneros ainda é um fator que chama atenção na educação brasileira e pode estar atrelada ao pouco incentivo e/ou falta de acesso aos textos literários, principalmente, nas escolas públicas. Podemos afirmar que o ensino de literatura tem enfrentado uma verdadeira “crise” nos últimos anos. É fato que os jovens se afastam dos livros em busca de outros recursos de apreensão do mundo, mais modernos e atrativos, como a televisão, computador, videogame, *tablets* e celulares.

Essa crise também é resultado da didática do ensino da literatura na maioria das escolas que, durante anos, organizaram suas atividades dando destaque ao ensino diacrônico dos autores, escolas literárias e a fragmentação do livro didático que propõe a leitura apenas dos resumos. Tal procedimento impedia os alunos de “lerem” o texto literário e de exercerem seu pensamento crítico e criativo.

Como é sabido, a literatura funciona como espelho das sociedades e dá oportunidade aos leitores de conhecer e entender os comportamentos humanos e o sistema político de qualquer lugar. Isso acontece porque a literatura retrata as relações humanas desde que a escrita criativa foi desenvolvida. O acesso as Letras³ no ambiente escolar pode auxiliar no desenvolvimento intelectual e dá suporte para uma escrita fundamentada e imaginativa.

³“Letras” é utilizada nesse texto como sinônimo de texto literário ou literatura.

A literatura deve ser vista como um bem fundamental ao pleno desenvolvimento dos indivíduos e seu acesso deve ser garantindo tanto quanto a alimentação e a saúde. Suas contribuições são incalculáveis na construção de uma sociedade justa e equilibrada.

Levando em consideração todas essas questões, esta pesquisa tem por objetivo construir um trabalho de intervenção que coloca o texto literário, a produção escrita, a interpretação, a compreensão, a questão da mulher e o processo de retextualização no centro educativo das aulas de português

Portanto, a presente pesquisa procura apresentar as novas áreas da linguística, especialmente, a retextualização, mostrando como essas podem contribuir para o trabalho dos professores de Português, já que a base das aulas de produção textual é o trabalho com gêneros textuais⁴ (no caso do estudo em questão o romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz e a sua transformação no gênero memória literária) Este trabalho foi desenvolvido com os alunos do 9º ano B da escola municipal Sebastião de Abreu, localizada no bairro Bom Jardim, na cidade de Fortaleza.

O tema foi pensado depois do resultado da primeira avaliação diagnóstica das duas turmas de 9º ano da manhã no primeiro semestre de 2018. Esse teste identificou que dos 75 alunos do período da manhã, somente 9 alunos conseguiram uma média de 60% da avaliação, numa prova de 22 questões que era necessário ler, compreender e interpretar no nível de 8ª ano. Além das questões era necessário também produzir um texto narrativo.

O resultado foi desastroso, a maioria desses alunos demonstraram dificuldades de leitura, compreensão, interpretação e produção de texto. É possível pensar que esse resultado é fundamentado em anos de aprendizagem deficiente, pois esses estudantes não desenvolveram o hábito de leitura, já que muitos não frequentavam a biblioteca da escola ou compravam livros. O fato foi confirmado pela bibliotecária e os alunos da escola. Diante desse preocupante retrato, se fez necessário fazer uma intervenção didática com objetivo de diminuir as dificuldades de leitura e escrita.

Nesta pesquisa, será analisado, primeiramente, a leitura da obra literária *O Quinze* de Rachel de Queiroz e como o processo de retextualização podem contribuir para diminuição das dificuldades de leitura e produção escrita dos alunos do 9º ano B da manhã.

A classe conta com 38 alunos matriculados, na idade entre 13 a 17 anos. Para tanto, foi preparado uma sequência didática baseada na leitura do romance *O Quinze* e em parte do material de memória literária da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa de 2016.

⁴ Gênero na visão de Marcuschi (2008) que será explanado com detalhe na fundamentação teórica.

Destarte, a pesquisa foi realizada através da leitura e análise da obra de alcance nacional, *O Quinze*, da escritora cearense Rachel de Queiroz, nas aulas de língua portuguesa. O romance ajudou a colocar em debate a condição da mulher no Brasil e no mundo, como também auxiliou a produção de memórias literárias que dão voz as personagens femininas.

Esta pesquisa está fundamentada de acordo com as orientações teóricas de Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2008, 2011), tanto no campo do gênero textual, quanto da linguística de texto, sem deixar de lado produções de outros pesquisadores que deram continuidade ao estudo desses assuntos.

Um dos objetivos principais desta pesquisa é levar os alunos, depois de tantos momentos importantes no processo de aprendizagem, a utilizarem as informações recebidas para fazerem a refacção ou a reescrita (retextualização do romance para a memória literária) de um texto escrito em outro escrito, sem com isso perder ou alterar muito as informações bases (Dell’Isola, 2007, p.36).

Nesse trabalho é dado destaque as análises dos textos dos alunos no processo de retextualização do escrito para o escrito e dos processos que fizeram para transformar o romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz em memória literária, observando as características do gênero retextualizado.

Essa proposta de trabalho foi pensada para dinamizar as aulas de literatura e produção textual, porque além de fazer a conexão entre essas disciplinas, auxilia na melhoria da produção textual.

Outro importante objetivo dessa pesquisa é chamar atenção para a escolha do livro paradidático. Tal pesquisa procura esclarecer a relevância do uso da literatura no ambiente escolar como suporte no combate aos problemas presentes na nossa sociedade. Um deles, como já mencionado, é a desigualdade de condição entre homens e mulheres. Sabemos que essa discussão é profunda e, infelizmente, polêmica⁵, portanto, é mister, que questionamentos sobre isso faça parte da vida de todos, e, como a sala de aula é um lugar de transformação, não há lugar mais propício para se discutir essa questão.

A escolha dos gêneros textuais trabalhados (romance e memória literária) não foram alheatórias, veio depois de algumas conversas com a turma. Muitos relataram que nunca tinham tido a oportunidade de fazer a leitura de um romance (no entendimento dos alunos um texto com muitas páginas). Então, foi proposto tal experiência que compraram a ideia com prontidão

⁵ Pois foca nas questões de Gêneros Sociais, tema alvo de intensos ataques nos últimos anos.

Nesta dissertação, nos valem da teoria da Linguística Textual por meio dos processos de retextualização como suporte para fazer as análises dos textos produzidas pelos alunos. Dell’Isola (2007, p.15) escreveu que as retextualizações dos gêneros escritos sistematizam a ideia que “busca concretizar, pelo menos em parte, a divulgação da teoria dos gêneros e a aplicação de operações de retextualização, com a finalidade de contribuir para um melhor conhecimento dos usos da língua”. Ela deixa claro, nesta afirmação, podemos usar essa teoria para levar conhecimento sobre os usos de diversos gêneros na sala de aula. Portanto, o seguinte trabalho buscou se valer dessa teoria por meio de uma sequência didática para ajudar o professor de língua portuguesa a acoplar o processo de retextualização a produção de textos escritos, e assim, diminuir as dificuldades de escrita dos alunos.

Na parte metodológica desta dissertação é feita uma descrição da sequência didática utilizada nas aulas de produção de texto. Foi produzida, em parte, com o auxílio do caderno do professor *Se bem me lembro...*, material da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, focando nas ações e contribuições da nossa experiência, tanto no que se refere ao planejamento das aulas, como do período de intervenção no espaço escolar.

Para realizar a investigação empenhada, foram traçados objetivos mais específicos para orientar a análise do *corpus*, a saber:

1. Analisar o processo de retextualização de um texto escrito para outro escrito.
2. Verificar as características do gênero memória literária ensinado em sala nos textos dos alunos.
3. Dar voz as personagens femininas da obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz.
4. Mostrar que pode ser possível fazer a conexão do texto literário com a produção textual.

A organização estrutural deste trabalho está distribuída em quatro seções. A primeira seção, como vimos, corresponde a esta parte introdutória e apresenta a perspectiva adotada com relação à retextualização, a linguística de texto, os gêneros textuais, assim como detalha os objetivos, objeto de estudo e estudos na área da sequência didática que nos auxiliaram durante a pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos as perspectivas adotadas de retextualização, a linguística de texto e os gêneros textuais no espaço escola defendidas por Marcuschi (2002, 2008, 2010), Dell’Isola (2007), Antunes (2005) complementadas por Matencio (2003), Koch e Elias (2006), Bakhtin (1997) e Bronckart (2006).

A terceira seção é destinada à apresentação dos procedimentos metodológicos deste trabalho, indo da delimitação do corpus até a demonstração dos métodos empregados para a efetivação da análise dos dados coletados.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais a respeito dos conteúdos abordados, fazendo uma relação destes com a construção do gênero textual ora analisado. Isso, por entendermos que esse estudo auxiliará professores e alunos na reflexão de como essa estratégia de retextualização, quando trabalhada de forma sistemática, constitui-se em uma forma eficiente de organização textual, contribuindo, assim, para que os objetivos que temos em mente ao produzir um texto e os sentidos construídos nele sejam compreendidos e interpretados de modo a alcançar o propósito comunicativo do gênero praticado.

1. ESTUDOS LINGUÍSTICOS

*A língua se deduz da necessidade do homem
de expressar-se, de exteriorizar-se.
(BAKHTIN, 1992, p.289)*

Apresentaremos agora o referencial teórico que deu suporte essa pesquisa. No tocante a Linguística de Texto temos como principal apoio teórico Marcuschi (2008), Costa Val (2004) e Antunes (2005). No campo do Gênero Textual, temos teórico como Dell' Isola (2007), Koch e Elias (2013), Marcuschi (2008, 2010) e Bezerra (2017). Na retextualização o suporte é pautado também em Marcuschi (2008), Dell' Isola (2007, 2013), Travaglia (2003), os *PCN's* (1998) entre outros.

1.1 A LINGUÍSTICA DE TEXTO

Essa pesquisa tem como base a Linguística de Texto e suas áreas de estudos. Tais estudos surgiram em 1960, e, nesse momento, só se preocupava com a escrita. Atualmente seu campo de trabalho ampliou-se para a língua oral. A Linguística de Texto estuda, segundo Marcuschi (1983, p.12) as “operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”.

Para Fávero e Koch (1994, p. 14), a finalidade da Linguística Textual é refletir sobre os fenômenos linguísticos que não são explicáveis por meio de uma gramática do enunciado, e as suas tarefas básicas são: a) determinar os princípios de constituição de um texto, verificando o que faz com que um texto seja um texto; b) levantar critérios para a delimitação de textos, pois a completude é uma das características essenciais do texto; c) diferenciar as várias espécies de textos.

Há várias definições para o termo, porém é necessário entender alguns conceitos que servirão como parâmetros para que nossa análise tenha uma definição de texto que lhe seja adequada e conveniente. Marcuschi (2008) apresenta a definição de texto de Roland Harweg⁶, que o considera como “uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968, p.148).

Já H. Weinrich (1976, p.186-7) conceitua texto como “uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes”. O autor demonstra mais preocupação com a ordenação dos signos e as pausas intermediárias.

⁶ O foco desse autor é a cadeia pronominal, isto é, o texto, como unidade linguística, precisa conter estruturas linguísticas substituíveis por pronomes.

Costa Val (2004, p.3) define texto ou discurso como a “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Para a autora, o texto se concretiza como tal se observarem três aspectos importantes. O primeiro, a pragmática, ou seja, a funcionalidade comunicativa. O segundo, o semântico-conceitual, a coerência; e por último, o formal, a construção da coerência, o que faz todo sentido.

Para o enunciado linguístico ser considerado texto⁷ é importante analisar sua chamada textualidade. Segundo Beaugrande (1997) a textualidade é a qualidade que deve ser encontrada em todos os textos, no entanto, é um “artefato de marcas sonoras ou escritas que recebe o nome de texto”, contudo o ato de textualizar “ocorre tão rápido e habilmente que [...] não acreditamos que estamos realizando algo e assumimos o artefato em si mesmo como sendo um texto completo” (BEAUGRAND 1977, p.13).

Do mesmo modo, Bronckart postula que um texto (escrito) não tem sentido senão através das atividades de interpretação de seus leitores, os quais constroem sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual (1999, p.145-146).

Segundo ainda Costa Val (2004, p.5), a textualidade pode ser definida como o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases”. A autora utiliza como apoio teórico Beaugrande e Dressler (1981). Esses identificam sete componentes da textualidade, que são:

- a) coerência é a condição básica de uma unidade linguística, porque garante o sentido do texto tanto para o produtor quanto para o receptor. Se não houver compartilhamento das informações lógico-semânticas e cognitivas, não haverá coerência textual;
- b) coesão é “a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual” (Costa Val, 2004, p.6). Com o uso de mecanismos gramaticais e lexicais, o produtor de textos faz a coesão ocorrer. Esses mecanismos podem ser os pronomes catafóricos e anafóricos, as conjunções, os advérbios etc. Há ainda mais cinco componentes – agora pragmáticos – do texto, identificados por Beaugrande e Dressler (op. cit.):
- c) intencionalidade, que se relaciona à dedicação de quem escreve ou fala para elaborar um texto adequado, a fim de atingir o objetivo almejado;
- d) aceitabilidade, que se relaciona à capacidade de interpretar as informações presentes no texto de tal modo que compreenda o que está posto;
- e) situacionalidade, que é a conformação do texto à ocorrência sociocomunicativa;
- f) informatividade, que se trata da previsibilidade das informações do texto, isto é, quanto menos previsível for o texto, mais informativo será;
- g) intertextualidade, que é a relação entre textos, isto é, o texto precisa dialogar com outro(s) texto(s) para significar mais (Costa Val, 2004, p.5).

Na produção textual é necessário que o escritor planeje as atividades, efetive o processo de escrita em si e, por fim, faça a revisão. A atividade de escrita é muito complexa e deve ser

⁷ Esta pesquisa entende o texto como a materialidade do processo que se constrói na atividade e como o produto dessa atividade.

realizada por etapas. Segundo Antunes (2005, p.33), “escrever é uma atividade intencionalmente definida. Escreve-se para se obter determinado fim, para cumprir determinado objetivo. Na verdade, nenhum dizer é simplesmente um dizer”. Antunes diz ainda que há quatro elementos indispensáveis ao texto, que são: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade.

A coesão, segundo Antunes (2005, p.47), pode ser definida como “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Já Fávero (2009), vê a coesão como as concatenações frásicas lineares, que acontecem por meio de procedimentos, como a referência, substituição, elipse, conjunção e léxico. Ou seja, a coesão é a ligação por palavras ou sentido. Tendo em vista a função de articular os vários segmentos do texto, a coesão é um fator fundamental para o estabelecimento da unidade de sentido e da unidade temática do texto.

Portanto, um texto coeso é percebido quando suas partes estão interligadas, ou seja, há continuidade e unidade de sentido. A coesão não é apenas mera ocorrência de elementos linguísticos presentes no aspecto formal do texto, ela se relaciona, em muitas circunstâncias, com a coerência do texto, principalmente quando se refere à coerência sintática e à coerência local que “advém do bom uso dos elementos da língua em sequências menores, para expressarem sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa” (Koch e Travaglia, 1991, p.41).

Já segundo Antunes (2005) a coerência se refere à não-contradição no texto e não existe regra formal para determiná-la. O texto somente se tornará coerente quando interlocutor possui conhecimentos que permitam a compreensão da mensagem. Porém, também não é possível afirmar que qualquer grupo de palavras seja um texto. Para que uma sequência de palavras seja admitida como texto é necessário que respeite certa linearidade combinatória, proporcionada pela relação existente entre os constituintes textuais. Charroles, citado por Val (2006, p.20–27), estabelece o que chama de Metarregras, que, segundo o autor para que um texto seja coerente e coeso, são fundamentais os seguintes requisitos: a repetição, a progressão, a não-contradição e a relação.

A informatividade se refere ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta. Antunes (2009) diz que em todo texto informativo, na medida em que o autor espera, deve haver algo novo, para ter informatividade, permitindo que o produtor respeite os limites do seu leitor, escrevendo ou falando no limite. Antunes (2005) elenca os cinco mecanismos para análise do grau de informatividade. Pormenorizamos cada um abaixo:

- a) a organização textual dada pelo aluno com base no mundo real, aceito pela comunidade em que vive;
- b) a estruturação lexical elaborada no texto;
- c) a distribuição dos conteúdos, novos ou não, como se estruturam nas sentenças do texto;
- d) a tipologia e o gênero textual em discussão;
- e) o contexto em que o texto se insere.

A intertextualidade⁸ é um recurso utilizado para produzir um texto novo; cada texto é um novo texto, mas com trechos ou partes de um velho texto ou discurso de outrem. Um texto novo é elaborado por vários mecanismos intertextuais. Não é fácil para o alunado lidar com a intertextualidade na produção de textos escolares.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS

A questão dos gêneros e tipos textuais/discursivos tem chamado a atenção de importantes pesquisadores, Beaugrande (1997), Dolz e Schneuwly (1999), Bronckart (2006, 2010), Marcuschi (2000), Matencio (2002, 2003), Bazerman (2005) entre outros. Além das preocupações teóricas, discute-se muito a relação entre gêneros/tipos e o ensino de língua, porque, segundo Marcuschi (2000), um ensino baseado na escrita promete um aprendizado mais adequado, tanto na oralidade quanto na escrita.

Nas situações comunicativas do dia a dia, a língua se organiza de diversas maneiras. Para que ocorra a comunicação, as pessoas têm de transmitir o texto produzido por meio de um gênero adequado à sua finalidade. Diante da necessidade de atender à diversidade de condições físicas, emocionais e econômicas que pressionam o usuário da língua a utilizá-la de maneira específica, assim surgem os gêneros textuais.

Segundo Bakhtin (2003), se não existissem os gêneros e se não os dominássemos, se tivéssemos que criar inteiramente os recursos para agir linguisticamente a cada momento interlocutivo, a comunicação não seria possível. Assim, para que a comunicação se torne viável, a sociedade cria formas relativamente estáveis de textos e conseqüentemente os gêneros.

A preocupação com o estudo de gênero não é algo novo, no entanto, parece que sim, já que estudá-lo sempre parece levar o pesquisador a novas mudanças, isso acontece porque eles

⁸ Intertextualidade – primeira palavra bakhtiniana a ganhar prestígio no ocidente graças a Kristeva – antes mesmo que termos como dialogismo tivessem notoriedade no campo da pesquisa linguística e literária.

estão conectados as questões sociais e a tecnologia. Isso faz com que novos gêneros estejam sempre surgindo e os antigos se transformando.

Segundo Marcuschi (2008, p.147)⁹, o estudo do gênero textual no ocidente já tem pelo menos vinte e cinco séculos e iniciou com Platão. O que temos hoje é apenas um novo olhar para a questão, conforme podemos confirmar nas seguintes palavras de Marcuschi (2008):

A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passado por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente a noção de *gênero* já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990:33), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para se referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p.147).

Apesar da questão não ser nova como visto, foi somente a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs)* que ganhou maior popularidade no contexto brasileiro. Porque deixa claro que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

Nesta pesquisa levamos em considerações as seguintes palavras de Marcuschi (2008, p.154), “não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. O autor entende que é possível adotar “a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”.

Marcuschi (2000) chegou a propor uma terminologia alternativa que, a seu ver, poderia se revelar mais precisa “para eliminar as querelas teóricas sobre distinções entre texto e discurso e todas as disputas aqui envolvidas” (p.9). A sugestão a ser adotada em “momentos futuros” seria utilizar o termo “gênero comunicativos” em substituição a “gêneros textuais”, considerando que “textos são artefatos ou fenômenos que exorbitam suas estruturas e só tem efeito se se situarem em algum contexto comunicativo” (p.78). Assim, argumenta o autor, o termo comunicativo poderia qualificar o gênero de forma mais adequada. No entanto, percebe-se que essa sugestão não chega a se efetivar na produção acadêmica posterior do próprio Marcuschi, cujo nome se inscreveria permanentemente nos anais dos estudos de gêneros como vinculado à terminologia “gêneros textuais” (BEZERRA, 2017, p.23).

Para se identificar um gênero textual, segundo Marcuschi (2002)¹⁰, deve-se recorrer a critérios funcionais-pragmáticos que considerem a interação produtor/receptor, como as

⁹ MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

¹⁰ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

condições de produção no processo de escrita e do seu suporte¹¹. O gênero é visto como consequência do uso interativo da língua. Marcuschi define gêneros textuais como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos. “Fruto de trabalho coletivo, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (2002, p.19).

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p.19) afirma ainda, que as funções linguísticas e estruturais caracterizam menos os gêneros que as peculiaridades comunicativas, cognitivas e institucionais. Os gêneros se fundam em critérios sócio-comunicativos e discursivos, todas as realizações linguísticas serão tratadas em algum gênero. Marcuschi (2008) reafirma isso:

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, pois dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin ([1953]1979) em seu célebre ensaio sobre os gêneros do discurso. Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico (MARCUSCHI, 2008, p.161).

Para identificamos um gênero é necessário conhecer os critérios para a sua classificação que comportam os níveis de tipificação do gênero em estudo. Esses níveis de tipificação serão usados nesta pesquisa para identificar os gêneros estudados.

Bakhtin, outro importante estudioso do gênero discursivo, ressalta que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua. Cada uma dessas esferas elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, cria/adapta gêneros do discurso.

Koch (2012, p.54), a partir dos seus estudos sobre Bakhtin, afirma que os gêneros podem ser caracterizados das seguintes formas na perspectiva Bakhtiniana:

“São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional, além do plano composicional, distingue-se pelo conteúdo temático e pelo estilo; trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação (KOCH, 2012, p.54).

Koch e Elias (ELIAS; KOCH, 2012, p.107) confirmam que todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolivelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição.

Podemos dizer que é dessa existência teórica que os PCNs (1998) nos transmitem o seguinte:

¹¹ *Locus* no qual o texto se fixa e repercute em sociedade.

“cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (1998, p.19).

Sobre a relevância do estudo dos gêneros, Bakhtin (1997, p.264) ainda afirma que “o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística”, o que torna clara a necessidade de analisar a retextualização do romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz em memórias literárias como busca de novos conhecimentos para a inovação do fazer pedagógico e para conhecer a melhor forma de sua utilização.

Entendemos que a linguagem se desenvolve nas relações sociais, por isso ela é o resultado da atividade humana e está calcada na comunicação social vista como interação. Bakhtin (1997) afirma que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que constitui a realidade fundamental da língua. Para ele, o diálogo compreende tanto o sistema linguístico concreto quanto os aspectos contextuais da situação de interação, logo determinado locutor mobiliza seu discurso de acordo com as especificidades do gênero discursivo de que precisa em determinada situação social.

Os gêneros do discurso são dados aos indivíduos quase da mesma forma que lhes é dada a língua materna, a qual dominam de forma livre. Bakhtin salienta ainda que a língua materna, sua composição vocabular e estrutura gramatical não chegam ao conhecimento dos sujeitos a partir de suportes gramaticais doutrinários, mas de enunciações concretas ouvidas e reproduzidas por estes durante a comunicação discursiva real e viva estabelecida com as pessoas que os rodeiam (Bakhtin, 2003).

Tanto Bakhtin (1997), Bronckart (2006) e também Marcuschi (2007) demonstram que a população se comunica diariamente por intermédio de gêneros. Ou seja, não há como uma pessoa interagir com outras a não ser, por exemplo, por telefonemas, torpedos, resumos, bilhetes, formulários, ficha de inscrição, edital de concurso, e mais modernamente via *WhatsApp*, *facebook*, *Instagram* entre outros.

Bakhtin (1997) e Bronckart (2006) ressaltam resumidamente que os gêneros textuais/discursivos, orais ou escritos, são produtos histórico-sociais heterogêneos, que têm sua funcionalidade focada nas formações discursivas sociais; para eles o surgimento de qualquer gênero se deve as necessidades sociais, como a videoconferência e o correio eletrônico que existem por causa da invenção do computador, celulares e *tables*, através principalmente dos aplicativos. Os gêneros se atualizam constantemente para suprir as necessidades sociais,

portanto, não há limites entre os gêneros, por isso, são resultados históricos e sociais de outros gêneros já existentes, cada gênero se particulariza. Por exemplo, o artigo de opinião é diferente do artigo científico que, por sua vez, é distinto da carta da qual se derivou.

Sobre o conceito de gênero, Koch e Elias (2013, p.106) definem gêneros textuais como práticas sociais constituídas “de um determinado modo, com certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário”. Elas ressaltam, inclusive, que os gêneros podem variar de acordo com o conteúdo temático, com o estilo e a forma composicional.

Bazerman (2005, p.31) define gêneros como “fenômenos de reconhecimentos psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas”, portanto, afirma ainda que “os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Isto é, os gêneros organizam nossa vida em sociedade, porque definem padrões para as ações de linguagem orais e escritas que realizamos nas mais diversas situações sociais.

Já para Dell’Isola (2007, p.17) os gêneros textuais são considerados “Práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Ou seja, são tratados segundo as palavras da autora como:

fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos; eventos textuais; os GTs apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e linguísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer interpretar ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas (DELL’ISOLA, 2007, p.17).

Dell’Isola (2007, p.17) ainda entende os gêneros textuais como “formas verbais orais escritas que resultam de enunciados produzida em sociedade e no âmbito do ensino e, aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento”, para tanto a autora propõe as atenções no ensino se volte aos textos utilizados no cotidiano, porém com suas características definidas pela sua composição, objetivos de uso. Portanto “a concepção de gênero diz respeito à forma e ao conteúdo aos propósitos comunicativos e ao seu percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra”.

A autora afirma ainda que os professores têm como “desafio” possibilitar momentos em sala que permite aos alunos terem contato com variados gêneros. Dessa forma, concordamos com Dell’Isola (2007, p.20) e acrescentamos que uma proposta de retextualização deve convidar os estudantes a atentarem-se às características e ao processo de

textualização/construção e sua função social, concebendo uma nova função social e novas características ao texto, o que compreendemos como um novo gênero, uma vez que não se trata de mera refacção. Pois segundo a autora “há fortes indícios de que o que é ensinado não é o gênero em si, mas o formato engessado restrito a uma estrutura fixa de como é o gênero”.

Dell’Isola (2007) afirma que no ensino da escrita se faz importante dar atenção a escolha coerente do gênero, por isso, é aconselhável que o aluno tenha acesso a uma situação de produção concreta para que possa entender todas as ações relevantes para a construção do gênero exigido.

1.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao ensinar uma diversidade de gêneros na escola, por mais simples que eles sejam, todas as palavras e letras ganham significação. A leitura, a gramática, a ortografia e até mesmo a produção escrita assumem sentido porque estão ligados ao uso. O aprendizado da língua deixa de ser fragmentado e o ensino de ortografia e gramática é associado aos procedimentos para ampliar o letramento do educando.

Sabemos que se o aluno não sai da escola com um bom grau de letramento, não estará preparado para compreender o mundo. E a escola é o ambiente mais propício para aprendizagem, porque é a instituição que as famílias confiam seus filhos para dar continuidade ao que se ensina no ambiente domiciliar. Portanto, é fundamental que a escola cuide de aprimorar com seus alunos o uso da linguagem, indispensável para convivência em sociedade.

Os profissionais da linguagem precisam levar os alunos a compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais. A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. O estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados (Dell’Isola, 2007).

Qualquer aluno terá maior competência linguística nas práticas de leitura, escrita e oralidade, se for dado a oportunidade de adquirir maior conhecimento do caráter dinâmico dos gêneros textuais. Essa ideia foi defendida por Marcuschi (2008) quando ressalta que conhecer o funcionamento dos gêneros textuais torna-se extremamente importante, tanto para produção, quanto para compreensão textual, tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num gênero textual.

Portanto, o trabalho com o texto em sala de aula torna-se extremamente significativo, já que permite ao aluno trabalhar e conhecer os vários gêneros textuais, isso ajuda a aprimorar sua competência comunicativa. Nesse novo enfoque, assim, os textos passam a ser a unidade de

ensino da língua e, os gêneros, o objeto unificador desse ensino. De acordo com os *PCNs* de Língua Portuguesa:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, 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 (BRASIL, 1998, p.28).

Marcuschi (2001) reafirma, em vários momentos, no livro *Da fala para a escrita* (2001) o pressuposto básico que são os usos que fundam a língua e não o contrário, portanto, é necessário defender “a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas usá-la adequadamente para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação” (MARCUSCHI, 2001, p.9). Por isso, se faz imperativo que o ensino de língua portuguesa prime pelo estudo dos diferentes gêneros, porque contribuirá para o falar e o escrever bem.

Bakhtin (1992) também afirma que a linguagem é o elo pelo qual o homem se comunica e se movimenta com o meio, cumprindo seus objetivos nos mais diversos contextos. A linguagem é muito dinâmica, podemos dizer que ela está em constante transformação, porque ao mesmo tempo vem modificando e sendo modificada pelos que a utilizam, os quais vão se apropriando dela e inserindo-a num processo de construção e reconstrução contínua.

Esse fenômeno chamado dinamização, como afirmado anteriormente, atinge também os gêneros, que são considerados relativamente estáveis. Do contrário, se a cada interação fôssemos construir cada um de nossos enunciados sem a adaptação dos gêneros do discurso no momento de falar e/ou escrever, a comunicação interpessoal ficaria comprometida e, até por vezes, impossível.

Aprendemos com Bakhtin (2003, p.284) que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”.

“Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003, p.284).

Koch (2012) analisa a visão sobre gênero desenvolvida por Schneuwly & Dolz (1999) que afirma que o gênero é utilizado como meio de ligação entre as práticas sociais e os objetos escolares no tocante ao ensino de produção e compreensão de textos escritos e orais.

Já Marcuschi (2014), diferentemente de Bakhtin (1992), aponta que o estudo dos gêneros apresenta o funcionamento da sociedade, uma vez que são configurações que

representam as atuações dos seres na interação social. Desse modo, a função comunicativa dos gêneros é mais forte que suas características formais. Tanto assim que esse autor apresenta o conceito de ‘intergenerecidade’, que acontece quando um gênero passa a funcionar como outro.

Compreende-se que todos os gêneros têm uma forma e uma função que os falantes/ouvintes de uma língua já estão acostumados. Porém pode acontecer de serem modificados tanto no estilo como no conteúdo por algum propósito. Já que são também entidades dinâmicas, e podem surgir outros gêneros de acordo com as demandas sociais. Os novos gêneros, na verdade, são transmutações e/ou assimilações de outros preexistentes. Marcuschi (2014) afirma que:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2014, p.151).

Essa afirmação permite constatar que o processo escolar que visa preparar o estudante para a vida tem que reconhecer a necessidade de se trabalhar com os gêneros que estão à disposição de todos, sabendo selecioná-los adequadamente, uma vez que há, para cada momento de interação um gênero próprio a ser utilizado.

O aluno precisa ter a oportunidade de conhecer bem o maior número possível de gêneros a fim de, ao utilizá-los, tenha plena consciência do uso que deles fará, até mesmo quando a intenção for desconstruir para construir, conforme acontece ao se praticar a intergenerecidade. Segundo Dell’Isola (2007) para isso acontecer é necessário que o profissional da educação tenha uma precisa preparação para trabalhar com os diversos gêneros. O que pode ser compreendido se pensarmos que novos gêneros estão sempre surgindo e que alguns parecem não despertar tanto interesses dos acadêmicos.

Machado (1998) alerta para a falta de construção de conhecimento científico sobre inúmeros gêneros que se pretendem ensinar na escola o que pode fazer com seu ensino fique submetido ao senso comum e à ideologia. Gregolin (1993) já reconhecia isso e dizia que esse risco vai muito além, comentando que a maioria das dificuldades que os alunos têm em produzir e interpretar textos poderia ser resolvida se o professor soubesse como trabalhar com o texto (DELL’ISOLA, 2007, p.24-25).

Como já ressaltado, há uma variedade de gênero, e essa diversidade forma a língua, e como gênero não tem forma fixa, isso significa que quando trabalhamos com gênero temos que levar em consideração o tempo e as mudanças sociais, porque podemos verificar o aparecimento, o desaparecimento ou transformações de muitos desses. Isso é uma informação

importante até mesmo para alunos, que devem ser ensinados a lidar com essa característica, já que irá ajudá-los a utilizar gêneros conhecidos como os não tão conhecidos.

Dell'Isola (2007, p.28) afirma que a escrita, produzida na escola, “não pode se desconectar dos modos de circulação social do texto. Já que os mesmos estão na sociedade para exercer diferentes funções para uma extensa variedade de leitores”. Portanto, é importante levar para o espaço escolar os modos de produção de texto. O que faz todo sentido, já que é importante que o aluno saiba produzir principalmente os gêneros úteis na sua vida diária.

Segundo Bronckart (2010), não há receitas prontas de como utilizar o texto em sala de aula. Nenhuma teoria, nua e crua, vai ajudar o professor a escolher o gênero mais adequado para fazer um bom trabalho em sala de aula. Nesse sentido, os PCNs apontam alguns indicativos para a seleção de gêneros textuais que devem ser oportunizados aos discentes:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.24-25).

Para tanto, é também importante o professor conhecer a realidade dos seus alunos para que possa compreender quais gêneros são essenciais e úteis na sua vida, e assim ensinar a produção de gênero também baseada na necessidade prática e cultural do mesmo, no entanto, sem deixar de lado gêneros mais lúdicos ou poéticos.

Segundo Koch (2002) as cientistas Schneuwly & Dolz separam três maneiras de abordar o ensino da produção escrita na escola:

1. o gênero torna-se uma pura forma linguística e o objetivo é o seu domínio: o fato de o gênero continuar sendo uma forma particular de comunicação entre professores e alunos não é absolutamente tematizado e os gêneros são estudados totalmente isolados dos parâmetros da situação de comunicação. Sequências estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, em geral “descrição, narração, dissertação”, às quais, por vezes, se acrescentam outros tipos, como resumo, a resenha, o diálogo. A produção de textos é concebida como representação do real, exatamente como ele é, ou do pensamento, tal como é produzido. Por isso, os gêneros devem-se ordenar segundo uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrições de objetos ou de eventos) até as mais complexas, que descrevem o pensamento (dissertação etc.). Os gêneros são “naturalizados”: sua forma não depende das práticas sociais, mas são vistos como modelos socialmente valorizados de representação do real ou do pensamento.
2. a escola é tomada com autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. As ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre classes, entre escola- texto livre, correspondência escolar, jornal de classe, da escola, murais etc. os gêneros são, portanto, resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e sua especificidade é o resultado desse funcionamento. Há também uma naturalização, mas de outra ordem: a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar. Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que se constitui segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento;

3. nega-se a escola como lugar particular de comunicação, ou seja, age-se como se houvesse continuidade absoluta entre o exterior da escola e o seu interior. A preocupação predominante é a de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de levar o aluno ao domínio do gênero exatamente da forma como funciona nas práticas de linguagem de referência. Neste caso, torna-se impossível pensar numa progressão, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção, já que o ensino visa, quase que imediatamente, ao domínio de ferramentas necessárias para funcionar nestas práticas (KOCH, 2002, p.57).

Segundo ainda Koch (2002, p. 58) os objetivos do trabalho com gênero no espaço escolar são: levar o aluno a dominar determinados gêneros para melhor conhecê-los ou apreciá-los, assim poderá fazer uso desse fora do ambiente escolar e desenvolver capacidades que o ultrapassam e são intransferíveis para outros.

Portanto, é papel do professor oportunizar aos seus alunos o contato com os mais variados e úteis gêneros e colocá-los em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, para dominá-los como de fato são. Porque segundo a autora, o gênero ao ser utilizado em um “lugar social” diferente do espaço de origem sofre modificação, já que os gêneros ensinados nas escolas, necessariamente, estão deslocados do seu lugar de prática usual.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. No entanto, para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que o reveste. É preciso que o gênero traga consigo as condições de produção e recepção dos textos. Ou seja, um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função (MARCUSCHI, 2002).

Travaglia (2009), diz que o ensino produtivo da língua é aquele que busca o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas sem alterar padrões já adquiridos, mas ampliando os recursos disponíveis, para que se possa fazer uso da língua da melhor maneira nas mais diversas situações de comunicação. O texto deve ser a base do ensino de habilidades linguísticas, conforme sugere Brasil (1998).

Tendo em vista o que foi exposto, é compreendido os gêneros textuais como uma ‘mega-ferramenta’ que fornece um suporte para atividade nas diversas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes, motivo pelo qual devem ser utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e o ensino da produção e compreensão de textos orais e escritos.

Contudo, conforme já explicitado, ao inserir o texto, ele deve ser trabalhado de forma criativa, tendo por base um ensino produtivo de língua, consoante sugere Travaglia (2009).

Nessa perspectiva de ensino produtivo, será apresentado mais na frente as sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2010) como sugestão para trabalhar a produção textual.

1.4 RETEXTUALIZAÇÃO

Vários pesquisadores têm estudado o processo de retextualização tais como Travaglia (2003); Marcuschi (2001); Matencio (2002, 2003); Dell’Isola (2007). Entretanto, é percebido sutis diferenças em seus olhares sobre o tema e é essas diferenças que será analisado nesta seção.

A relevância do trabalho com retextualização é defendida pelos os *PCN’s* (1998)¹². Esses nos dão direcionamento com relação a estratégia que deva ser utilizada nas aulas de língua portuguesa, já que defende a ideia de que além da escuta, leitura e produção de textos, é necessário a realização de atividades epilinguísticas¹³, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como também de atividades metalinguísticas¹⁴, que envolvam trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

Para iniciar a reflexão mais detalhada sobre a retextualização, que é um tema caro à Linguística Textual, é necessário partir de algumas definições de importantes estudiosos. O conceito de retextualização surgiu no Brasil a partir das pesquisas de Neuza Gonçalves Travaglia sobre tradução com a defesa da tese de doutorado da mesma no ano de 1993 na USP.

Ressalta-se que Travaglia estudou a retextualização sob a ótica da tradução, não sendo, portanto, empregado aqui esta perspectiva teórica, todavia, os estudos da referida autora são pertinentes no que tange à conceituação do processo em análise. Assim Travaglia (2003, p.10) afirma que “o texto não é só produto, é também processo, uma vez que só existe pelo processo de composição e de leitura”.

¹² Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Os *PCNs* nada mais são do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

¹³ É o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Dizendo em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve.

¹⁴ capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo (a gramática convencional).

Matencio (2003), com clareza, faz a seguinte afirmação acerca do fenômeno da retextualização:

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

Sendo assim, o processo de retextualização envolve não somente as mudanças linguísticas de um texto para outro, mas também os ajustes requeridos para a construção de um novo contexto, ou seja, para outra situação comunicativa, com outra intenção, com objetivo de outra aceitabilidade, ocasionando assim um novo gênero textual.

Partindo do pressuposto de que retextualizar é produzir um novo texto, Matencio (2002) escreveu que qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, numa mudança de propósito. A reescrita, por outro lado, “é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”.

Embora a retextualização seja uma atividade constante dentro das ações comunicativas, não é apenas uma mera reprodução de fatos ou falas, porque implica em transformações linguísticas e extralinguísticas, envolvendo operações sociocognitivas e interacionais.

Nessa linha de raciocínio, Marcuschi¹⁵ (2010, p.48) explica que atividades de retextualização “fazem partes do cotidiano dos indivíduos, porém não são “mecânicas”. Contudo, “não se apresentam como ações aparentemente problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos”. O autor reafirma isso quando avisa que “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

Para o teórico, esse processo poderia se chamar também de reescrita, embora sugira uma equivalência, pois não deixa de apontar uma diferença importante (já que na reescrita atua-se no mesmo texto). Ele defende ainda que “igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita” (MARCUSCHI, 2001 p.48).

¹⁵ Marcuschi (2004), em sua obra —*Da fala para a escrita*, aborda as relações entre a fala e a escrita, ou oralidade e letramento, e preocupa-se em fazer um breve histórico sobre a história dessas relações, suas dicotomias e seus paradigmas, como também apresentar atividades de retextualização. O autor aborda a retextualização como prática de produção de textos, com ênfase na transcodificação do texto oral para o texto escrito; no entanto, não desenvolve, mas propõe a retextualização de textos do escrito para o escrito.

Ainda para Marcuschi (2001, p.62) a retextualização acontece por meio de procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações em si, apesar de entender, que em alguns casos, haverá mudanças de conteúdo informal. Já para Matencio (2003, p.83) o retextualizador trabalha com estratégias linguísticas, textuais e discursivas, identificadas no texto-base, para, então projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação. O retextualizador deve conhecer no mínimo compreender o texto a ser transformado.

Diante do exposto, verificamos a complexidade do processo de retextualizar um texto, pois, além de reescrever, o processo propõe desenvolver mudanças relevantes na produção textual, com implicações no campo linguístico, discursivo e textual, com significação na reescrita e paráfrase, com o objetivo de transformar o texto que envolve a mudança no discurso, no contexto de produção, no suporte de circulação e, sobretudo, na modificação do gênero textual.

Rocha (2012, p.38) conceituou o processo de retextualização como “a passagem de um gênero para outro, atividade que contribui para desenvolver habilidades de escrita (e também de leitura)”. Isso só é possível porque esses fenômenos decreta “uma série de reflexões sobre os gêneros e os recursos mobilizados em sua construção”. No entanto, está sujeito ao gênero elegido, já que acuradas formas linguísticas serão mais acertadas que outras. A autora ainda afirma que, independentemente do grau de intervenção que se faça no texto-base, será sempre uma retextualização.

Como podemos compreender pelas definições analisadas, a retextualização supõe a produção de um novo texto a partir de texto(s) já existente(s). Assim sendo, o fenômeno da retextualização configura-se como uma ação coordenada por condições de produção diferentes daquelas do(s) texto(s)-base. Esse, possivelmente, é o cerne da ação de retextualizar, pois daí advém a possibilidade de haver mudança de modalidade linguística, mudança de gênero e implicações no plano da intertextualidade e da interdiscursividade.

É viável então salientar que a retextualização implica em uma nova forma de narrar, ou seja, de (re) contar um mesmo fato já escrito ou dito anteriormente e se processa mediante o repertório de conhecimentos que o retextualizador possui, principalmente do texto-base, sabendo que a nova produção deve estar de acordo com o repertório do interlocutor, atendendo às necessidades do gênero empregado, do suporte e do meio de veiculação.

No tocante a essa questão, Marcuschi (2001) considera várias possibilidades de retextualização (fala-fala; fala-escrita; escrita-escrita; escrita-fala), porém centra suas pesquisas na passagem do texto falado para o texto escrito. Diferentemente de Neusa Travaglia, que prevê

a manutenção da mesma língua, mas mudança de modalidade. Já para Marcuschi (2001, p. 47), fazer “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

No livro *Da fala para a escrita* de Marcuschi (2010, p.48) há um quadro com essas quatro possibilidades de retextualização, embora à época, naquela obra, ele tenha se debruçado somente sobre uma delas. Tais possibilidades podem ser resumidas da seguinte forma:

- da fala para a escrita, cuja reformulação mais notável dá-se na mudança das modalidades linguísticas, tal como ocorre na passagem de uma entrevista oral para uma entrevista impressa publicada em revista, por exemplo;
- da fala para a fala, em que não há mudança de modalidade linguística, mas de outros níveis (de gênero, de estilo, de registro), tal como acontece em uma conferência e sua respectiva tradução simultânea;
- da escrita para a fala, cuja transformação dá-se, mais uma vez, sobretudo, entre modalidades linguísticas, assim como ocorre na passagem de um texto escrito para a sua exposição oral;
- da escrita para a escrita, em que, novamente, não há mudança de modalidade linguística, porém em outros níveis, assim como acontece entre um texto escrito e o seu respectivo resumo. No nosso caso, dá-se do e-mail para a carta do leitor.

Partindo do pressuposto que a retextualização é um processo de ensino-aprendizagem mediante atividades de linguagem no ensino da língua portuguesa. Travaglia (2003, p.83) afirmou que “ao retextualizar terá que observar se o que apresenta como “dado”, ou como “velho” terá condições de fornecer ancoragem à compreensão e à interpretação para o novo leitor”, já que esse novo leitor está muitas vezes inserido em uma “outra cultura, de um outro contexto situacional, tem outros conhecimentos e talvez não partilhe da mesma esfera de conhecimento de mundo do produtor do original”.

A retextualização, como já entendido, é o processo de criar um texto a partir de outro já existente. Embora seja uma atividade constante dentro das ações comunicativas, não é apenas uma mera reprodução de fatos ou falas, já que implica em mudanças tanto linguísticas quanto extralinguísticas, envolvendo operações sociocognitivas e interacionais.

Assim, sob a perspectiva de Dell’Isola¹⁶ (2013) a retextualização é compreendida por uma visão mais ampla, sendo constituída por operações que compreendem a linguagem em seu

¹⁶ DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Aula de português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. (Coleção Proleitura; v. 6).

funcionamento social, e, por isso, devendo ser considerada a condição de produção, de circulação e de recepção dos textos.

A autora entende a retextualização como “a transformação de uma modalidade textual em outra. Isso significa que se trata de uma “refação de um texto verbal em outro”, não sendo relevante a modalidade oral ou escrita, esse processo “que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (Dell’Isola, 2013, p.132).

Assim sendo, sugere os movimentos seguintes aos docentes de língua portuguesa: Leitura de um texto, compreensão do conteúdo temático desse texto (seguindo-se debate oral para troca de experiências e explicitação de diferentes pontos de vista sobre o assunto tratado), levantamento dos procedimentos operacionais da transformação do escrito para o oral (no momento do debate oral), levantamento de novas possibilidades de retextualização (criando-se propósitos comunicacionais plausíveis para a escrita de um texto a partir de outro texto escrito).

Segundo Dell’ Isola (2007, p.10), a retextualização de gênero parte do pressuposto que é um processo de ensino-aprendizagem, mediante atividades de linguagem no ensino, da língua portuguesa. Ela é vista como a passagem de um gênero a outro, levando em conta a reflexão em relação a aspectos transformados do texto-base para o texto retextualizado.

A autora ainda ressalta a importância do “ensinar” português, que pode ajudar o docente a perceber a importância do tema e da retextualização no desenvolvimento do aluno. “Ensinar português é preparar nossos alunos para lidar com as diversas linguagens, para renovar o prazer de utilizar o idioma que falam, recuperando sua historicidade e sua função social”, pois “a língua é usada por meio de textos que se realizam por meio de gêneros”. Ou seja, aprender o português é aperfeiçoar a aptidão “de expressão nessa língua”, é ter condição de utilizar de maneira adequada a “habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, utilizando a linguagem falada ou escrita para produzir novos texto” (DELL’ ISOLA, 2007, p.10-11).

Considera-se que a produção textual não ocorre por acaso, mas requer um determinado fim, haja vista a necessidade de produção de um enunciado carregado de significados, cedendo valorção ao conteúdo textual. É visto, então, que tanto na produção base quanto na retextualização, o produtor necessita gerenciar os recursos textuais e discursivos disponíveis, a fim de realizar uma nova situação de interação sociocognitiva não por meio da reescrita, mas sim, de um novo enquadre às ideias já propostas em um texto base.

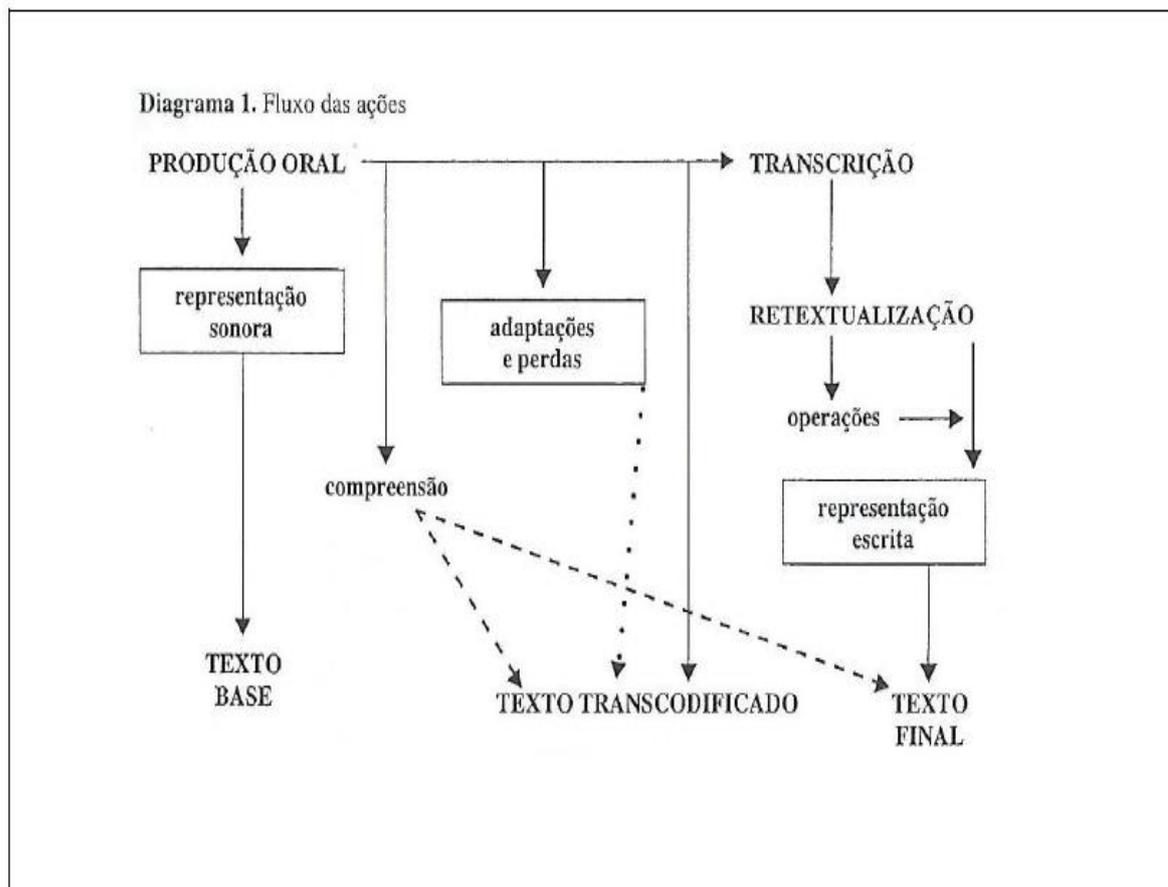
O texto retextualizado necessita passar por um processo de compreensão, já que certamente ocorrerão mudanças linguísticas e novas reformulações em relação ao texto-base, tais como a substituição, os acréscimos, a eliminação dentre outros. Evitando, como isso, problemas no plano da coerência. Segundo as palavras de Dell’Isola (2007, p.14), antes do

sujeito realizar as atividades de retextualização, ele deve compreender que essas “atividades”, que são cognitivas, [...] “pode ser o caminho para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência”.

Portanto, os textos retextualizados são apresentados em vários aspectos, como exemplo as famosas paródias em que uma canção sofre mudanças e passa a ter outra versão, sem, no entanto, perder as características musicais de seu texto-base. Também diversos livros têm suas histórias retextualizadas em clássicos do cinema ou do teatro. Logo, o trabalho com gêneros diferentes é comum na retextualização, pois os gêneros estão intimamente ligados às práticas sociais da linguagem.

A partir das inúmeras questões envolvidas no processo de retextualização, Marcuschi (2011) analisa os processos linguísticos, textuais e discursivos que o retextualizador vai produzir. Por esse motivo, deve ser entendida como um processo de transformação de textos. Vejamos o fluxo de ações proposto por Marcuschi (2011) para que esse processo ocorra:

Figura 1- Fluxo de ações proposto por Marcuschi.



Fonte: Marcuschi (2001, p.72)

Marcuschi (2011) acredita ser importante o professor de língua portuguesa trabalhar o processo de retextualização com seus alunos. Para esse fim, ele delimita cinco estratégias que foram fundamentais para categorizar as análises das retextualizações realizadas por nossos participantes desta pesquisa. Todas elas foram adaptadas de Marcuschi (2007) e resumidas na figura acima.

Segundo Marcuschi (2007), antes de qualquer transformação textual, deve ocorrer uma atividade cognitiva, conhecida como compreensão, a partir da qual, podemos alterar a modalidade (fala-escrita). O ato de compreender o texto é essencial para que não haja problemas de coerência durante os processos de retextualização. Talvez, esse momento seja o mais importante da retextualização, porque, a partir dele, decorrem os outros mecanismos que encerram a elaboração do outro texto, tendo como suporte o texto-fonte, consoante Marcuschi (2007). São exemplos de retextualização:

- Um relatório redigido pela secretária com as anotações feitas das ordens do chefe.
- O ato de contar a outrem o que terminou de ouvir na televisão ou no rádio.
- O comentário de um jovem ao colega sobre o que leu em jornal ou revista.
- Uma carta que relata o que alguém viu no dia anterior; as anotações do estudante relativas às informações dadas pelo professor durante a aula.

Portanto, o ensino de língua portuguesa tradicional (aquele centrado na gramática normativa) deve dar lugar a uma visão mais abrangente sobre o uso e a reflexão linguística, contemplando, inclusive, uma reflexão sistemática sobre as práticas orais e sobre a escuta de textos, processos muitas vezes desconsiderados pelos docentes. Essas práticas devem ser constituídas como uma totalidade e seu ensino não deve ser fragmentado, como se entre elas não houvesse relação, o que poderia gerar a inviabilidade da aprendizagem. Sobre isso, os *PCN's* asseveraram:

que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (BRASIL, 1998, p.36).

Ou seja, essa alternativa vem através da retextualização, que é uma estratégia congruente que pode ajudar para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, pois está sempre presente nas atividades escolares do dia a dia. Ela ocorre como já visto através da produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base e, segundo Marcuschi (2001),

não acontece de forma mecanizada, porque envolve operações linguísticas complexas que interferem tanto na linguagem, no gênero, e no sentido.

O processo de retextualização concentra quatro importantes variáveis (Matencio, 2002; Marcuschi, 2008). A autora Alves (2015, p.122-123) explica sobre elas:

(I) propósito ou objetivo – a finalidade da transformação determina as escolhas referentes ao conteúdo temático do texto-base e às estruturas que se pretende preservar;

(II) relação entre o produtor do texto original e o transformador – (a) a retextualização realizada pela mesma pessoa que produziu o texto original – as mudanças são mais drásticas, decorrendo, comumente, em um novo texto ou um bastante diferente do original.

Isso porque o autor sente-se à vontade para realizar alterações de forma e conteúdo; (b) a retextualização realizada por pessoa diferente daquela que produziu o texto original – o retextualizador procura “respeitar” o texto original, realizando menor número de mudanças no conteúdo, porém, ainda podem ser significativas as mudanças concernentes à forma;

(III) relação entre o gênero do texto original e o gênero da retextualização – a transposição de um meio para outro, mantendo-se o gênero, implica mudanças menos drásticas do que quando a transposição é de um gênero para outro, uma vez são necessárias adaptações que podem exigir mudanças mais perceptíveis;

(IV) processos de formulação de cada modalidade – a retextualização da fala ou da escrita produz diferenças menos radicais, ao passo que a mudança de modalidade naturalmente implica na necessidade de alterações e adaptações para que se atenda às tipicidades de cada uma delas (2015, p.122-123).

Portanto, qualquer análise do processo de retextualização deve levar em consideração essas variáveis, já que colaboram para compreendermos as possíveis transformações, adaptações, alterações e/ou manutenções nos textos.

Para Marcuschi (2008), o texto só pode ser retextualizado se houver a compreensão do texto-base por parte de seu produtor. Se isso não acontecer, tendo clara, ainda, a função do novo texto, sua transformação será problemática. Isso pode se dar em qualquer nível de transposição, seja em relação à fala ou à escrita.

Nesse sentido, Dell’Isola (2007) postula que a prática da retextualização, que parte da leitura e compreensão do texto, é produtiva, uma vez que o aluno é desafiado a transformar o conteúdo de um gênero em outro gênero, sendo fiel às suas informações de base. Para isso, é necessária a apropriação de alguns procedimentos importantes para desenvolver essa transformação. Segundo a autora, são eles:

- 1) fazer a leitura de textos selecionados;
- 2) compreender, observar e fazer levantamento das características de textualização do texto lido;
- 3) identificar o gênero;
- 4) retextualizar: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;
- 5) conferir: verificar o atendimento às condições de produção – o novo gênero deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto-base;
- 6) Identificar, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;

7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários) (Dell’Isola, 2007, p.41-42).

A partir desses procedimentos, é possível perceber que a retextualização lança mão da sistematização e da reflexão sobre domínio dos gêneros, da avaliação das condições de usos, adequações e manejo da língua falada ou escrita pelo discente.

1.4.1 RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Segundo Dell’Isola (2007, p.26), “os profissionais da linguagem precisam levar seus alunos a compreenderem e procurarem explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais”, visto que, segundo a mesma, “a identidade, os relacionamentos e os conhecimentos [...] são determinados pelos gêneros que estão expostos, que produzem e consomem”.

Segundo a mesma autora, o gênero como objeto de ensino está ligado a preparação do professor para o trabalho com a diversidade textual. Pois em alguns casos falta conhecimento científico sobre muitos gêneros, gerando um ensino ligado ao “senso-comum e a ideologia”. Contudo, a dificuldade que os alunos têm em interpretar e escrever textos poderia ser resolvida se o professor soubesse como utilizá-lo em sala de aula.

Pensando nas considerações desses autores, apresentados nessa seção, o presente trabalho procura diminuir as dificuldades dos sujeitos participantes dessa pesquisa da Escola Municipal Sebastiao de Abreu. Para tanto utilizando o processo de retextualização de um romance para uma memória literária, pois um trabalho de intervenção com tais gêneros pode ajudar os educandos compreenderem e refletirem sobre esses processos e a colocando em pratica nas produções escritas.

Na sequência didática é adotado a passagem do texto escrito para outro texto escrito, utilizando algumas características desse gênero, contudo, tendo compreendido que não existe gênero superior a outro, mas propósitos comunicativos diferentes.

Um dos fatores relevantes para um processo exitoso de retextualização é a compreensão que o texto original (no caso as tramas das personagens femininas) será transformado em outro, e nesse caso, um gênero diferente. Outra questão importante sobre retextualização, conforme já mencionado, é que esse é um processo que faz parte da vida diária de qualquer indivíduo, portanto, é fundamental que o aluno compreenda como funciona, pois, participam de vários eventos comunicativos e são imbuídos a repassar informações. No caso do aluno, muitos

precisam fazer anotações das falas dos professores. Esse é um processo de retextualização que é impossível fazer sem modificar o texto original.

A escrita, mesmo sendo posterior a descoberta da fala, impregnou-se em quase todas as práticas sociais. É importante salientar que a seguinte pesquisa não teve intenção de apresentar a modalidade escrita como superior a oral, mas apenas focar no processo de retextualização de um gênero em outro. O pesquisador tem consciência da supremacia da cultura escrita sobre a cultura oral, e que isso é defendido pela literatura erudita, enquanto a fala pela ideia popular. É importante também ser dito que o pesquisador desse trabalho não compactua em conceber o ensino de língua portuguesa numa visão dicotômica entre fala e escrita, que está fundada na visão tradicional de ensino e que não contempla a proposta educacional vigente no país.

Essa pesquisa procura não engessar o ensino centrado na escrita, ou o código formal, já que entende isso como visão preconceituosa em relação a oralidade. A visão assumida pelo pesquisador é que a língua é heterogenia e variável.

Dell'Isola no livro *Retextualização de gêneros escritos* (2007) apresenta uma proposta de trabalho com o gênero que envolve um conjunto de procedimentos para o desenvolvimento da compreensão da língua portuguesa. Essa proposta foi aplicada com sucesso numa turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Dell'Isola (2007) desenvolveu uma atividade de retextualização (refacção e reescrita de gêneros) para ser aplicada nas aulas de língua portuguesa, configurando-se como um conjunto de tarefas que facilitam o trabalho pedagógico com o gênero textual.

São tarefas ordenadas da seguinte maneira:

1º) leitura de textos previamente selecionados pelo professor; compreensão textual, observando as características de textualização do texto que será retextualizado;

2º) identificação dos gêneros envolvidos na atividade; retextualização propriamente dita, transformando um gênero em outro gênero através da refacção;

3º) conferência no intuito de identificar se foi identificado na turma dificuldade de perceber as características essenciais de diversos gêneros conteúdo do texto original se manteve no novo texto;

4º) identificação das características do novo gênero;

5º) reescrita para verificar se as condições de produção foram atendidas pelos alunos.

Fator determinante no processo é o de reescrita do texto, pois permite que o aluno possa observar a produção do texto inicial a partir de pontos diferentes da análise linguística e textual: ortografia, coesão, coerência, correção gramatical etc. Porém, é preciso afirmar que, na

produção final, esses processos tenham sido aperfeiçoados e, assim, aprimorado o nível de comunicação linguística dos alunos.

1.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O termo SD (Sequência Didática) surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas. Para Dolz & Schneuwly (2004, p.53), “elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”. Ainda para os mesmos autores, elas devem ser compreendidas como um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Desse modo, entre as ações de uma SD estão as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), superando os limites da gramática normativa:

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita) (Nascimento, 2009, p.68).

O modelo de sequência didática a ser apresentado está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidos pelo grupo de Genebra (Dolz e Noverraz e Schneuwly). Para que compreendamos a construção do modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly, precisamos abordar aqui também o conceito de “modelo didático de gênero”. As constantes transformações sociais e as nossas dinâmicas de relacionamentos criam um contexto favorável à permanente modificação dos gêneros.

Sequência didática pode ser entendida como conjunto de atividades planejadas¹⁷ para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem. Envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação para todos os níveis de escolaridade.

Segundo o grupo de Genebra a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e que “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.97).

¹⁷ O termo “planejamento” é entendido por Schneuwly (1988, p.35) como “a construção e o controle de um texto ou discurso em sua globalidade”.

Para esses autores “a construção de um modelo didático para o ensino de um determinado gênero discursivo se constitui em um dos momentos centrais na elaboração de um plano de ensino, numa sequência didática” (BOENO, 2013, p.164).

Aprender a produzir textos escritos é relevante segundo Schneuwly (1988, p.50) porque implica aprender a agir linguisticamente em situações novas” e que, do ponto de vista psicológico, trata-se de dominar e fazer funcionar, nas diversas situações de comunicação escrita, dois processos: o planejamento autogerido do texto e a instauração de uma relação imediata com a situação de produção.

Contudo, o ensino de um gênero deve obedecer um processo didático composto por três momentos de forte interação, o que passou a se chamar de “princípios ao trabalho didático”: o princípio da legitimidade (conhecimentos provenientes da cultura ou elaborados por especialistas), o princípio de pertinência (refere-se às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola e aos processos de ensino e aprendizagem) e princípio da solidarização (permitir a coerência entre os conhecimentos em função dos objetivos) (Schneuwly; Dolz, 1999, p.11).

Ao abordar o gênero em sala, o professor pode ainda relacioná-lo a outros gêneros já existentes e conhecidos pelos seus alunos, explicando sobre suas formas composicionais, conteúdo temático e contexto de circulação. Ou seja, o professor precisa, ao pensar num gênero a ser abordado, elaborar o seu “modelo didático de gênero”, pensá-lo dentro de um contexto cultural, social e nível de aprendizagem de seus alunos e também conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero.

No entanto, segundo Schneuwly e Dolz (2010) o gênero a ser trabalhado na escola não deve ser dominado pelo aluno ou o faça insuficientemente. Essa não-familiarização com o gênero vai permitir ao educando que sejam conhecidas nas práticas de linguagem, o que resultará em novos domínios sobre a língua.

Pensando nisso, é preciso que a escola pense num maior número possível de trabalho com gêneros textuais que possam colaborar com o desenvolvimento comunicacional dos seus educandos, explorando principalmente os gêneros que os alunos têm um domínio inferior. A adoção de uma sequência didática permite aos alunos o contato com os textos mais diversos possíveis e de circulação social importantes para o desenvolvimento das práticas linguísticas.

O esquema abaixo, apresentado por Dolz e Scheneulwy (2004) é uma representação do processo de trabalho em sequência didática para produção textual, seja oral ou escrita.

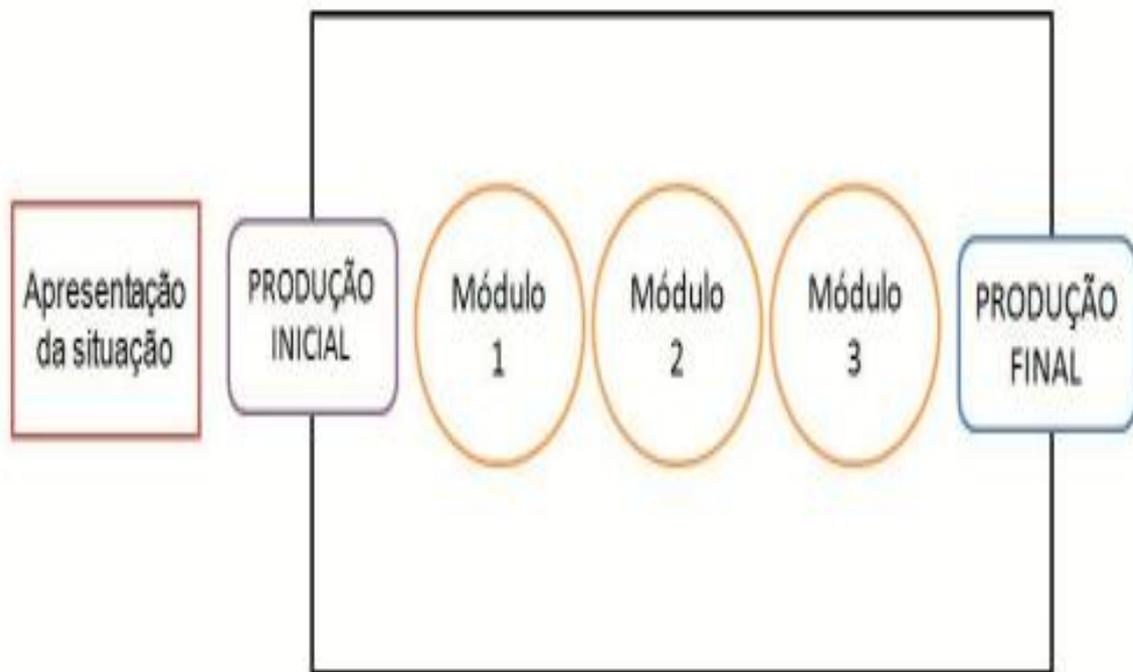


Figura 2 – Esquema de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98).

A sequência didática organizada pelo grupo de Genebra equivale a um processo dividido por etapas. Na primeira fase temos a apresentação da situação, momento no qual devemos expor ao aluno o que objetivamos em termos de situação de comunicação para o final da sequência. Esse momento permite ao aluno, inferir uma representação dessa situação e da própria atividade de linguagem que será executada. Nessa primeira dimensão, é importante propor aos alunos um caminho a ser seguido no projeto de produção textual. Tal caminho diz respeito à definição do gênero oral ou escrito a ser abordado; definição do destinatário da produção; levantamento da forma que a produção assumirá (gravação em áudio, vídeo, folheto etc); definição de quem participará da produção.

Na segunda etapa temos à produção inicial. Mediante as considerações feitas na apresentação da situação, o aluno já inferiu sobre a situação de comunicação e o uso da linguagem de gênero em estudo, então, nesta etapa, o aluno tem a oportunidade de apresentar para si mesmo e para o professor, as noções sobre o gênero que permeiam o seu conhecimento. Significa dizer que, neste momento, os alunos devem saber o que produzirão e como esse texto é organizado.

Se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições. Para redigir um

conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações, lugares típicos, objetos mágicos etc (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.100).

A segunda etapa de uma sequência didática é a produção inicial ou primeira produção. Como nesse momento os alunos vão apresentar o que sabem sobre o gênero em estudo, cabe ao professor perceber as capacidades que os alunos já desenvolveram; então, pode fazer intervenções que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada [...]. É assim que se define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós essa é a essência da avaliação formativa (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.101).

Na primeira produção textual, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101-102) afirmam que no “primeiro encontro com o gênero”, a produção dos alunos pode ser simples e ter um destinatário fictício, já que o objetivo dessa produção inicial é o de funcionar como reguladora da sequência didática. Para o docente, a primeira produção é também a “realização prática de uma avaliação formativa”, pois não visa à atribuição de nota, mas sim ao momento rico de obtenção de informações sobre o que cada aluno sabe.

No entanto, para o estudante, o momento da primeira produção já é o “primeiro lugar da aprendizagem”, porque, o fato de produzir o texto, o leva a pensar nas dificuldades de elaboração, nas capacidades desenvolvidas em si mesmo, nos exemplares do gênero textual que ele conhece etc (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.103).

Já na terceira etapa é a vez dos módulos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos módulos, o professor trabalha com os problemas que apareceram na primeira produção. Tais problemas podem estar ligado à apresentação da situação de comunicação, aos conteúdos, o planejamento do texto, o tipo de linguagem, a realização de texto, entre outros.

O professor depois que identificar a questão, parte para intervenção, onde proporá diferentes atividades com o gênero, às quais possibilitarão o alcance de uma linguagem que será comum tanto ao professor quanto aos demais alunos, por estarem todos trabalhando com o mesmo gênero. No entanto, ele vai abordar cada um separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.103).

O número de módulos será determinado pelas necessidades dos alunos, mediante o diagnóstico feito na primeira produção. Nos módulos, para os autores (DOLZ, NOVERRAZ e

SCHNEUWLY, 2004, p.104), é necessário trabalhar com problemas de níveis diferentes, tais como a representação da situação comunicativa (a fim de focalizar o destinatário, ter clareza da finalidade da produção textual, saber seu papel como interlocutor e saber a função que o gênero textual selecionado exerce socialmente). Como também a elaboração dos conteúdos (que busca elaborar ou criar conteúdo de acordo com a especificidade de cada gênero textual). Ou planejamento do texto (manter certa padronização da estrutura composicional do gênero textual em foco); a realização do texto (escolher o vocabulário adequado, usar bem os verbos, trabalhar com os argumentos etc).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acreditam que a variação das atividades e exercícios é também um princípio essencial na elaboração dos módulos, pois enriquece o trabalho do professor e aumenta as possibilidades de os alunos aprenderem. As atividades sugeridas vão de análises e comparações de textos a elaboração de refutações e aprimoramento de uma linguagem comum, que permita, com qualidade, dialogar com diferentes textos:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. Três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: as atividades de observação e de análise de textos – [...] podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto, podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes; as tarefas simplificadas de produção de textos – [...] podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear uma questão etc; a elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, que se trate de seus próprios textos ou dos de outrem (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.105).

Ainda nessa etapa, é necessário perceber a relevância de “capitalizar as aquisições”, ou seja, fazer os alunos prestarem a atenção para o vocabulário técnico comum ao gênero de texto solicitado, o qual pode ser sintetizado em listas, lembretes ou glossários. As partes de instrução de montagem do gênero devem permitir ao aluno fazer a revisão do próprio texto (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.106).

Na última etapa, temos a produção final. De posse dos conhecimentos sistematizados acerca do gênero em estudo, através de uma produção escrita, o aluno pode demonstrar tudo que aprendeu sobre o gênero estudado. Como escreve os autores de Genebra “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos; também permite ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.106).

Na produção final, ao colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, o aluno deve ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem e trabalha como regulador de seu próprio comportamento no processo de revisão e reescrita do texto. A produção final é uma elaboração de texto real, portanto, o texto deve circular socialmente, conforme a escolha determinada na primeira etapa da sequência didática, quando foram apontados o destinatário e a forma que a produção assumiria.

O professor pode utilizar a produção final como avaliação do tipo somativo, ou seja, a que se vincula ao estabelecimento de nota¹⁸. Para que isso seja possível, os autores recomendam a criação de uma grade de correção, na qual estejam as características e os elementos textuais trabalhados durante os módulos e necessários na elaboração ou reelaboração do texto do aluno:

A grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo retornos a pontos mal assimilados (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.107).

Portanto, podemos afirmar que a sequência didática é um procedimento de ensino que cria condições favoráveis ao desenvolvimento da leitura e da produção de texto, pois as etapas propostas durante a sequência trabalham com o movimento constante entre ler e escrever. Ela também considera o aluno como sujeito de sua aprendizagem ao lhe dar condições de refletir sobre o que sabe e de reelaborar suas ideias e textos. A sequência também valoriza a função mediadora do professor, quando atribui a ele a responsabilidade de diagnosticar o que a turma sabe e de intervir, durante a realização dos módulos e mediante os resultados das produções iniciais e finais.

¹⁸ Nesta pesquisa isso não será realizado.

Apresentação de quadro explicativo dessa etapa de planejamento da sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly.

O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1') Apresentação da situação	<p>1) O aluno deve ser exposto ao <i>projeto coletivo de produção de um gênero</i> (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.).</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.</p>
2') A primeira produção	<p>1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.</p> <p>2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor, permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos, determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.</p>
3') Os módulos	<p>Trata-se de trabalhar os problemas.</p> <p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) representação da situação de comunicação (<i>contexto de produção</i>); b) elaboração dos conteúdos (<i>conteúdo temático</i>); c) planejamento do texto (<i>construção composicional</i>); d) realização do texto (<i>estilo</i>). <p>2) Variar as atividades e exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) atividades de observação e de análise de textos, b) tarefas simplificadas de produção de textos; c) elaboração de uma linguagem comum. <p>3) Capitalizar as aquisições (<i>lista de constatações</i>)</p>
4') A produção final	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.</p>

Quadro 1- O procedimento sequência didática – elaborado com base em DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004, p.95-128).

A sequência didática consiste num procedimento de ensino que tem na sistematização o seu fundamento para uma sequência de atividades às quais permitem a intervenção do professor, mediante o processo de aprendizagem de um determinado gênero discursivo.

1.6 INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA: PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Durante muito tempo, como já afirmado o ensino de língua portuguesa no Brasil foi pautado pelo tradicionalismo, que colocava em evidência verdadeiras aulas de pura gramática normativa, fossem na perspectiva prescritiva ou analítica. O objetivo do português era exclusivamente ensinar gramática. No entanto, como advento de variadas pesquisas acadêmicas essa história vem ficando para trás.

Por intervenção, Bechara (2011, p.737) afirma que é “o ato de intervir”. Intervir para o mesmo autor (op.cit.) é “interferir, interceder, intrometer-se”. Partindo dessas definições, compreendemos que uma proposta interventiva, interfere em ações realizadas, com vistas a obter determinado resultado. É o que ocorre com a sequência didática realizada durante o processo de produção do gênero discursivo memórias literárias, uma metodologia que vai ao encontro dos anseios do ensino produtivo de língua, que segundo Travaglia (2009), é aquele que busca o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas sem alterar padrões já adquiridos, mas ampliando os recursos disponíveis, para que se possa fazer uso da língua da melhor maneira possível nas mais diversas situações de comunicação.

A presente intervenção, além de ser uma exigência do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), tem como principal proposta criar uma rotina de atividades nas aulas de língua portuguesa para que os alunos desenvolvam gradativamente as suas habilidades de leitura e de escrita. É papel da escola favorecer e criar estratégias para a superação das dificuldades apresentadas por seus alunos. A complexidade do domínio da leitura e da escrita não se limita apenas a ter acesso ao código alfabético. O ensino da língua materna precisa estar imbricado com as dimensões sociais, culturais e psicológicas que permeiam todas as ações humanas e, principalmente, a capacidade de aperfeiçoar a linguagem, atitude inerente ao homem.

2. ESTUDOS LITERÁRIOS

2.1 A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Um dos objetivos da escola atual é encontrar maneiras para que o aluno compreenda a sua relevância no meio social. Uma alternativa para fazer isso é através da leitura do texto literário. Pensar o ensino do texto literário requer entender que estamos falando da formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, que seja capaz de construir sentido de forma independente e de argumentar sua recepção.

Além disso, o acesso ao texto literário pode ajudar o leitor a construir uma personalidade sensível e inteligente, menos disposto a intolerância. Todorov (2010, p.23-24) reafirma a capacidade que a literatura tem de ampliar infinitamente o mundo vivido, tornando-o mais belo e pleno de sentido, enriquecendo a experiência pessoal através da interação com o outro.

Contudo, na prática, essa maneira de enxergar o ensino de literatura parece perder-se diante de outras concepções de leitura literárias que orientam as práticas escolares (DALVI, REZENDE, 2013). Portanto, é necessário um trabalho reflexivo sobre o ensino de literatura por parte do docente, como também entender que a leitura¹⁹ de textos literários no espaço escolar exige criatividade, porque a literatura ajuda o indivíduo a interpretar o mundo e os textos. Essa capacidade é uma exigência da sociedade e do mercado de trabalho, ficando a escola responsável por essa formação.

É fato que os alunos brasileiros estão chegando e saindo do Ensino Médio com imensas dificuldades de leitura, compreensão e interpretação de texto. E isso durante muito tempo foi justificado pelo fato de que boa parte das aulas de língua portuguesa privilegiavam o ensino da gramática tradicional e não o da leitura, muito menos a leitura integral de obras literárias. Porquanto, geralmente a abordagem do texto literário em sala de aula, dá-se somente com o modelo proposto pelo material de referência utilizado pela escola (livro didático ou material apostilado) e se restringe a análise de fragmentos de textos e a pretexto para o ensino da gramática ou de produção textual.

Essa percepção ainda é relatada por muitos especialistas em ensino, que apontam que o trabalho com a leitura nas escolas brasileiras ainda está centrado na decodificação da escrita e

¹⁹ Definir o que é leitura não é uma tarefa fácil, mas poderíamos entendê-la da seguinte forma: leitura é o que acontece quando uma pessoa olha para um texto qualquer e atribui sentido aos símbolos gráficos nele inseridos (AEBERSOLD e FIELD, 1997). Contudo, como se realiza esse processo de atribuição de sentido tem sido foco de atenção de pesquisadores de diversas áreas (Psicolinguística, Sociolinguística, Psicologia Cognitiva, Educação, entre outras).

não na leitura de obras de valor literário, na interpretação, compreensão e produção textual. É fato que o trabalho com a leitura que daí deriva constitui-se de cópia literal de expressões do texto, leitura em voz alta, respostas a questionários de interpretação, extração dos significados das palavras, ordenação de fatos e ideias, dentre outros modelos comuns de atividades.

Para Kleiman (2004) no espaço escolar, ou o texto é visto como depósito de mensagens ou é visto como um conjunto de elementos gramaticais. Dificilmente, a leitura é diferente de acordo com o gênero textual que está sendo trabalhado. Portanto as especificidades de cada gênero normalmente não são abordadas, e o ensino literário é realizado mediante a perguntas e respostas utilitaristas que seguem de modelos pré-estabelecidos.

A literatura por ser construída através de uma linguagem específica, a conotativa ou figurada, exige uma abordagem muito diferenciada, e como isso não acontece em boa parte das salas de aulas brasileiras, a relação com à linguagem literária fica comprometida, o resultado é que adolescentes e jovens apresentam muitas dificuldades de leitura e compreensão desses textos.

Ivanda Martins (2003), no artigo *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*, pontua que:

Em sala de aula, a leitura consolida-se cada vez mais como atividade atrelada à obrigação da rotina de trabalho, ao passo que o ato de ler como forma lúdica e prazerosa de reconstruir mundos possíveis revela-se uma prática pouco discutida e concretizada. Como já referimos, a imposição da leitura do livro didático e das leituras “prontas”, idealizadas pelo professor, sufocam a descoberta da leitura por prazer. Tais fatores certamente inibem o aluno, direciona sua compreensão no sentido de ver a literatura como fenômeno que se pode decorar para se fazer um teste, um exercício, ou para responder às questões objetivas do vestibular. Os alunos afastam-se, assim, dos textos literários, encaram a literatura como algo antiquado, complexo, distante de sua realidade (MARTINS, 2003, p.518).

Candido (1989) em sua obra, *Direitos Humanos e Literatura*, apresenta o texto literário em seu sentido amplo e como uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita, o que a torna um direito e fator indispensável da humanização; assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho. Pode também não haver equilíbrio social, sem a literatura. A humanização confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, como o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 249).

Candido (1995) escreve ainda que o texto literário tem sido um aparelho poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada indivíduo um equipamento intelectual e afetivo. Isso acontece porque as tradições instaladas nos grupos sociais são

instrumentos de trabalho para os ficcionistas. Ou seja, a literatura aprova e nega, sugere e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995).

Relatamos que a literatura retrata as relações humanas e pode ser um importante apoio ao trabalho do professor, visto que pode funcionar como um espelho, um reflexo da sociedade, sendo condicionada aos discursos que possui, ainda que esse reflexo seja modificado pelas intenções e ideologias do autor. Por ser arte, ela é responsável por representar identidades presentes em seu contexto sócio-histórico e cultural de produção.

Candido (2006, p.64) em sua obra *Literatura e sociedade*, disse que: “a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada”. E por ser um simulacro, pode nos ajudar a provar em sala de aula como a relação homem, mulher e sociedade ainda é muito desconforme.

Em uma proposta de intervenção pedagógica que versa também sobre o ensino de literatura e a formação do leitor literário se faz importante esclarecer, antes de tudo, o que se entende por literatura, pois o conceito de literatura sempre foi e sempre será multifacetado. A noção do que é literatura tem variado ao longo dos séculos, entre as culturas e tem sido objeto de estudo e apreciação em todas as sociedades letradas. A palavra literatura é tão abrangente e significativa que o seu estudo jamais será esgotado, sob nenhuma hipótese.

Antônio Candido, nos dá um conceito para literatura, para que possamos compreender sua importância na vida de qualquer indivíduo. Ele a percebe como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.

“Chamarei de literatura de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade; em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, e até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1989, p.112).

Já nas Diretrizes Curriculares para Língua Portuguesa, doravante DCE, há a seguinte colocação:

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros (PARANÁ, 2008, p.57).

Entender o quanto é fundamental a inserção do texto literário no cotidiano do aluno, faz com que se compreenda que o maior desafio do professor (principalmente o de Língua Portuguesa) é fazer seus educandos gostarem de ler. Contudo, não a leitura de qualquer forma, e sim aquela prazerosa e significativa, que faz o sujeito ler por prazer de ler, pois essa provoca

a necessidade da compreensão e da interação com a sociedade e o mundo, enriquece ideias e experiências intelectuais, provocando o aparecimento do “eu” de cada um.

Por isso, Britto afirma que “a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas como ação cultural historicamente constituída”. Essa percepção da leitura precisa estar presente na nossa prática como docente. Pois é direito do aluno aprender a dar diferentes significados aos textos literários (In: EVANGELISTA E BRANDÃO, 1999, p.84).

Cosson (2007, p.23) alerta que a leitura literária deve ser prazerosa, porém como compromisso de conhecimento: “[ela] não deve ser assistemática e em nome de um prazer absoluto”. Menciona ainda que a abordagem deve ser organizada de acordo com a formação do aluno, pois a literatura tem um papel no âmbito escolar.

Silva (2003) afirma que:

o ensino de leitura sempre pressupõe três fatores: as finalidades, os conteúdos (textos) e as pessoas envolvidas no processo, ou seja, as características dos alunos e da turma a ser trabalhada. Sem a presença desses três fatores, o trabalho com a leitura / literatura corre o risco de se tornar vazio ou um “receituário” em que se repetem esquemas já prontos (2003, p.103).

Ou seja, o ensino do texto literário deve passar pela constituição histórica da Literatura, suas obras e composições, e as figuras do professor e do aluno. Para tanto, é preciso que o ensino coloque tanto o aluno quanto o professor em contato com os textos literários, de modo que eles possam refletir e recriar a linguagem literária, facilitando a formação de novos horizontes.

A concepção de leitura como atividade de produção de sentidos (significados) é explicitada nos *PCNs*, conforme trecho a seguir:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN, 1998, p.69-70).

Não só os *PCN's*, como também as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) vigentes apontam para uma concepção de leitura e ensino de Literatura pautada na formação do cidadão leitor. Já as *OCEM*²⁰ (2006, p.54) trazem uma questão de suma importância para a formação do cidadão:

²⁰ Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

o ensino da Literatura, do ensino médio. “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”.

Entende-se que a leitura das obras literárias significa a ampliação dos horizontes do aluno da escola de ensino fundamental e médio, ou seja, ajuda-o a repensar sua condição sócio-histórica, tendo como consequência uma possível mudança de postura diante da sociedade. Isso ocorre na vida do aluno quando esse sujeito entende o seu lugar como sujeito sócio-histórico, e isso é manifestado por meio da reprodução/produção de narrativas em que esteja presente a construção de universo social de uma determinada comunidade.

O amor pela leitura de obras literárias deve ser iniciado logo nas primeiras séries, já que a leitura desde cedo ajuda o ser em formação a questionar os entendimentos de mundo e suas diferentes realidades. No entanto, o que percebemos é que ninguém questiona o valor da leitura literária, mas sua prática não está dentro do campo de prioridades e ações de parte das escolas brasileiras. Lugar esse, que para a maioria dos estudantes é o único local que têm acesso a livros. Já que o livro ainda é um objeto caro no nosso país.

É importante que os órgãos responsáveis pelo financiamento da educação brasileira entendam a urgência do acesso a esse bem. Pois a maioria dos professores entendem que a literatura deve ser um processo constante na vida dos seus alunos, contudo, a falta de acervo literário nas bibliotecas das escolas impossibilita a leitura, já que chegam poucos exemplares da mesma obra.

Podemos confirmar essa ideia nas palavras contida no livro “*Leitura de Literatura na Escola*”, que diz que tem havido uma intensa discussão sobre a literatura e a educação nas últimas décadas. A falta de prática escolar de leitura literária tem recebido críticas ferrenhas. Pois segundo os organizadores do livro “a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (2013, p.9). Isso vem ganhando ainda mais força por causa das novas tecnologias e sua adesão pelos estudantes.

Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os mesmos, a valorização das interpretações dos alunos torna-se atividades relegadas a segundo plano.

Segundo Silva (1998^a, p.61), o tratamento dado ao texto literário na escola por meio das fichas de interpretação, as quais desmotivam o aluno e incutem no educando a ideia de que fruir o texto literário é elaborar a ficha encomendada pelo professor com informações, tais como: título da obra, nome do autor, descrição das personagens principais e secundárias, além de

outros detalhes superficiais que não avaliam, de fato, a compreensão do texto e que não mostram os sentidos leitura literária.

A visão sobre o ensino de literatura do livro *Leitura de Literatura na Escola* é que o estudo integral pode permitir ao educando descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que se transformaram em ferramentas de leitura.

A leitura da obra fornece a ocasião de revestimento capazes de automatizar e de afinar as investigações nos textos. Esses saberes podem ainda ser verificado em atividades de escrita literária em que o aluno se situa na posição de autor animado por uma intenção artística (Rouxel, 2013, p.21).

À escola cabe a formação do leitor e o aproveitamento dessa habilidade como um fator auxiliar na formação integral do aluno. Já que a leitura propicia uma conversa com o mundo, com o conhecimento acumulado e é um agente da experiência. Para tanto, é preciso desenvolver atitudes de diálogo com os diversos tipos textuais e estimular diferentes abordagens.

2.2 GÊNERO ROMANCE *VERSUS* MEMÓRIA LITERÁRIA

2.2.1 ROMANCE

Podemos afirmar que os gêneros textuais se configuram de maneira maleável e não formal. Estão em processo de sempre transformação, se conectam uns com os outros; encontramos na sociedade nos mais variados suportes; exercem funções sócio-cognitivas e permite o ser humano a lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem. Os gêneros são importantes meios de obtenção de informação sobre a sociedade. Através deles podemos entender como se organiza seus valores e culturas.

Cada grupo social ou cada geração é formada pelo próprio repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e retrata o cotidiano. A palavra se comporta como a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se.

Segundo Bakhtin, desde a Antiguidade até a contemporaneidade os gêneros foram estudados segundo a perspectiva artístico-literária, desprezando-se as particularidades da enunciação, bem como seus aspectos linguísticos, uma vez que não se tinha a perspectiva de linguagem em que o enunciado é a unidade real da comunicação verbal. O pressuposto teórico bakhtiniano é que o agir humano não se dá independente da interação, nem o dizer fora do agir. Nos comunicamos por meio de gêneros, no interior de uma esfera da atividade humana (Bakhtin, 2005).

O romance é um importante gênero textual que apresenta uma narrativa complexa, porque não dispõe apenas de um núcleo, mas de várias tramas que se desencadeiam no decorrer da narração da história principal.

O termo “romance” evoluiu da história romanesca, mas foi utilizado com diferentes significados ao longo dos tempos. Moisés (2004, p.400) afirma na obra *Dicionário de Termos Literários* que o:

ROMANCE -Provç. *Romans, do lat, romanice*, em língua romântica (por oposição a *latine loqui*, língua latina).

Em vernáculo, dois sentidos exibe o vocábulo “romance”: 1) composição poética tipicamente espanhola, de origem popular, de autoria não raro anônima e de temática lírica ou/e a histórica, geralmente em versos de sete sílabas, ou redondinhos maiores. O vocábulo “rimace” alterna com “romance” e corresponde, até certo ponto, à balada medieval; 2) composição em prosa.

Na segunda acepção palavra designa uma forma literária (V.GENEROS) universalmente considerada “ a mais prodígios de todas” (James 1937, p. 326), a ponto de parecer infensa as regras e, mesmo, exigir um tratamento “ também fora das Letras” (Calilois 1945, p.25) Não obstante, podem se assinalar características que tornam o romance distinto das demais formas em prosa *, notadamente o conto * e a novela * : a sua mobilidade não traduz indiferenciação, mas polimorfia ou convergência de numerosas facetas na estruturação de um organismo vivo, decorrente de o romance afigurar-se “um gênero imperialista “, que “devora tudo”(THIBAUDET,1963, p.156).

Durante a Idade Média, países como a França, Espanha e Portugal utilizavam o termo latino “romanice” em diferente entendimento como para indicar a língua dos povos sob domínio romano, como também a linguagem do povo em contraste com a dos eruditos e, por último, como poesia épica ou qualquer tipo de narrativa.

Segundo Moisés (2006, p.158) somente a partir do século XVIII é que a palavra “romance” foi introduzida no mundo literário no sentido que lhe é atribuído até os dias atuais. Descrição longa das ações e sentimentos de personagens fictícios, numa transposição da vida real para um plano artístico.

No Renascimento, aparece como romance pastoril e sentimental, logo seguido pelo romance barroco, de aventuras complicadas e inverossímeis, bem diferente do romance picaresco da mesma época. Pode-se considerar que o romance mais próximo do que conhecemos surgiu no início do século XVII, tendo como precursor o “Dom Quixote de La Mancha” de Miguel de Cervantes escrito em 1600. Até hoje vem apresentando constantes transformações, vem-se impondo fortemente, desde o século XIX.

Quase sempre publicada em folhetins, ficou caracterizado principalmente pela crítica de costumes ou pela temática histórica. Essas chegam até nossos dias, juntamente com as narrativas que, nos moldes impressionistas, são calcadas no fluxo de consciência e nas análises psicológicas, ou as que optam por uma forma de realismo maravilhoso ou de ficção-ensaio.

O romance atingiu a sua afirmação como espécie literária com o Romantismo. No território brasileiro muitos especialistas consideram que a prosa começou de fato a partir dessa escola literária, com os já denominados folhetins. ‘Só com Joaquim Manuel de Macedo com o famoso romance *A Moreninha* (1844) começa de vez o seu cultivo entre nós, mas é com José de Alencar em *O Guarani* (1857) que passa a ser largamente cultivado.

Ligado a figurinos europeus [...] ou a americanos[...] propunha-se a valorizar temas nacionais (o indianismo, o sertanismo, os temas históricos e urbanos). Com o Realismo, o romance vive um período de grandeza indiscutível, com Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Inglês de Sousa, Domingos Olímpio, Raul Pompéia, Coelho Neto e outros, mas ainda sob o influxo de correntes europeias. Lima Banto e Graça Aranha intentam, à luz das doutrinas simbolistas, nacionalizar ainda, mais o romance. Mas é com o Modernismo que ele atinge sua maior altura observada até hoje. A partir de 1930, vêm surgindo alguns nomes de primeira categoria, dentro e fora das fronteiras do País: Jorge Amado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Octávio de Faria, Lúcio Cardoso, Clarice Lispector, José Geraldo Vieira, Cornélio Pena, Guimarães Rosa, Osman Lins, Adonias Filho, Autran Dourado e outros (MOISÉS, 2006, p.164-165).

Para Bakhtin (1993), o gênero romance data da Antiguidade Clássica foi deixado de lado pelos estudos literários. Fato comprovado quando é percebido que não há nenhuma menção ao romance nos tratados poéticos da antiguidade clássica. Aristóteles e Horácio não deram atenção as obras romanescas. Além do mais, os escritores desse período como Virgílio, Hesíodo, Tácito não escreviam nessa modalidade.

Segundo Mattos (2004, p.18), o gênero romance era considerado plebeu, sem modelo definido e cultivado nas “baixas épocas”, por escritores como Longo, Apuleio e Petrônio. Aguiar e Silva explica que esse desprestígio se deve ao fato do romance ser:

[...] conceituado como uma obra frívola, cultivada apenas por espíritos inferiores e apreciado por leitores pouco exigentes em matéria de cultura literária. Além disso, também [...] era considerado como um perigoso elemento de perturbação passional e de corrupção dos bons costumes, razões por que os moralistas e os próprios poderes públicos o condenaram asperamente (AGUIAR E SILVA, 2002, p.246).

Outra justificativa para o descaso e preconceito com o gênero romance era a impossibilidade de reproduzir tal texto em grande escala, já que a imprensa foi criada somente no século XV por Gutemberg. No entanto com o gênero drama a falta da imprensa não chegou a ser grande empecilho, porque as obras eram apresentadas no teatro para muitas pessoas.

A partir do século XVIII, na Idade Moderna, o romance ganhou espaço e destaque, inclusive a própria palavra romance se consagrou no final desse século. Nasceu uma literatura feita pelo, para e com os textos dramáticos, especialmente a nova classe ascendente, a burguesia. O romance veio ocupar o lugar da poesia épica, considerada por Moisés (2006) a

mais elevada expressão da arte. Ao contrário da poesia épica, o romance como forma representativa do mundo burguês, volta-se para o homem como indivíduo.

O objetivo desse gênero era, segundo Moisés (2006, p.159), constituir “o espelho dum povo, a imagem fiel duma sociedade. E esse caráter lhe advinha de um fator: o de abarcar, como um organismo protéico, todas as formas e recursos literários. Já de acordo com a argumentação de Benedict Anderson, o romance viabiliza a construção de uma imagem pedagógica da nação, de feição mítica e exemplar, baseada numa nova experiência da temporalidade – a de um “tempo homogêneo e vazio”.

Para Moisés (2006, p.159) o gênero romance se tornou porta voz da burguesia que estava em ascensão com a revolução industrial inglesa. Os escritos colocavam nos seus textos suas “ambições, desejos, veleidades, e, ao mesmo tempo, ópio sedativo ou fuga da mesmice cotidiana”.

o romance traduz o bem-estar e o conforto financeiro de pessoas que remuneram a trabalho do escritor no pressuposto de que a sua função consiste em deleitá-las. E deleitá-las oferecendo-lhes a própria existência; artificial e vazia, como espetáculo, mas sem que a reconheçam como sua, pois, a reconhecê-la, era sinal de haverem superado os limites da classe. Portanto, sem o saber, assistem ao espetáculo da própria vida como se fora alheia, estimulando desse modo uma forma literária que funcionava como o espelho em que se miravam, incapazes de perceber a ironia latente na imagem refletida (MOISÉS, 2006, p.159)

O estudo do romance, enquanto gênero literário, apresenta dificuldades próprias, já que o gênero está em constante transformação. Os mais antigos já têm estruturas firmes, consolidadas, já o romance por ser um gênero mais jovem ainda passa por adaptações. É considerado por alguns autores como paródia de outros gêneros. Victor Manuel (p.216) define romance como uma “narrativa onde são figurados acontecimentos dispostos numa ordem sequencial e apresentados segundo técnicas narrativas muito variáveis”.

O romance pode ser definido como sendo o desenrolar de uma história, constituída por um complexo de acontecimentos ou de paixões desenvolvidos no tempo, confrontando personagens imaginário, mas em que a aparência de vida é tal ponto imperiosa, que somos levados a refletir sobre os acontecimentos como se fossem reais.

Todas as metamorfoses do real, todas as formas de conhecimento cabem no perímetro do romance, assim transformando numa espécie de síntese ou de superfície refletora da totalidade do mundo. Dessa conjuntura provem a sua função gnoseológica: mais conhecimento que entretenimento, o romance permite ao escritor construir um projeto ambiciosamente globalizante das multiformes experiências humanas, e ao leitor, desfrutá-lo de modo privilegiado. Sem risco para a sua própria existência; o prosador conhece o mundo por meio do romance, e convida o leitor a fazer o mesmo percurso; não existe, nos quadrantes da criação literária, instrumento mais completo para se chegar a uma imagem totalizante do universo (MOISÉS, 2004, p.400).

A faculdade essencial para produção do romance é a “recriação da realidade”. Ele procura reconstruir o “fluxo da existência”, através do que dispõe (MOISÉS, 2012, p.389). Ou seja, os romancistas ligados a ideia de recriação da realidade têm utilizado o gênero romance para escrever uma realidade problemática, numa tentativa de encontrar uma solução para a crise. A primeira característica dos romances é verossimilhança. Uma representação de um mundo criado na literatura, mas que poderia pular do livro e recriar a própria existência do universo. Segundo Aristóteles, verossimilhança é algo passível de acontecer.

Romance procura construir uma visão macroscópica da realidade. Isso significa, segundo Moisés (2002, p.389), que o narrador procura “abarcando o máximo, em amplitude e profundidade, com as antenas da intuição, observação e fantasia”.

As personagens funcionam, segundo o teórico francês Roland Barthes, como agentes da narrativa. Isto porque depende delas o sentido das ações que compõem a trama. O romance é formado por personagens que podem ser homens, objetos, fatos, desejos, animais entre outros. O escritor pode personificar qualquer elemento abstrato ou concreto. Esses personagens ficcionais são confrontados com a realidade ficcional e enfrentam a dúvida e a perplexidade diante dos conflitos e das situações que estão inseridos. “A personagem é um ser fictício” como afirma Antonio Candido.

Porém, uma obra literária só se realiza em toda a sua plenitude quando prima pelo princípio da verossimilhança, ou seja, quando procura convencer o leitor, através de suas personagens, de que tudo o que nela escrito pode ser verdade; é passível de ser verdadeiro. Desse modo, o romance estabelece, inevitavelmente, uma relação com o mundo real e, conseqüentemente, as personagens daquele, uma relação com as pessoas que vivem neste. Assim, um romance é ainda mais verossímil quando as suas personagens trazem em si a mesma complexidade ou a mesma densidade psicológica das pessoas que fazem parte do mundo real.

Quanto às personagens, o seu número varia de romance a romance, conforme o arbítrio do ficcionista e as necessidades impostas pelos os dramas focalizados. O mínimo, porém, são duas personagens; do contrário, o conflito não se estrutura. E ainda quando uma só personagem ocupa a cena, o conflito existe como resultado de o seu interlocutor se converter em pensamentos ou lembranças com os quais se digladiava: o protagonista elabora mentalmente o conflito, com outra personagem apenas representada pelas “falas” que compõem o monólogo interior (MOISÉS, 2004, p.402).

Estruturalmente o romance normalmente é caracterizado pela pluralidade de movimentos, ação. Para isso acontecer é necessário a coexistência de várias células dramáticas, conflitos ou dramas. Em princípio, não há limite para o número de células dramáticas que concorrem para organização do romance. Entretanto, o ficcionista elege apenas algumas, as que podem harmonizar-se dentro de um conjunto.

Á pluralidade dramática segue-se a simultaneidade dos conflitos. Estes, interligados, desenrolam-se ao mesmo tempo, exercem influência recíproca. Decerto, o escritor seleciona uma camada ou uma faixa do cotidiano. Mas nela descobre uma rede intrincada de relações e pontos de confluência. Assim, por exemplo, um romance em torno de uma família de pintores, não implicaria, em princípio, a vida de marinheiros em alto mar, e, sim, a de outros pintores e intelectuais que compusessem o seu círculo de amizade. [...] o romancista escolhe para núcleo um drama, julgado o mais importante, e inspeciona os que lhe estão aglutinados. Monta-se, desse modo, genuína simbiose entre o conflito central e os secundários: ao mesmo tempo que aquele jorra luz sobre estes, deles recebe auxílio esclarecedor (MOISÉS, 2004, p.402).

No romance, encontramos normalmente as personagens principais (que chamamos de protagonista ou herói) e as personagens secundárias (chamadas de comparsas), contudo nem sempre é fácil identificar o protagonista, há casos em que mais de uma personagem se coloca no centro das ações contadas. Há autores que afirmam que numa análise sequencial, podemos considerar cada personagem como a principal da sua sequência.

As personagens de uma narrativa podem ser caracterizadas apenas por um traço básico e comportar-se sempre da mesma maneira (as chamadas personagens planas ou desenhadas, que tendem à caricatura ou se tornam tipos) ou podem ter seu retrato e sua atuação complementados e modificados no decorrer da narrativa (personagens redondas ou modeladas).

Segundo o teórico brasileiro Candido (2014, p.59-60), as personagens do romance são complexas e múltiplas porque o escritor procura combinar os elementos da caracterização (estrutura limitada organizada segundo uma lógica de composição) e com o modo de ser de cada personagem.

Já o enredo traz a ação dos personagens. Pode ser entendido também como trama ou intriga. O enredo só adquire existência através do discurso narrativo, isto é, do modo especial com que se organizam os acontecimentos. Os estudiosos russos, conhecidos como formalistas, diferenciaram nos acontecimentos narrados dois planos: o da fábula, ou seja, dos acontecimentos considerados em si mesmos, em ordem cronológica e ainda não trabalhados literariamente; e a trama, isto é, dos acontecimentos na ordem e na forma em que se apresentam no texto narrativo.

O que dá unidade aos elementos da trama é o tema, entendido como ideia comum, que constrói um sentido pela união de elementos mínimos da obra, chamados motivos. Um dos temas de *O Quinze* de Rachel de Queiroz se confunde com o próprio título do romance, sendo ele construído por aspectos (motivos) essenciais na configuração do estado de "secura" socioeconômica e psicológica em que vivem alguns personagens na obra.

Todo texto narrativo desenrola-se dentro do fluxo do tempo, tanto no plano da *diegese*²¹, quanto no discurso²², já que se organiza como sucessão de palavras e frases, que podem apresentar os fatos cronologicamente ou não. São indicadores textuais do tempo da *diegese* as referências a dias, meses, anos, ao ritmo das estações ou a uma determinada época.

Segundo Moisés (2004, p.401) o tempo no gênero romance é o elemento mais abstruso e mais acentuado, já que de certa maneira esse texto procura “transformar-se em tempo, que constituiria, em última instância, o escopo magno do romancista”. Porque “mais do que escrever uma história, mostrar cenários, criar personagens, o seu objetivo consistiria na construção do tempo, ou na sua fixação, dentro das coordenadas de um livro”. O ficcionista é o “Senhor absoluto do tempo”, ele é capaz de seguir “as personagens durante toda a sua existência”. Contudo, alguns estudiosos afirmam que essa competência conserva os bloqueios do trabalho criativo do escritor.

Há três tempos fundamentais nos textos narrativos, o primeiro é o histórico (também chamado de cronológico), esse sinalizado pelo relógio ou calendário. O segundo é o psicológico (ou duração, na terminologia bergsoniana), responsável por transcorrer o cerne de cada personagem, está protegido à regularidade geométrica do tempo histórico já que é subjetivo, enfatizado pelas experiências individuais, é o chamado tempo da memória, que obedece a um fluxo mental que escoia incessantemente, cuja existência nos damos conta por um mecanismo instintivo, espontâneo, movido pela sensibilidade. Esse tempo é variável por causa de questões individuais. A terceira modalidade é o tempo metafísico, mítico, tempo do ser, ôntico, arquetípos, circular, retorno, para além da memória individual, manifesto da recorrência dos ritos e das festas sagradas.

Outra importante característica do texto narrativo é o espaço, que também é chamado de ambiente, cenário ou localização. Ele é o conjunto de elementos da paisagem exterior (espaço físico) ou interior (espaço psicológico), onde se situam as ações das personagens. É um ponto imprescindível, pois não funciona apenas como pano de fundo, mas influencia diretamente no desenvolvimento do enredo, unindo-se ao tempo.

Segundo Moisés (2004, p.401) o espaço pode ser identificado pela pluralidade geográfica. O escritor pode descolar as personagens “livremente” de um lugar a outro desde que a “situação conflitante justifique”. Quando exacerbada, a movimentação física do personagem pode gerar o episódico, o anedótico, em detrimento da carga dramática: o romance

²¹ A realidade definida e representada pela narração, como um mundo existente.

²² passível de uma análise linguístico-estilística.

acaba apresentando a ação pela ação. Em contrapartida, ocorre o risco de inibir a ação quando circunscreve demasiado o âmbito geográfico em que as personagens se movem.

Como o romance nasceu vinculado a Burguesia, o seu cenário típico é o urbano. De onde o romance regionalista constituir-se numa exceção que confirma a regra, ou trair o contágio de problemas citadinos: exemplifica-o nitidamente *O Crime do Padre Amaro* (1875), armado sobre uma equação burguesa idêntica à que sustenta *O Primo Basílio* (1878). Além do mais, os dramas no campo tendem a repetir-se, em função da própria imutabilidade da paisagem e das estruturas sociais. A relevância dramática do espaço no romance é tal que funciona como extensão das personagens *, ou concretização das suas tendências psicológicas (MOISÉS, 2004, p.401).

O ponto de vista, foco narrativo ou focalização é também um importante aspecto do romance, é possível entender a relação entre o narrador e o universo *diegético* e ainda entre o narrador e o narratário. Há três tipos de focalização: a visão "por trás", pela qual o narrador conhece tudo sobre as personagens e a história; a visão "com", em que o narrador sabe tanto quanto a personagem; e a visão "de fora", quando o narrador se limita ao que se vê, não penetrando na interioridade das personagens (Moisés, 2004, p.402).

Quanto à narração *, a sua presença está na razão direta do tipo de romance e dos dramas que nele se configuram: quanto mais entrelaçada é a trama e mais densos os conflitos, mais a narração tende a representar papel inferior, e vice-versa, quanto mais o enredo* predomina sobre o conflito íntimo, mais a narração interfere. Equivale a dizer que o tempo psicológico dispensa as referências narrativas, ou tende a subjetivá-las, enquanto o tempo histórico as reclama; no primeiro caso, por exemplo, *Guerra e Paz* (1863-1868). E o tempo mítico empresta-lhes transcendência, como em *Grande Sertão: Veredas* (1956), de Guimarães Rosa (MOISÉS, 2004, p.402).

Compreender o conceito e a estrutura do romance se faz relevante no desenvolvimento desta pesquisa, visto que a intervenção parte do processo de leitura do romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz e da sua transformação em outro gênero, no caso, a memória literária. A análise estará focada em observar os processos de transformação do gênero romance para memória literária, observando as características do gênero final. Portanto, como já conhecemos o romance, partiremos para o estudo da memória literária.

2.2.2 MEMÓRIA LITERÁRIA

Antes de compreendemos como as Memórias Literárias são caracterizadas e quais funções desempenham, é importante que entender o que é esse gênero e como está fincado nos intercâmbios das vivências diárias. A escolha pelo gênero memória literária se deu por se tratar de um gênero que vem sendo difundido nos últimos anos por causa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF). Além do mais, são muitos os estudos sobre memórias, especificamente nos últimos anos e em diversas áreas. No Brasil, as pesquisas se

intensificaram após a defesa da tese *Memórias e sociedade: lembranças de velhos*²³, de autoria da Profa. Dra. Ecléa Bosí, em 1978.

O gênero em questão é fundamental no espaço escolar por fazer o resgate da compreensão do sujeito social e por oferecer aos alunos uma noção sobre subjetividade ao ir de encontro com a busca da história social e da sua identidade. Levando-os a entender épocas não vividas por eles.

Além do mais, os textos de memórias estudados nas escolas são literários, na percepção de Villardi (1999), os textos literários devem ocupar um lugar especial na escola, porque não têm comprometimento com a realidade, o que levaria o desejo pela descoberta, permitindo uma viagem por situações não vivenciadas; por serem ricos, variados e de boa qualidade, favorecem a aquisição de habilidades da leitura e da escrita de forma a não prejudicar a construção do sujeito autônomo.

As obras literárias são de várias naturezas, assim, as memórias, que perpassam a vida real, desenrolam-se em variados gêneros literários. Nesses gêneros, as memórias correspondem aos textos narrativos ficcionais como escrita de si, seja em uma perspectiva individual ou coletiva, com personagens reais ou ficcionais, produzidos por escritores que retomam em seu processo criativo as experiências vividas. Para isso, os autores, na visão estética, na escritura literária, recorrem ao trabalho com a linguagem literária, ao uso das figuras de linguagem, à seleção das palavras, sempre orientado por uma visão obtusa (BARTHES, 2010) ampliada pelos critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e produzem diferentes efeitos de sentido em seus leitores. O leitor, por associação, identificar-se-á com as situações narradas nos gêneros literários

Para a OLPEF, o gênero memórias literárias é visto, conforme Clara (2010, p.19) como os “textos produzidos por escritores que ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado”. A definição apresentada, em termos de interpretação geral, não difere do nosso posicionamento.

Ou seja, os textos memórias literárias têm como objetivo guardar e repassar recordações de algo ou alguém que já esteja fixo, um passado acabado. Conforme salienta Lima (2009) e a quem tomamos neste momento por base. Vejamos suas afirmações:

[...] um texto de memórias literárias objetiva resgatar um passado, com base nas lembranças de pessoas que, de fato, viveram esse tempo. Representa o resultado de um encontro, no qual as experiências de uma geração anterior são evocadas e repassadas para outra, dando assim continuidade ao fio da história, que é de ambas,

²³ Pesquisa em que a autora entrevista antigos moradores de São Paulo e, desses relatos, compõe a história de vida pessoal e da cidade, um retrato composto por linguagens, histórias, memória, recordação.

porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence (LIMA, 2009, p.22).

No caso da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, suas narrativas têm como ponto de partida as experiências e vivências estéticas vividas pelo autor, as quais são narradas a partir da tradução dessas lembranças realizada no ato criativo. Por isso, as memórias ou reminiscências passam por uma releitura, uma ressignificação no processo da escritura literária.

Para entendermos melhor o gênero discursivo em questão, comecemos pela distinção entre memória e memórias. Para este trabalho, escolhemos a distinção feita por Clara et all (2016).

Memória é aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência. [...] Memórias: relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentos em sua vida particular (CLARA, et all, 2016, p.25).

Ou seja, memória, no singular, como função psicológica mental tem uma atribuição que é funcional, a de conservar, arquivar, armazenar informações. Disto, compreendemos que a memória opera na consciência, signo que externa experiências singulares, traços identitários, individuais, coletivos, sociais e culturais. O esquecimento é uma função psicológica que tende a apagar as informações que não são desejadas e nem necessárias às ações do sujeito.

A recordação ou reminiscência consiste na lembrança involuntária, proveniente do inconsciente, do desejo provocado por um signo externo ao sujeito. É uma função psicológica de caráter infuncional, sem função técnica ou lógica operativa. Essas funções psicológicas do cérebro são essenciais ao desenvolvimento e formação do sujeito e colaboram especialmente na comunicação humana.

No entanto, as Memórias, no plural, na qualidade de gênero é um texto de natureza narrativa que propaga escrituras de um “eu”, individual ou social, e se apresenta em diversas formas composicionais e nas diversas esferas da atividade humana ou, melhor dizendo, utilizando a teoria bakhtiniana, das esferas da Arte e da Vida.

No tecido do gênero memórias é perceptível que as narrativas se aproximam dos “textos ou relatos históricos” por narrarem uma realidade vivida, mesclando fatos históricos e sociais da vida concreta das pessoas. Nessa escritura prevalecem os processos mentais da consciência e o uso do tempo pretérito. E também se aproximam do romance ou novela pela escritura que resulta de um trabalho literário, criativo, com fatos inventados (ficção) ou imaginários, que implica no uso do inconsciente, das experiências estéticas.

Na Literatura Brasileira e Portuguesa encontram-se inúmeras obras de memórias de autores consagrados que escreveram suas próprias memórias na literatura e na música, mesclando suas vivências com ficção. Outras obras, também de autores consagrados, contam-nos “memórias” de outros, sejam com base em personagens reais ou fictícios ou com base em documentos, cartas, bilhetes, fotografias etc. A arquitetura estética da obra literária de memórias possibilita diversos pontos de vista, além de seus traços mais característicos também permearem outros gêneros literários como poemas e contos escritos por Manoel de Barros; crônicas por Tatiana Belinky e Fernando Sabino; memórias por Zélia Gattai.

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

O autor de memórias literárias é capaz de trazer para o plano do presente suas experiências de vida, suas alegrias, conquistas e dores. Enfim, ele é capaz de verbalizar através do texto escrito, utilizando-se de uma linguagem específica: a literária. Por terem como ponto de partida as próprias experiências vividas pelos seus autores, as memórias passam por um processo de releitura ou ressignificação no processo de escrita literária.

Os *PCNs* (1999) especificam o texto literário como um modo peculiar de representação e estilo, no qual predomina a força criativa da imaginação e a intenção estética. O texto literário se constitui como uma forma de mediação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, permitindo a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Nessa perspectiva, as Memórias literárias se constituem num gênero textual que mostra uma época com base em lembranças pessoais. No texto, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. A realidade apenas serve de base, porque o autor não retrata exatamente o que aconteceu. As memórias são construídas a partir de fatos que em algum momento foram esquecidos.

MACIEL et al. (2007) destacam que as memórias fazem parte da literatura autobiográfica, e afirmam que “as inexatidões da memória, capacidade humana de armazenar dados, transformam os fatos em recordações por meio da linguagem”. Os autores salientam que as memórias buscam as recordações do narrador com o objetivo de evocar pessoas e

acontecimentos representativos num momento posterior, ou seja, registra-se uma realidade que poderá ser retomada. A importância do gênero recai, portanto, no caráter histórico que possui, pois, mesmo que não se pretenda contar os fatos de modo objetivo, calca-se a narrativa em algo que já passou. Também ressaltam que o texto remete à volta do eu passado para construir o presente. A partir da análise do passado, pode-se compreender e atribuir novos significados ao presente.

Segundo Clara e Altenfelder (2008, p.9), o gênero memória literária emprega uma linguagem literária, já que procura despertar as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade. Assim, nos textos de memórias os fatos não são narrados observando apenas a sua veracidade, mas busca-se recriá-los de modo que deixem o leitor comovido em relação ao que leu.

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

a) a apresentação: mostra a principal e outras personagens envolvidas, o tempo e o espaço; b) o corpo: narra os fatos, mesclando descrições do cenário em que ocorreram. As descrições são fundamentais para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens descritas. Para Clara e Altenfelder, 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. c) avaliação: apresenta o desfecho dos acontecimentos, e faz uma avaliação das experiências relatadas (CLARA; ALTENFELDER, 2008, p.27).

Nos textos de memórias, utilizam-se verbos, advérbios e locuções adverbiais que remetem ao passado (lembro-me, recordo-me, naquele tempo...) e substantivos cujo uso era comum na época em que ocorreram os fatos (vitrola, flertar, galochas, estrada de ferro, telegrama). Emprega-se, na maioria das vezes, a primeira pessoa (eu me lembro, recordo-me, vivi...), mas o gênero pode também ser escrito na terceira pessoa discursiva (a família se mudou, os imigrantes chegaram...). É comum as comparações entre o passado e o presente, ressaltando as mudanças ocorridas. A tipologia de base desse gênero é a narração, mas pode mesclar outras tipologias textuais, principalmente a descrição, a fim de detalhar personagens, locais e época.

2.3 AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS EM ESTUDO.

Quadro 2 – Características dos gênero romance e memória literária.

Gênero Romance	Gênero Memória Literária
1. É mais comum a tipologia narrativa	É mais comum a tipologia narrativa

2. Narrativa longa	Narrativa curta
3. É comum apresentar descrições com as quais representam personagens, objetos, espaço etc.	Descrição minuciosa dos fatos, com riqueza descritiva de pessoas, lugares, objetos e/ou outros elementos integrantes.
4. Transpõe para a ficção qualquer experiência humana.	Experiências vívidas pelo narrador.
5. Visão totalizante do universo.	Visão particular do universo.
6. Espelho que reflete as representações, anseios, aspirações dos povos.	Objetivo de fazer o leitor viajar no tempo e na imaginação.
7. Estrutura Vertical (aberta em todas direções da realidade exterior, sem obrigação de responder a tudo.	Estrutura horizontal (delimitando todas as suas partes: a apresentação, a complicação, o clímax e o desfecho).
8. Incorpora as formas do discurso social.	Incorpora as formas do discurso no campo social e no tempo.
9. Não tem obrigação de fazer comparação de tempo, mas pode acontecer, depende da intenção do ficcionista.	Faz comparações do tempo antigo com o atual para que seja percebida a evolução histórica através dessas diferenças. Refere-se a objetos, lugares e modos de vida que já não existem ou se transformaram.
10. Geralmente no mínimo duas personagens.	Poucos personagens.
11. Várias células dramáticas interligadas pela lógica.	Uma célula dramática.
12. Aberto (sem limite). Fechado (Diegese com princípio, meio e fim claramente limitados).	Texto fechado (Diegese com princípio, meio e fim claramente limitados).
13. Narrador homodiegético ²⁴ (participa da história narrada). Narrador heterodiegético ²⁵ (está ausente da história narrada). Narrador autodiegético (se se tratar da narração do próprio protagonista da história).	Narrador homodiegético (participa da história narrada) e autodiegético ²⁶ (se tratar da narração do próprio protagonista da história).
14. Focalização heterodiegética (narrador não é um dos personagens); Focalização autodiegético (se tratar da narração do próprio protagonista da história);	Focalização autodiegético (se tratar da narração do próprio protagonista da história)

²⁴ É o que forma parte da história e classificam-se em: narrador protagonista, aquele que relata os acontecimentos em primeira pessoa e participa de forma ativa e principal dos acontecimentos, é por isso que as ações giram em torno dele e a sua proceder; desta forma, vai narrando de modo subjetivo o que vivência e as aventuras ou situações que lhe corresponde experimentar dentro da história. Como também o narrador testemunha, que é aquele que relata outra ótica, isto é, conquanto narra em primeira pessoa já não é ele em quem se centra a ação, se não que vai contando o que vê e acontece a outros personagens dentro da trama; seu papel limita-se a manter informado ao leitor do que ocorre, mas desde o prisma de um espectador, assumindo uma postura mais objetiva.

²⁵ Este é um narrador que não faz parte da história e, portanto, conta os fatos de fora, o que implica a que sua exposição seja em terceira pessoa e de uma forma objetiva; assim mesmo, guarda uma verdadeira distância dos acontecimentos que relata.

²⁶ Nas memórias literária, geralmente, o narrador é personagem (1ª pessoa). Narra de maneira parcial, considerando apenas seu ponto de vista.

Focalização interna (o narrador apresenta o que se passa no íntimo das personagens); Focalização externa (o narrador apresenta somente o que aparece: fisionomia, vestuário, hábitos); Focalização onisciente (o narrador conhece tudo em relação às personagens e aos eventos)	
15. Geralmente uma personagem principal (protagonista ou herói) e personagens secundárias (comparsas).	Uma personagem principal (protagonista ou herói) e personagens secundárias (comparsas).
16. Pluralidade Geográfica	Sem pluralidade Geográfica (Situado geralmente no início do texto).
17. Termina na sua derradeira linha.	Final seja sugestivo, trazendo questionamentos ou até mesmo o deslocamento do próprio narrador-personagem para o presente
18. Tempo cronológico ²⁷ e tempo psicológico ²⁸ .	Tempo politemporal.
19. Sem obrigatoriedade do uso de um tempo verbal específico. Fica a cargo do ficcionista.	Verbos normalmente nos tempos pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.
20. Estrutura Vertical (aberta em todas direções da realidade exterior, sem obrigação de responder a tudo.	Estrutura horizontal (direcionada a realidades particulares, numa tentativa de responder às questões abertas).
	Verbos nos tempos pretérito perfeito e imperfeito do indicativo
	Palavras e expressões usadas para remeter ao passado.

Fonte: COSTA, 2018²⁹.

2.4 RACHEL DE QUEIROZ – VIDA E OBRA

Rachel de Queiroz foi uma mulher à frente do seu tempo, começou sua vida literária aos 20 anos, seu percurso se fez num envolvimento com os espaços rurais e urbanos, com experiências que marcam a trajetória na construção de personagens femininas que dão vozes aos anseios de mulheres conscientes de um mundo patriarcal, pelo qual a políticas e as normas sociais estão centradas nos modelos masculinos. Sua obra se faz motivo de análise e

²⁷ O tempo cronológico pode ser entendido como as marcações do relógio. Ele acontece horizontalmente como se os fatos fossem passando em linha reta.

²⁸ Já o tempo psicológico, conhecido também como tempo subjetivo, obedece ao relógio íntimo das personagens, como um sempre presente. Pois se desenvolve em círculos que a única regra que segue é as emoções. Há uma ausência de margem. É conhecido também um tempo politemporal, que é diferente do tempo cronológico, mas não tão diferente assim, porque reflete uma questão que lhe diz respeito, focada através de uma realidade particular e íntima do tempo.

²⁹ Monalisa Teixeira da Costa, autora da pesquisa.

reconhecimento por parte da crítica até hoje. Destaca-se como integrante do ciclo nordestino de produção literária no chamado romance de 30, figurando ao lado de José Américo de Almeida, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado e outros, sendo a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras.

Rachel nasceu em 17 de novembro de 1910, e viu quando criança a seca do 15, que lhe rendeu assunto para o livro de estreia *O Quinze* em 1930. Descende pelo lado mãe da família Alencar, enquanto que pelo lado paterno do tronco dos Queiroz, cuja história se confunde com a da própria região em que mergulha suas raízes, o Quixadá. Dessa paisagem tão peculiar do sertão surgem várias lembranças para escritora.

Rachel de Queiroz passa sua infância entre a fazenda do Quixadá e a cidade de Fortaleza, devido à profissão do pai, Daniel de Queiroz, que era Juiz de Direito. É nesses espaços que vai se formando a moldura natural que há de servir de pano de fundo para suas obras: romances, crônicas e teatros, que estabelecem contato com os problemas locais.

As lembranças de Rachel de Queiroz estão profundamente ligadas à infância na fazenda, não só aos recantos e aos detalhes do quadro físico, mas também a alguns tipos humanos: vizinhos, trabalhadores, jagunços que influenciaram a escritora, permitindo que suas denúncias alcançassem um teor humanístico de alguém que percebe as diferentes realidades que cercam não só o nordeste brasileiro, mas os conflitos universais dos seres humanos.

As primeiras instruções formais foram ministradas pelo próprio pai quando a escritora se encontrava em torno dos cinco anos de idade. A mãe foi a primeira a colocar um livro em suas mãos, assim que, sozinha, aprendera a ler, soletrando os cabeçalhos dos jornais. Em sua casa, todo mundo lia: a mãe, o pai, as tias e o avô. Seguindo a orientação materna, não a puseram em escola primária, mas lhe forneceram livros para ela ler e contar depois o que havia lido.

O pai a iniciava na política, lendo trechos de discursos de Rui Barbosa, que ele adorava, mas que ela achava “maçantes”. Porém, com ele, aprendeu o que significava democracia, eleição, candidatura etc. Já a mãe não se interessava por política, mas por literatura, e fascinava-se com Tostoi, Dostoiévski, Gorki, Balzac, Anatole France, Eça de Queiroz etc; e, no Brasil, Machado de Assis. Em uma entrevista Rachel disse: “Minha mãe foi formando meu gosto de pequena” (ARAÚJO, 1998). Apesar de gostar dos autores ingleses, lia mais os autores franceses e portugueses por indicação da mãe. É notório que a autora teve uma extrema influência das bibliografias indicadas pela mãe. Deixou à filha cerca de cinco mil volumes e os ensinamentos necessários à carreira de escritora:

Quando comecei a escrever, era ela a minha crítica mais severa. Censurava as banalidades, os lugares comuns, os entusiasmos e o que ela chamava “as

exclamações”. [...] Nunca publiquei livro que não passasse por severa revisão dela (QUEIROZ, apud. TAMURU, 2006, p.43).

Na casa dos Queiroz, a leitura ocupava um lugar de destaque. Lia-se de tudo: livros, jornais, revistas. A infância de Rachel foi certamente povoada pela emoção e pelas fantasias geradas por essas leituras, que deixou marca em toda a sua obra. Tinha predileção pela ficção científica de Júlio Verne e por um livro específico: *Vinte mil léguas submarinas*. “Foi pelas mãos de Júlio Verne que, no silêncio do açude do Junco, Rachel passava horas e horas sonhando com aventuras em alto-mar” (HOLLANDA, 2005, p.13). O primeiro romance brasileiro que leu foi *A mão e a luva*, de Machado de Assis, e a partir daí passou a devorar nossos autores com um entusiasmo raro de ser encontrado em leitores tão jovens.

Rachel de Queiroz sempre comentava da liberdade em que fora criada e que não sentiu o jugo do patriarcalismo com tanta força quando a maioria das mulheres da sua época. Acreditava que isso foi decisivo na sua vida e na construção das suas personagens femininas. O percurso das personagens ratifica a busca de uma autonomia feminina numa sociedade tradicionalmente masculina. Ela atribui isso ao fato de seus pais serem pessoas letradas, pois por insistência de uma avó, aos quinze anos concluiu o curso normal no Colégio “Imaculada Conceição”. Após isso, tornou-se autodidata. Numa entrevista concedida aos *Cadernos de Literatura Brasileira*, nº 4, setembro de 1997, ela fala sobre sua educação.

Como eu disse, nasci numa casa excepcional. As pessoas, se não quisessem, não tinham religião e todos liam muito. Eu me criei num ambiente especial, de maneira que quando eu fui trabalhar em jornal ninguém achou nada demais. Foi [o amadurecimento], portanto, para mim, um processo natural (1997, p.32).

Sua vida escolar no Colégio Imaculada Conceição constituiria um aprendizado decisivo na sua formação de escritora. A vivência nessa instituição dirigida por irmãs de caridade constituiria um aprendizado decisivo e fecundo, numa época e região em que ser católico praticante e possuir educação segundo os princípios e a orientação da Igreja eram um ajustamento que a sociedade exigia. O motivo para que tanto a autora quanto a personagem Maria Augusta, de *As Três Marias*, fossem para um colégio interno nessa idade foi o mesmo. A origem de tudo estaria numa decisão de família, diante de um gesto ritual pouco reverenciado pela irrequieta menina Rachel: ao visitar a avó, ela se benzerá com a mão esquerda, carecendo, portanto, de maior intimidade com a prática e os dogmas da religião. Os pais resolveram, então, mandá-la para o colégio.

Aos dezesseis anos de idade, Rachel de Queiroz assumiu a direção da página literária do jornal *O Ceará*, ganhava cem mil-réis por mês. Nesse período, começou a escrever um

esboço de um romance, um folhetim chamado *A história de um nome*, que segundo ela foi influenciado pelo clima de *Os Maias*, de Eça de Queirós, que acabara de ler.³⁰

Na sua atividade regular na imprensa, foi na crônica que teve maior destaque. Foi nela o espaço onde melhor registrou suas opiniões, reminiscências, emoções e indignações. O espaço da crônica no jornal era quase um diário que fez parte da sua vida por 77 anos, destacamos aqui a revista *O Cruzeiro* e o jornal *O Estado de São Paulo*. Como afirmava Rachel com frequência, a imprensa era sua “trincheira”, e foi na crônica que mais experimentou os limites de sua escrita. Porém, contrário da grande massa feminina dos anos 30, isso só foi possível porque recebeu uma educação privilegiada.

Por volta de 1915, uma grande seca atingiu o sertão nordestino, e conseqüentemente o Estado do Ceará, trazendo conseqüências dramáticas para toda a população dos sertões. A família Queiroz não fugiu à regra: perdeu toda sua extensa plantação de arroz e quase todo seu gado, com grande prejuízo econômico para a família (HOLLANDA, 2005, p.13). A experiência e a memória desta seca marcaram de forma indelével a obra de Rachel de Queiroz, constituindo a matéria para a composição do seu romance de estreia, *O Quinze*.

Aos 19 anos, publicava seu primeiro romance, o regionalista *O Quinze* (1930)³¹. Não fez muito sucesso quando saiu em Fortaleza, chegaram até a publicar um artigo criticando o tipo de papel que foi impresso e que a obra não trazia nada de novo. Chegaram ao ponto de questionar a autoria.

No entanto, depois de muitas críticas positivas vindo do resto do país a obra ficou conhecido não somente pelos seus aspectos literários, mas também por ser uma obra de autoria feminina, que se desenhava sobre a figura de uma Rachel que era antes de tudo mulher, forte e independente, com evidentes traços sociais, livre pensamento e ação. Muitos sequer acreditavam que o livro pudesse ter sido escrito por uma mulher tão jovem, porque exprimia os anseios e angústias da população de uma vasta região, assunto considerado sério demais para ser tratado por uma moça de vinte anos. Graciliano Ramos é um exemplo desse posicionamento, como comprova seu depoimento muito revelador sob esse aspecto:

O Quinze caiu de repente ali por meados de 30 e fez nos espíritos estragos maiores que o romance de José Américo, por ser livro de mulher e, o que realmente causava assombro, de mulher nova. Seria realmente mulher? Não acreditei. Lido o volume e visto o retrato no jornal, balancei a cabeça: Não há ninguém com este nome. É pilhéria. Uma garota assim fazer romance! Deve ser pseudônimo de sujeito barbado (RAMOS, apud Hollanda, 2004, p.9-10).

³⁰ O folhetim, publicado em meados de 1927, foi escrito em sete capítulos. O impulso inicial da narrativa começa com a descrição da autora ao ver as letras do nome Rachel ganhar vida e movimento.

³¹ Como escritora de romance escreveu ainda *João Miguel* (1932), *Caminho de Pedras* (1937), *As Três Marias* (1939), *O Galo de Ouro* (1950), *Dôra*, *Doralina* (1975) e *Memorial de Maria Moura* (1992), além de produções infantojuvenis e teatrais.

Rachel de Queiroz chegou a publicar vinte e três livros individuais e quatro em parceria. Sua produção literária foi traduzida e publicada em francês, inglês, alemão e japonês. Também traduziu quarenta e cinco obras para o português, sendo trinta e oito romances; colaborou com *Correio da Manhã*, *O Jornal e Diário da Tarde*, sendo cronista da revista *O Cruzeiro* até 1975 e, posteriormente, colaboradora semanal com crônicas no jornal O Estado de São Paulo.

Os quatro primeiros romances de Rachel mostra uma intensa preocupação social. Porém, prefere fazer análises psicológicas dos personagens, sobretudo na natureza do homem do Nordeste. Rachel de Queiroz usa como principal temática em sua obra os questionamentos acerca da condição da mulher na sociedade, visto que em praticamente todos os seus romances as figuras femininas merecem destaque. O viés temático escolhido nesta pesquisa está centrado nas figuras femininas da obra *O Quinze*.

Podemos mapear os trajetos de Rachel de Queiroz a partir de três fases: na primeira fase, encontramos uma Queiroz jovem, crítica ao concurso “Rainha dos Estudantes”, jornalista no jornal *O Ceará*, professora, autora de *O Quinze* (seu livro de estreia). Na segunda fase, conhecemos a que se depara com a função social do escritor e a função de um militante com vínculo partidário, militante do Partido Comunista, perseguida e presa na Ditadura Vargas, o início e o término de um casamento, perda de uma filha pequena, a união informal com um novo companheiro, a consolidação de uma carreira literária, o convite para assumir o Ministério da Educação e Cultura. Na terceira fase, Queiroz apresenta com firmeza as escolhas literárias, políticas e pessoais que fez e construiu.

A obra — e a vida — de Rachel de Queiroz figuram como índices precisos [...] do processo de emancipação social da mulher brasileira no século XX. Esta poderia ser apenas mais uma surrada frase de efeito, caso o Brasil não fosse um país onde boa parte das mulheres, dos negros, dos índios e dos pobres em geral convive com a ausência dos requisitos mínimos para o exercício da cidadania, e onde se constata facilmente que esse processo de emancipação ainda está longe de se concluir. O fato de a maioria social da mulher — e de todos os excluídos — ser entre os brasileiros pouco menos que uma utopia dá à obra de Rachel de Queiroz, e também à sua vida, o preciso relevo de fenômeno cuja caminhada teve seus passos acertados com o relógio da História (DUARTE *apud* LIMA DUARTE, 2003).

É importante identificar as marcas dessas trajetórias em seus romances e compreender as contradições de uma Queiroz que não apenas apoia, mas colabora com o golpe civil militar de 1964; que, não levantando a bandeira feminista, é a única mulher a ocupar uma cadeira de membro no Conselho Federal de Cultura (CFC) desde a criação do órgão, em 1966, até meados de 1975; e que é a primeira mulher eleita membro da ABL, em 1977.

No entanto, é preciso ressaltar que o círculo literário e político que Rachel frequentava era identificado como “a elite intelectual do país”. Os membros do CFC eram nomeados pelo presidente da República. Muitos eram ou vieram a ser acadêmicos da ABL. Os laços de parentesco entre esses conselheiros/acadêmicos e figuras políticas da época eram comuns. A própria Rachel de Queiroz era parente distante e amiga pessoal do primeiro presidente militar, Castelo Branco.

Rachel foi uma pioneira não só no que diz respeito à atividade literária, mas também pelo seu papel e envolvimento político e social no Brasil do século XX. Esperamos aqui lançar mais luz sobre essa mulher (im)pertinente, que com suas contradições, muito nos têm a dizer sobre os valores sociais de sua época, contribuindo para a compreensão da história social da mulher brasileira.

É bem verdade que Rachel de Queiroz tornou-se figura polêmica não tanto pelo conjunto de sua obra literária, que embora sofra alguma restrição num ou noutro aspecto, é suficientemente reconhecida pela crítica, mas principalmente pelas posições políticas contraditórias que assumiu ao longo de sua vida. Como a maior parte dos escritores de esquerda, Rachel militou no Partido Comunista no início da década de 1930, porém demonstrou simpatia pelo golpe militar de 1964, o que a fez sofrer um processo de “sombreamento” (para utilizar o termo de Heloísa Buarque de Hollanda), e atrair a rejeição de parte da crítica acadêmica de esquerda.

Rachel de Queiroz morreu em 4 de novembro de 2003, aos 92 anos, em casa, vítima de infarto e falência múltipla dos órgãos. Seu corpo foi velado no Salão dos Poetas Românticos da Academia Brasileira de Letras. Cumprindo um desejo da escritora, o corpo de Rachel de Queiroz foi sepultado no jazigo da família, ao lado do companheiro com quem ela viveu 42 anos, o médico Oyama de Macedo.

2.5 RACHEL DE QUEIROZ E O MODERNISMO

O modernismo, dentro do século XX, foi o principal movimento cultural do mundo, estando inserido dentro das mais diversas formas de produções artísticas como Literatura, Dança, Música, Artes Plásticas etc. O próprio nome Modernismo associou-se ao avanço da humanidade, resignificando o conhecimento do mundo, seus costumes, suas tradições, sua forma de produzir, de narrar, de viver.

Por isso a própria história do Movimento se confunde com a história do mundo; muitos de seus expoentes estão associados aos grandes fatos do século passado, como Federico Garcia

Lorca, fuzilado pela ditadura de Franco, Pablo Neruda, que foi preso político e posteriormente exilado na Itália ou artistas brasileiros como Drummond, Chico Buarque e Rubem Braga, investigados ou perseguidos pelo regime militar de 64.

Mas entender o Modernismo é um desafio a mais para quem estuda literatura, pela sua periodicidade complexa, pois há diferenças fundamentais entre autores de mesmo período e conceitos variados para a mesma afirmação. Segundo Peter Gay (2009) é mais fácil exemplificar do que definir o Modernismo, fazendo alusão a sua profundidade, variedade e extensão temporal, mas define também dois fatores fundamentais do movimento modernista, sendo: ‘o fascínio pela heresia’ e o compromisso com o princípio de um exame cerrado de si mesmo.

O primeiro fator, a heresia, não se define aqui como estritamente religioso, mas como o questionamento dos valores tradicionais, tal qual a arquitetura clássica, o decassílabo, a representação fiel dos objetos na pintura, na rima etc. Essa concepção do fazer artístico insere o modernismo dentro de um contexto de revolução, pois dá poder à imaginação, ao novo, a experimentação. Isso, contudo, não conforma o Modernismo a apenas um movimento de transgressão, pois como nos diz o autor:

as ideologias políticas [...] não se prestam para definir o modernismo, visto que ele é compatível com quase todos os credos, inclusive o conservadorismo e até o fascismo, e com quase todos os dogmas, do ateísmo ao catolicismo (Gay, 2009. p.20).

Assim, o que sobressai dessa característica herética do modernismo é a reconstrução do fazer artístico, muito além de qual o valor reproduzido ou qual a crença defendida.

O segundo fator compartilhado pelos autores e descrito por Gay, o compromisso com o princípio do exame do eu, não é privilégio do modernismo, mas advém de séculos de busca por respostas acerca do homem e de seu papel. Peter Gay vê a Baudelaire como o primeiro herói modernista, mas a ele segue-se uma ilustre quantidade de expoentes do movimento, esses que construía sua própria interpretação de moralidade, buscavam em si inspiração para seus personagens, sua pintura, seus dramas.

“Byron e Shelley, Chateaubriand e Stendhal exibiam uma libertinagem deliberada na vida pessoal. Friedrich Schlegel ridicularizava o casamento burguês, considerando-o uma fraude, enquanto Marx e Engels acusaram essa instituição, décadas depois, de ser um mero negócio sórdido, uma forma mais elaborada de prostituição” (Gay, 2009. p.21).

A releitura dos códigos morais não era dominante no movimento modernista, mas produziu alguns de seus melhores trabalhos. E sem a introspecção, o compromisso com o exame do eu, muitas das regras sociais teriam permanecido firmes, muitos autores não teriam o

prestígio que hoje possuem, e alguns clássicos da humanidade nunca teriam sido escritos, entre eles *O estrangeiro* de Albert Camus, o que talvez seja o mais próximo da síntese existencialista na literatura mundial em uma única obra.

Vincula-se ao Brasil a semana de arte moderna como o marco do movimento modernista, em 1922, mas tentativas da implementação da vanguarda europeia já vinham acontecendo na década de 1910, principalmente com as exposições de Anita Malfatti em 1914 e 1917, mas essa foi publicamente repudiada pelos críticos conservadores da época, tendo apenas dois autores, extremamente importantes dentro do primeiro momento modernista, como defensores de sua arte. Esses eram Oswald e Mário de Andrade.

Ademais, o modernismo conta com três momentos importantes na literatura brasileira, as três gerações. Os expoentes de cada geração acabam por denominar o tipo de arte principal, mas outros autores, dentro de outras formas de expressão artística também marcam o momento. Depois de 1922 e o sucesso da semana de arte moderna nos círculos da vanguarda brasileira, nomes como Oswald de Andrade e Manuel Bandeira criam importantes trabalhos para a continuidade do movimento.

Entre eles surgem o Manifesto Poesia Pau-Brasil e o Manifesto Antropófago, de cunho nacionalista e na tentativa de criar a imagem do que é o verdadeiro Brasil, composto por poesias de cunho social, resgatando a imagem do homem negro, do pobre, do índio, dos muitos sotaques e expressões únicas do povo brasileiro. Uma verdadeira narrativa da história pela visão dos colonizados, fugindo do olhar europeu.

Já a geração de 1945 tem Clarice Lispector e João Guimarães Rosa como mestres do romance e João Cabral de Melo Neto como poeta principal. As principais características dessa fase são a introspecção e a narrativa filosófica de Clarice, a reinvenção da linguagem de Guimarães Rosa e a busca pela perfeição na produção do poema, como a lapidação de uma pedra, de João Cabral.

O romance regionalista de 1930 surge com a publicação de "*A bagaceira*", do escritor José Américo de Almeida. O regionalismo conta com escritores como Jorge Amado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz. Importante para entender a inspiração das obras é saber do momento histórico e o mundo estava profundamente em crise naquele momento. A quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 dificultou a situação do país, porque eram os maiores compradores do principal produto brasileiro, o café.

A crise econômica acompanha o já difícil momento dentro da política brasileira, e em 1930 o Brasil sofre um golpe de Estado e Getúlio Vargas sobe ao poder, deixando para trás a conhecida política do café com leite. Com o Estado Novo e as transformações culturais surge

então uma forma de narrativa que tratava do homem simples, pobre, do campo, mas que enfrentava problemas universais como a fome, o desemprego, o medo, a falta de fé, o trabalho duro, os governantes corruptos.

Vemos todos esses problemas e mais no livro *O Quinze*, da escritora Cearense Raquel de Queiroz. Que narra a história de uma família em migração, em busca de emprego, comida e fugindo de uma grande seca que assolava o local. As cenas retratadas no romance ainda são realidade para alguns moradores das cidades do interior e por isso o romance de Raquel tem forte caráter social, como uma forte crítica humanista e política.

Foi uma das primeiras mulheres a se propor, com sucesso, uma vida independente e livre. Foi uma mulher que escolheu e determinou seu destino afetivo, existencial, literário, profissional, político. Foi uma mulher que viveu de e para o ofício de escrever” (HOLLANDA, 2004, p.297). Raquel é a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, ganha importantes prêmios, como prêmio Camões pelo conjunto da obra e permanece firme na valorização da cultura brasileira e na luta política.

2.6 O QUINZE DE RACHEL DE QUEIROZ

No inconsciente coletivo dos brasileiros, as secas estão intrinsecamente relacionadas ao povo nordestino, mesmo havendo seca no Sul e Sudeste nos tempos atuais, porém o que prevalece é a imagem que se faz do nordestino fugindo da seca, num cenário de sede, fome, doenças e malvestido, procurando escapar da morte ao deixar para trás sua casa de taipa e seu gado esquelético, cujos esqueletos repousarão no solo rachado.

Mais do que um problema geográfico-hidrológico, a seca é um problema de cunho político. As verbas destinadas para saná-la, desviadas para as contas bancárias de terceiros, como mostra o mapa da corrupção do Brasil, evidenciam o desmando que sempre caracterizou a região.

Neste cenário de pobreza, onde a miséria está unida ao descaso, Rachel de Queiroz entronizou suas personagens e o enredo vanguardista de sua primeira obra publicada, que a catapultaram do anonimato para o foco da atenção de literatos e leitores.

O Quinze é um romance de fundo social, profundamente realista na sua ação dramática, já que apresenta a luta de um povo contra a miséria, a seca e está em busca de uma vida melhor. Quando apresentado aos pais de Rachel, eles decidem emprestar o dinheiro para sua publicação. Sua primeira edição foi de uma tiragem de 1000 exemplares no mês de agosto. Como o romance foi bem recebido pela crítica cearense foi enviado para o Rio de Janeiro e São Paulo. A obra foi

agraciada por Augusto Frederico Schmidt e Mario de Andrade. Com o dinheiro da venda dos livros, Rachel pagou o empréstimo dos pais.

Publicado em 1930 e composto de 26 capítulos, sem títulos, enumerados o romance *O Quinze* aborda a problemáticas sociais expressas na análise psicológica das personagens especialmente dos nordestinos, sob pressão de forças atípicas que os impedem a aceitação fatalista do destino e da condição da mulher numa sociedade patriarcal. O título da obra remete a terrível seca do Ceará de 1915, quando a própria família da autora foi obrigada a fugir, tendo migrado para o Rio de Janeiro e depois para o Belém do Pará.

O enredo de *O Quinze* é objetivo e simples, facilitando o acesso do grande público. Denunciando para o país a seca que era constante da região nordestina. A História é contada linearmente, valorizando o presente e o cotidiano das pessoas do Nordeste. O passado é invocado raramente, muito mais por concepção a passagem de tempo dentro do romance, é marcado de maneira tradicional, obedecendo a sequência de início, meio e fim. Sua linguagem é natural, direta, coloquial, e condicionado ao assunto da região, própria da linguagem moderna brasileira.

Essa obra denuncia a realidade corrompida e degradada que se formou e que vai de encontro às intenções e aos desejos de um ideal de sociedade. Assim, o romance social nordestino ou regionalista se destaca por seguir uma linha neorrealista cuja intenção principal é denunciar os problemas econômicos do Nordeste, o drama dos retirantes e a exploração do povo num sistema social injusto.

O romance é recheado de amarguras. A morte caminha durante toda a narrativa ao lado da família de Chico Bento, deixando as cores negras da desgraça na maioria dos cenários, faz parte do calvário da família de retirantes, está em cada parada da caminhada fatigante, está no campo de concentração.

Encontramos ainda a possível história de amor entre Vicente e Conceição, que poderia ser o lado bom e romântico da história, no entanto, não foi concretizada por causa da falta de comunicação entre os dois (falta essa que acontece em outras células dramáticas) que é justificado pelo narrador por desnível cultural, como podemos perceber nessa passagem da obra.

De começo, o intimidara. Supôs que o visse com o mesmo olhar de superioridade meio compassiva usado pelo irmão, quando falava em sua existência de cidadão blasé, e aludia as suas preocupações intelectuais. E no seu orgulho áspero, como uma porta hostil que se fecha, fechou-se a qualquer intimidade com a prima, doendo-lhe que ela também o julgasse incapaz de uma sensação delicada, de um mais alto interesse nesta vida, que não fosse vaguejar ou nadar (QUEIROZ, 2006, p.48).

Essa percepção de Vicente acaba trazendo um desfecho infeliz para o casal. É como se a seca, responsável por tantos infortúnios, fosse causadora de mais um: a impossibilidade de ser feliz mesmo para aqueles que têm somente consciência da miséria causada por ela.

O Quinze também é destaque no tocante a profundidade psicológica. Encontramos ao longo das páginas pequenas análises exteriores dos personagens, no entanto, sem relevo especial. O narrador vai soltando uma característica aqui, outra além, sem interromper a narrativa para minúcias. O lado introspectivo, psicológico, é uma constante em toda a narrativa. Ao mesmo tempo em que o narrador informa as ações dos personagens, introduz interrogações e dúvidas que teriam passado por sua cabeça, por seu espírito.

Segundo Antonio Candido (1997), na obra *Presença da Literatura Brasileira: história e crítica*, apesar dos quatro primeiros romances de Queiroz exprimem intensa preocupação com o social, a romancista se apoia na análise psicológica dos personagens, principalmente, na natureza do homem nordestino sob a pressão de forças atávicas e a aceitação fatalista do destino como é o caso de *O Quinze* (CANDIDO; CASTELLO, 1997, p.279).

A história é situada no Ceará de 1915. O fato histórico de destaque nacional na época foi a própria seca, que obrigava os filhos da terra, principalmente do sertão, a migrarem para o Amazonas ou para São Paulo, à procura de uma existência melhor.

Agora, ao Chico Bento, como único recurso, só restava arribar. Sem legume, sem serviço, sem meios de nenhuma espécie, não havia de ficar morrendo de fome, enquanto a seca durasse. Depois, o mundo é grande e no Amazonas sempre há borracha... [...] combinou com a mulher o plano de partida. Ela ouvia chorando, enxugando na varanda encarnada da rede, os olhos cegos de lágrimas (QUEIROZ, 2006, p.31).

A família de Chico Bento tem que abandonar sua casa, em nome da “sobrevivência”, e vai arriscar a vida em lugares desconhecidos. O marido de Cordulina planeja ir morar no Norte para trabalhar na extração da borracha. Agarra-se a essa ideia como sua única chance de dá uma vida melhor à família. Em sua saída houve instantes que seus sentimentos misturaram em revolta, outros em angústias. Teve que dormir noites no relento, outras em taperas encontradas no caminho, no entanto, tinha consciência que assim como ele e sua família existiam dezenas na mesma situação, cuja estrada parecia não ter fim, e sim crescendo como cresciam as dores físicas e interiores.

Trabalhar o tema da seca, sem esquecer crueldade de tal, fez Rachel de Queiroz ganhar o prêmio da fundação Graça Aranha.

Estas palavras indicam o impacto causado pela obra: Parecia espantoso que uma jovem de vinte anos tivesse tomado como tema de suas veleidades literárias – ao contrário do lirismo religioso de uma Auta de Sousa ou do lirismo pagão de uma Gilka Machado e mesmo tão longe da novelística burguesa de D. Júlia Lopes de Almeida –

uma realidade tão trágica como o drama das secas. Foi enorme a repercussão de seu livro e seu nome se firmou definitivamente em nossos meios intelectuais, tanto pela sua obra de ficção, como pela sua atividade de cronista, isto é, de comentadora dos acontecimentos da vida real (TAMURU, 2006, p.42).

O Quinze é uma narrativa sem avanços nem recuos. A história é contada em linha reta, valorizando o presente, o dia a dia das pessoas. O passado é pouco chamado. A passagem do tempo dentro do romance é marcada de maneira tradicional, obedecendo à sequência de início, meio e fim.

Até o século XIX, era comum que o romance apresentasse uma diegese com princípio, meio e fim claramente de limitados: começava por uma apresentação na qual são definidas as personagens, as circunstâncias do enredo, a ambiência; prosseguia com a complicação, quando se encadeiam os fatos, que chegam ao clímax, isto é, ao ápice da ação e ao encontro da solução; e terminava com o epílogo, quando geralmente é o leitor informado sobre o destino das personagens (SOARES, 2007, p.44).

O cenário do romance é o Ceará. Especificamente, a região de Quixadá, onde se situam as fazendas de Dona Inácia (avó de Conceição), do Capitão (pai de Vicente) e de Dona Maroca (patroa de Chico Bento). Há também, em menor escala, o cenário urbano, destacando a capital, Fortaleza, onde mora Conceição e onde migram os retirantes, chamado de campo de concentração, uma espécie de abrigo coletivo. Todos que ali chegavam partilhavam da mesma angústia envolta da seca.

E estendendo a vista até muito longe, até os limites do campo de, onde os fogos luziam mais espalhados, o vaqueiro sacudiu a boca uma mancheia de farinha que lhe ofereceu a mulher [...] – Posso muito bem morrer aqui; mas pelo menos não morro sozinho (QUEIROZ" 2006, p.93).

A publicação de *O Quinze* impressionou inicialmente pela linguagem que, como já afirmado, é simples e direta, o que a aproximou do povo pela forma como a autora plasma o linguajar do sertão. Não há exibicionismo da autora no uso de palavreado erudito. Mesmo quando a dona da palavra é uma professora (Conceição), o diálogo flui de forma espontânea, normal, cotidiano. A linguagem da obra de Rachel de Queiroz segue um caminho contrário ao dos romances regionalistas anteriores, este, tal como afirma Cattapan (2012), apresenta inovações importantes que contribuíram para com as obras de cunho regional subsequentes, como, por exemplo, o foco do enredo nas relações humanas e não na seca em si. Em suma, é possível dizer que:

[...] em *O Quinze*, com um caráter mais psicológico, a narrativa é centrada principalmente nos diálogos interiores das personagens; assim o espaço externo deixa de ser a parte mais importante e a tensão é centrada na comunicação fragmentada e na incomunicabilidade. Observa-se, desta maneira, um isolamento típico para o moderno e seus personagens, que vivenciam uma descontextualização permanente nos seus enquadramentos sociais. Por isso, o predomínio em toda a narrativa dos silêncios e a

escassez na fala de Chico Bento e sua família demonstram não somente as misérias da vida, mas também a sua solidão existencial (HAIDUKE, 2008, p.99).

Quanto à forma dos modernistas e regionalistas dos anos 30 utilizarem a linguagem escrita para a expressão de suas ideologias e a captação de um público leitor fiel, podemos dizer que:

[...] enquanto os modernistas de 22 empreendiam experimentações com a linguagem em busca de uma nova forma, rompendo com a linguagem parnasiana vigente até então, os romancistas de 30 propunham o engajamento social e político da literatura, defendiam a necessidade de um posicionamento ideológico. A forma de ver o Brasil e as considerações sobre o destino do país também mudam bastante de uma geração para a outra. A geração de 20 acreditava, numa concepção vanguardista, que o Brasil era um país novo, a ser construído, numa visão utópica em que o país se encontrava em processo de desenvolvimento e modernização; é, portanto, uma visão otimista de acordo com um projeto de vanguarda artística. Para a geração de 30, entretanto, o presente do país é desastroso e pouco promissor. [...] buscaram transpor para a literatura a língua falada cotidianamente pelo povo. A linguagem utilizada era propositalmente simples, a narração mais enxuta, direta e sintética, com o objetivo de alcançar uma maior proximidade do público e um maior poder de penetração de sua mensagem. Para a geração de 30, os experimentalismos dos modernistas de 22 produziram uma linguagem artificial e pouco compreensível para o público, ainda que buscassem captar a língua falada no Brasil (CATTAPAN, 2012, p.100, 102).

Essa linguagem (simples, cotidiana e natural) condicionada ao assunto do texto e à região formam características que impedem envelhecimento da obra, pois sua matéria está isenta do peso da idade. Em *O Quinze*, Rachel usa o que lhe deu fama imediata: uma linguagem regionalista sem afetação, sem pretensão literária e sem vínculo obrigatório a um falar específico (modismo comum na tendência regionalista).

Temos um narrador heterodiegético, onisciente, em terceira pessoa, que conta a história sem participar ativamente dela, no entanto, que conhece os sentimentos mais internos das personagens.

Discurso livre indireto. Em vez de apresentar o personagem em sua fala própria, marcada pelas aspas e pelos travessões (discurso direto), o narrador funde-se ao personagem, dando a impressão de que os dois falam juntos. Isto faz com que o narrador penetre na vida do personagem, no seu íntimo, adivinhando-lhe os anseios e dúvidas.

No primeiro capítulo temos a apresentação da personagem Dona Inácia de Conceição, avó e neta. Conceição, que é professora, é apresentada como exímia devoradora de livros, pois reclama consigo o fato da estante de livro está muito pobre, “Uns cem”, e já conhece as histórias decoradas.

Pegou no primeiro livro que a mão alcançou, fez um monte de travesseiros ao canto da cama, perto da luz, e, fincando o cotovelo neles, abriu à toa o volume. Era uma velha história polaca, um romance de Sienkiewicz, contando casos de heroísmos, rebeliões e guerrilhas. Conceição o folheou devagar, relendo trechos conhecidos, cenas amorosas, duelos, episódios de campanha. Largou-o, tomou os outros - um

volume de versos, um romance francês de Coulevain. E ao repô-los na mesa, lastimava-se:

- Está muito pobre, essa estante! já sei quase tudo decorado!

Levantou-se, foi novamente ao armário. E voltou com um grosso volume encadernado que tinha na lombada, em letras de ouro, o nome de seu finado avô, livre-pensador, maçom e herói do Paraguai (QUEIROZ, 2006, p.12).

Conceição, que tinha vinte e dois anos não falava em casamento. “Dizia ‘alegremente’ que nascera solteirona”. Pensamento esse, como visto, reprovado pela avó. Conceição questionava consigo o pensamento sobre casamento da avó, “Estaria com razão a avó?”. Segundo o narrador a personagem “talvez tivesse umas ideias” Que tipo de ideia seria essas? Talvez ser escritora, já que escrevia um livro de pedagogia e outros textos. O narrador ainda descreve uma mulher que era “acostumada a pensar por si, a viver isolada, criara para o seu uso ideia e preconceito próprios, às vezes largos, às vezes ousados, e que pecava pela excessiva marca de casa”. Algo que não era aceito, pois geralmente o destino da mulher era decidido pelo pai (QUEIROZ, 2006, p.14).

Na década de 50, o ambiente familiar é descrito por Coutinho nos seguintes termos (observe a citação) e imagine como deveria ser no período da juventude de Conceição:

O lar deveria ser considerado um lugar sagrado por ele, seu chefe e representante máximo e, ironicamente, o guardião das honras e da moral e dos bons costumes. O verdadeiro homem deveria ser o dono e fiscal da sua mulher e de seus filhos, não lhes deixando faltar nada, mas também não medindo esforços para manter a ordem dentro de casa, para guardar e proteger sua família de toda sorte de abusos e tentações, bem como reprimir toda conduta não condizente com os padrões considerados corretos na época. Essas condutas eram, sem dúvida, diferentes para seus filhos homens e mulheres. Aos homens era dada maior liberdade, não era cobrada a participação nas coisas da casa, era estimulado a se iniciar na arte do sexo e do prazer (apud MARTORELLI, 2001, p.47).

O único homem que lhe despertou desejos é o primo Vicente. Conceição tem uma admiração antiga e especial pelo rapaz, talvez porque ele é real, sem as falsidades comuns dos moços bem-educados. Ao descobrir que ele não é tão puro, a admiração esfria, criando uma barreira intransponível para a realização plena do seu amor. Conceição sente-se realizada ao criar Duquinha, o afilhado que lhe doaram Chico Bento e Cordulina. É uma realização íntima, preenchendo o vazio da decepção amorosa.

Já Vicente, primo de Conceição, filho de fazendeiro rico que tinha condições de mandar os filhos para a escola, porém, desde menino Vicente queria ser vaqueiro, algo que no começo causava tristeza e desgosto a sua família, principalmente à mãe, Dona Idalina. Com o tempo, todos passaram a admirar o rapaz.

Vicente é o vaqueiro não-tradicional da região. Cuidava do gado com um desvelo incomum, mas cuida do que é seu, ao contrário dos outros que cuidam de gado alheio. Tem

boas condições financeiras, mas é humano em relação à família e aos empregados. Vicente tinha dentes brancos com um ponto de ouro. Na intimidade, quando se põe a pensar na vida e na felicidade, associa tais coisas à Conceição. Tem uma admiração superior por ela. Gradualmente, à medida que vai notando a maneira fria com que ela passa a tratá-lo. Vicente começa a descrever no amor e na possibilidade de casar e ser feliz.

[...] Perguntei qual era o motivo de sua abstração ... - Estava pensando que Lourdinha é muito feliz ...[...] - Mas, Dona Conceição, a senhora não tem felicidade igual porque não quer...Conceição riu: - Quem lhe disse? [...] - Mas se eu nunca encontrei ninguém que valesse, a pena. Vicente, que até aí estivera calado, afastou-se uns passos, conversando com um amigo que se aproximara (QUEIROZ, 2006, p.155).

Chico Bento, é o protótipo do vaqueiro pobre, cuidando do rebanho dos outros. Ele é o vaqueiro de Dona Maroca, da fazenda das Aroeiras, na região de Quixadá. Ele e Vicente são compadres e vizinhos. Como é peculiar da pobreza brasileira e nordestina, Chico Bento tem a mulher (Cordulina) e cinco filhos, todos ainda pequenos. Pedro, o mais velho, tem doze anos. Expulso pela seca e pela dona da fazenda, Chico Bento e família empreendem uma caminhada desastrosa em direção a Fortaleza. Perde dois filhos no caminho: um morre envenenado (Josias), o outro desaparece (Pedro). Antes de embarcar para São Paulo, é obrigado a dar o mais novo (Duquinha) para a madrinha, Conceição. De Fortaleza, Chico Bento e parte da família vão, de navio, para São Paulo. É o exílio forçado, é a esperança de vida melhor e, quem sabe, de riqueza para quem só conheceu miséria no Ceará.

Cordulina é esposa de Chico Bento. Personifica a mulher submissa, analfabeta, sofredora, com o destino atrelado ao destino do marido. É o exemplo da miséria como consequência da falta de instrução. Cordulina, que ouvia de cabeça baixa o marido, a mãe que se privava de seu próprio sono para balançar o filho que acordava chorando, que aceitava sem questionar as decisões do marido (que mexia com a vida de toda família) sem se posicionar de maneira decisiva, ou ainda como a “dona de casa que levantava cedo para coar o café”, assumindo assim o papel tradicional da mulher da brasileira (QUEIROZ, 2011, p.32).

O enredo aborda, como já comentado, a seca de 1915, descreve alguns aspectos da vida do interior do Ceará durante um dos períodos mais dramáticos que o povo atravessou. Mostra a realidade do Nordeste Brasileiro e se dá em dois planos.

No primeiro plano enfoca na relação afetiva de Vicente e Conceição. Com o advento da seca, a família de Mãe Nácia decide ir para cidade e deixar Vicente cuidando de tudo. Trabalhava incessantemente para manter os animais vivos. Conceição, trabalhava agora no campo de concentração onde ficavam alojados os retirantes, e descobre que seu primo estava "de caso" com "uma caboclinha qualquer". Enquanto ela se revolta, Mãe Nácia à consola

dizendo: "Minha filha, a vida é assim mesmo... Desde hoje que o mundo é mundo... Eu até acho os homens de hoje melhores" (QUEIROZ, 2006, p.66).

Vicente se encontra com Conceição e sem perceber confessa as temerosidades dela. Ela começa a tratá-lo de modo indiferente. Vicente se ressentido disso e não consegue entender a razão. As irmãs de Vicente armam um namoro entre ele e uma amiga, a Marinha Garcia. Ele, porém, se espanta ao "saber" que estava namorando, dizendo que apenas era solícito para com ela e não tinha a menor intenção de comprometimento. Conceição percebe a diferença de vida entre ela e seu primo e a quase impossibilidade de comunicação. A seca termina e eles voltam para o Logradouro.

O segundo plano é, sem dúvida, a parte mais importante do livro. Apresenta a marcha trágica e penosa do vaqueiro Chico Bento com sua mulher e seus 5 filhos, representando os retirantes. Ele é forçado a abandonar a fazenda onde trabalhara. Junta algum dinheiro, compra mantimentos e uma burra para atravessar o sertão. Tinham o intuito de trabalhar no Norte. No percurso, em momento de grande fome, Josias, o filho mais novo, come mandioca crua, envenenando-se. Agonizou até a morte. O seu fim está bem descrito nessa passagem:

Lá se tinha ficado o Josias, na sua cova à beira da estrada, com uma cruz de dois paus amarrados, feita pelo pai. Ficou em paz. Não tinha mais que chorar de fome, estrada afora. Não tinha mais alguns anos de miséria à frente da vida, para cair depois no mesmo buraco, à sombra da mesma cruz" (QUEIROZ, 2006, p.67).

Uma cena marcante na vida de Chico Bento, foi o constrangimento em matar uma cabra (para diminuir a fome da família) e depois descobrir que tinha dono. Foi chamado de ladrão, e levou somente as tripas sujas do animal.

Ladrão! Sem-vergonha! Cabra sem vergonha! A energia abatida do vaqueiro não se estimulou nem mesmo diante daquela palavra. Antes se abateu mais, e ele ficou na mesma atitude de súplica. E o homem disse afinal, num gesto brusco, arrancando as tripas da criação e atirando-as para o vaqueiro: - Tome! Só se for isto! A um diabo que faz uma desgraça como você fez, dar-se tripas é até demais! (QUEIROZ, 2006, p.72).

Léguas após, Chico Bento sente a falta do seu filho mais velho Pedro. Chegando ao Aracape, lugar onde supunha que ele pudesse ser encontrado, avista um compadre que era o delegado. Recebem alguns alimentos, mas não é possível encontrar o filho, pois o menino tinha fugido com comboeiros de cachaça.

Quando chega no campo de concentração, são reconhecidos por Conceição, sua comadre. Ela arranja um emprego para Chico Bento e passa cuidar de Duquinha (filho mais novo do casal). Conceição consegue também, para o que sobrou da família de Chico e Cordulina, umas passagens de trem para São Paulo.

2.7 RACHEL DE QUEIROZ E AS PERSONAGENS FEMININA DE *O QUINZE*

A seguinte seção se faz relevante para compreensão do *corpus* deste trabalho, visto que os textos analisados são memórias literárias, das personagens feminina da obra *O Quinze*, escritas pelos participantes da seguinte pesquisa.

Para Coutinho (na obra *Literatura no Brasil*) a temática principal da autora no romance *O Quinze* não é a seca, mais a posição da mulher na sociedade moderna. Para o autor, Rachel procura determinar os papéis que uma sociedade preconceituosa que cristaliza para a mulher o modo como deve vivenciar suas experiências, que são marcadas por uma luta incansável (COUTINHO, 1970, p. 219).

A mulher brasileira no período de Rachel de Queiroz era formada pela ordem patriarcal e submetida ao pai e ao marido, que a silenciavam em sua própria sociedade. Neste espaço de submissão, a mulher era reduzida à condição de um ser frágil e de pouca inteligência, destinando-se a ela apenas a função de “dona de casa”, de modo que todo o conhecimento que adquiria era fruto de suas próprias experiências de vida, limitando-se, portanto, ao universo doméstico.

Segundo Coelho (2002, p.246), nos anos 30, enquanto o movimento pela emancipação da mulher avançava na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil eram poucas suas repercussões, porém como disse o mesmo autor “a literatura estava destinada a desempenhar um papel decisivo na denúncia daquele descompasso e daquela barreira”, e nesse aspecto Rachel de Queiroz é reconhecidamente uma das pioneiras. Cumpriu um papel primoroso no processo de discussão da educação feminina no Brasil e, ao mesmo tempo, chamou a atenção para o papel importante da literatura na educação, ressaltando seu potencial na formação do sujeito social.

A expressão literária de Rachel de Queiroz realiza-se através de uma narrativa plenamente sintonizada com o espírito dos anos 1930, sua obra mostrava empenhado não só em compreender a realidade brasileira, mas também em denunciar as nossas mazelas sociais. Daí a valorização do regional, a linguagem precisa e objetiva, com marcas de oralidade, em que a terra e a tradição falam mais alto. Destacam-se, nas narrativas da autora cearense, além da mulher sertaneja como heroína, a seca, a política arcaica das oligarquias, o misticismo entre outros.

A situação da mulher no século XXI foi descrita pela escritora Rachel de Queiroz (1910-2003) do seguinte modo: “Um dos fatos sociais mais importantes é a saída da mulher do seu

casulo doméstico e a sua entrada, quase em massa, nas profissões e atividades dantes reservadas ao homem” (QUEIROZ, 2002).

Na obra *O Quinze* podemos notar a preocupação da autora com as personagens femininas, porque Conceição é a primeira de uma série que marcará a configuração do papel da mulher nordestina. A autora Barroso (2008, p.46) escreve sobre a importância da atuação da escritora na história da literatura brasileira a partir da sua primeira obra: “É com Rachel de Queiroz na prosa da ficção, que a fala da mulher ingressou no campo social, abandonando os salões de chá para narrar a áspera tragédia da seca nordestina”. *O Quinze* representa a germinação da mudança de uma mulher que encara o não-convencional e opta por uma vida celibatária num contexto em que “mulher que não casa é um aleijão” (QUEIROZ, 2006, p.14).

Rachel de Queiroz compreende que a sociedade procura manter a mulher em estado de domesticidade e, embora isso não a torne uma feminista, criou personagens femininas que vão contra essa ordem, mas que visam uma inversão de papéis e não a construção de uma igualdade de gênero. Essa é uma questão importantíssima, uma vez que, embora Rachel tenha um papel de destaque tanto para a história do país quanto na literatura, as análises de suas ações são sempre rasas, esquivando-se da problemática que é inseri-la no quadro de mulheres que romperam com a ordem vigente e reconhecer os limites que essa inserção implica.

A existência de um casulo doméstico que envolve e delimita a trajetória feminina ao longo da história foi (e, em alguns casos, ainda é) constante e inegável. Ainda assim, a naturalização das práticas sociais de exclusão continua presente em nossos dias e pode ser constatada quando nos deparamos com a pouca visibilidade nas pesquisas acadêmicas a que são submetidas personalidades históricas femininas. Vale lembrar que no ano de 2010, o centenário de nascimento de Rachel de Queiroz quase não mereceu espaço e repercussão nos meios de comunicação.

No presente trabalho, mostraremos também como os alunos da escola Sebastião de Abreu pôde revirar e conhecer parte da obra e da vida de uma mulher(*im*)*pertinente*: a polêmica escritora brasileira, Rachel de Queiroz. Sua primeira obra *O Quinze* é utilizado como texto-base para produção das memórias literárias e construção da memória coletiva das mulheres cearense do início do século passado. Dado que o livro conta a história de um pequeno grupo de nordestinos da época e sua luta pela sobrevivência, destacando que a vida já era dura para o homem, mas muito mais cruel com as mulheres, que era vítimas de muitos tipos de violência.

Rachel de Queiroz é pertinente por ser autora de personagens femininas fortes e emancipadas (como as personagens de *O Quinze*, Conceição, Dona Inácia, Mocinha ou ainda Cordulina), como também por ter sido uma intelectual perseguida no Estado Novo, além de ter

sido a primeira mulher aceita na Academia Brasileira de Letras (ABL); no entanto, teve parte da sua história comprometida por ter apoiado o golpe civil militar de 1964 e sua rejeição ao movimento feminista.

Contudo, Rachel de Queiroz colocou em destaque com a sua obra e como sua própria história a situação da mulher brasileira dos anos 30. Ela apresentava a construção especial e diferenciada das suas personagens femininas. Conceição, Maria Moura e outras aparecem livres e independentes. Muitas das suas personagens trazem consigo traços da personalidade da própria autora.

O Quinze é um romance que tem o sertão como cenário principal. Conceição é uma personagem que tem consciência do drama social vivido pelo povo nordestino. Questão que vai estar presente em muitas de suas obras, como por exemplo o êxodo rural causado pela fuga da seca e o descrédito no amor romântico.

Segundo Hollanda (2005, p.29) o quadro de personagem feminina de Queiroz “instaura o direito da mulher de defesa da sua individualidade e autodeterminação”. Visto que muitos dos seus livros há um encontro amoroso intenso, no entanto, a perda da pessoa amada é bastante recorrente. Suas personagens quase sempre não deixam descendentes, ou seja, continuidade familiar. Suas mulheres traçam trajetórias individuais, difíceis e, muitas vezes, trágicas por causa dessa opção.

Até o início do século XX as escritoras brasileiras estiveram praticamente ausentes dos registros das consideradas grandes historiografias brasileiras. Nos compêndios de história literária, foram, em sua maioria, colocadas à margem pelos agentes que construíram o cânone literário. Apesar dessa lógica, surgiu na década de 1930 uma desbravadora a forçar passagem, cujas marcas não puderam deixar de serem percebidas. Uma Maria Moura que pensou o Brasil de um novo modo, com uma visão muito independente, com o senso crítico de intelectual e a coragem de mulher sertaneja. Essa desbravadora é Rachel de Queiroz, como afirma Heloísa Buarque de Hollanda:

Foi a única escritora mulher aceita como representante do movimento modernista. Foi uma das primeiras mulheres a se propor, com sucesso, uma vida independente e livre. Foi uma mulher que escolheu e determinou seu destino afetivo, existencial, literário, profissional, político. Foi uma mulher que viveu de e para o ofício de escrever (HOLLANDA, 2004, p.297).

As contribuições da autora cearense extrapolam o espaço literário e a luta pelo reconhecimento da qualidade do trabalho feminino, e sua obra, nitidamente engajada na discussão de problemas cruciais da sociedade brasileira, pode ser considerada como um

inventário das ideias que ela presenciou em quase um século de intensa atividade intelectual de homens e mulheres.

Neste momento até os homens escritores encontravam dificuldades para construir o seu projeto literário, para as mulheres essas dificuldades eram enormes, já que havia não apenas indiferença, como também hostilidade. Para as mulheres serem reconhecidas como escritoras deveriam alterar os seus valores em deferência à autoridade externa, reproduzindo as normas ditadas pelo discurso masculino.

De modo igual, outro obstáculo a ser superado, depois de conquistado o direito à escrita, era a ausência de uma tradição, ou uma tradição curta e parcial que pouco favorecia. Segundo Woolf (2004), as próprias formas literárias foram criadas pelos homens a partir de suas necessidades e para as suas aplicações. Todos os gêneros mais antigos de literatura já estavam consolidados à época em que as mulheres se tornaram escritoras, e apenas o romance era suficientemente novo para ser dobrável a elas.

Conceição, protagonista de *O Quinze*, mantém laços afetivos com a avó que a criara desde que sua mãe morreu. Conceição trata carinhosamente sua avó por Mãe Nácia. Sua criação se deu num contexto em que as tradições são valorizadas. Conceição constrói sua personalidade baseada nas leituras literárias libertadoras e críticas que havia na biblioteca do seu avô, a qual continha mais de cem títulos. A casa de mãe Nácia era seu refúgio no período de férias. Na casa de Dona Inácia a jovem era recebida com carinho e alegria. “Ali tinha o seu quarto, os seus livros (QUEIROZ, 2006, p.9).

Conceição se abstém de um relacionamento no qual seria apenas uma esposa submissa, uma mãe devotada e uma prendada dona de casa e opta pela integração social, o que já evidencia as concepções de cunho revolucionário de sua autora. Assim como Rachel, Conceição é afeita aos livros e sua formação autodidata reforça a diferença ideológica entre elas e suas congêneres.

A Conceição é a típica mulher do início do século XX, a meio caminho entre a criação de vínculos impostos pelo matrimônio (possível maternidade) e a emancipação. O fato de optar por não se casar e criar sozinha o afilhado é uma patente demonstração de ousadia para a época, porque é uma provocação ao paternalismo reinante, levantada por uma jovem de 20 anos em sua obra primeira, quando ainda era completamente desconhecida do público leitor. Esta heterotopia é defendida por Foucault (apud GOMES, 2010). Conceição se converte, então, na primeira protagonista híbrida da história da autoria feminina brasileira conforme Gomes (ibidem, p.53).

No entanto, a própria avó de Conceição se mostra uma personagem grande, uma vez que se destaca como matriarca de forte representação da sociedade nordestina. Dona Inácia é

viúva e assume a direção da sua propriedade; submete-se totalmente à fé, apegando-se a santos e a Deus para manter-se na fazenda, embora soubesse que nada deteria a seca; mostra-se defensora de valores sociais tradicionais para as mulheres ao sustentar a necessidade de casamento a sua neta Conceição.

Do outro, Cordulina, representando a maioria das mulheres da época, esposa que ouvia de cabeça baixa o marido, a mãe que se privava de seu próprio sono para balançar o filho que acordava chorando, que aceitava as decisões do marido (que transformava a vida de toda família) sem muito questionar, ou ainda como a “dona de casa que levantava cedo para coar o café”, assumindo assim o papel tradicional imposto à mulher (QUEIROZ, 2006, p.32).

Diferentemente, Mocinha, irmã de Cordulina que vivia com a família, não fazia tanta questão de ficar morando na fazenda, demonstrando, assim, desapego à terra ou anseios naturais de uma jovem. No entanto, durante toda a viagem, Mocinha é indiferente ao próprio sofrimento. Numa certa altura, ela é vencida pelo cansaço e a dura marcha quebra seu orgulho. Ela se aparta dos demais membros da família ao encontrar um serviço doméstico próximo à estação de trem, local que a encanta devido ao movimento de pessoas e ao surgimento de uma possibilidade em conseguir uma vida diferente, longe das tarefas domésticas. Ela trabalha por algum tempo com dona Eugênia, mas é logo dispensada, porque vive a quebrar xícaras e derramando café, seduzida pelos rapazes da estação. Abandonada e incompreendida, Mocinha prostitui-se, constituindo figura comum na literatura, e tem um filho, restando-lhe mendigar na estação que tanto a encantara, mas na qual não conseguiu encontrar alguém que valorizasse seus sonhos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo, organizamos nosso trabalho em quatro seções: a princípio, apresentamos a natureza da pesquisa, discorrendo sobre os principais caminhos que a orientam. Na segunda seção, caracterizamos o universo de nossa pesquisa, contextualizando o espaço, os sujeitos e os instrumentos de construção dos dados presentes no trabalho. A terceira seção está destinada à discussão e à apresentação das sequências didáticas que serão aplicadas na etapa interventiva desta pesquisa. Na última, será analisado os dados obtidos na intervenção. Os objetivos de tais análises centram-se em verificar quais as operações utilizadas na retextualização do gênero romance para o gênero memória literária. Percebemos uma metodologia ampla dada à complexidade dessa pesquisa de investigação, visto somente com diferentes abordagens, métodos e procedimentos será capaz de encontrar a solução para as questões que norteiam esse trabalho.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa é o caminho para esse conhecimento e através dela, conforme Boaventura (2014, p.55), podemos encontrar soluções para “um problema ainda não resolvido ou resolvível”, que nos inquieta.

A ciência e a pesquisa cada vez mais informam a vida pública. Elas podem contribuir para tomada de decisões políticas e práticas. Segundo Gil (2010), toda pesquisa acontece impulsionada por razões que podem ser classificadas em dois grandes grupos. Vejamos:

[...] razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (GIL, 2010, p.01).

Quando é almejado alcançar determinado resultado ou resposta através de uma pesquisa científica, definimos nossas abordagens e métodos a serem utilizados durante a realização da mesma. Todo pesquisador, ao elaborar o seu projeto de pesquisa, precisa ter em mente todos os passos iniciais a serem dados, o aparato teórico que pode contribuir direta ou indiretamente com a pesquisa, delineados claramente em sua metodologia. Para que possamos atingir nossos objetivos, precisamos partir do método científico para capturar a realidade que nos é apresentada.

Na elaboração dessa pesquisa, foi entendido que a pesquisa qualitativa seria a mais adequada, uma vez que não há preocupação com os aspectos da realidade que não podem ser

quantificados, buscando dirigir nossas reflexões para a compreensão e explicação das dinâmicas sociais. Minayo (2001, p.14) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo de relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nossa temática se encaixa dentro desse processo que está alheio à pesquisa quantitativa, já que buscamos descrever, compreender, explicar e analisar as relações entre o global e o local. Essa pesquisa além de ser qualitativa, é também de natureza interventiva, pesquisa-ação e do tipo predominante descritiva. Para Schwandt (2006), esse tipo de pesquisa equivale a um terreno ou arena para a crítica científica social. É muito mais que um tipo específico de teoria social, metodologia ou filosofia.

No campo do método científico, primamos pelo conceito de Köche (1997), quando ele nos diz que:

O que se deve chamar de método científico [...] é aquele conjunto de procedimentos não padronizados adotados pelo investigador, orientados por postura e atitudes críticas e adequados à natureza de cada problema investigado (KÖCHE, 1997, p.35).

A pesquisa qualitativa surgiu no meio acadêmico na década de 70, oriunda de um movimento reformista. As atuais mudanças de paradigmas no âmbito educacional exigem novas formas de pensar e produzir conhecimento. Assim, surge a necessidade de pesquisas que respondam às estas demandas. Por isso, nesta abordagem, todos os sujeitos participantes, seja investigador e investigado, influenciam na construção do conhecimento. Minayo (2010) pontua que:

o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (Minayo, 2010, p.12).

Nesse caso, a pesquisa social atende às exigências da complexidade do contexto educacional, que requer a utilização de uma pesquisa capaz de contemplar as novas demandas educativas. Na abordagem qualitativa, o cientista procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, como as ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais

em um processo de investigação, a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; o registro de dados ou informações coletadas; a interpretação/ explicação do pesquisador.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos como: estudo de casos, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais/registros de campo, históricos interativos e visuais. Esses que podem descrever momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN. et al. 2006, p.17).

Lüdke, André (1986) escreve sobre o interesse que os pesquisadores da área de educação demonstram pelo uso das metodologias qualitativas, devido ao seu potencial para estudar questões relativas à escola. Citam o livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, de Bogdan e Biklen (1982), que apresenta cinco características básicas dessa modalidade de pesquisa:

- 1) A pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;
- 2) O material que se obtém é rico em descrição de pessoas, situações, inclui transcrição de entrevistas e depoimentos, fotografias... Todos os dados da realidade são considerados importantes;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) Como focos da atenção especial do pesquisador estão o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. A maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas deve ser captada pelo pesquisador;
- 5) A análise dos dados tende a ser indutiva, há abstrações que se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados. O pesquisador pode alterar o foco à medida em que a pesquisa avança (BOGDAN; BIKLEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11-13).

A pesquisa qualitativa exige habilidades do pesquisador, primeiro, perceber e contextualizar o mundo a sua volta; como se desligar dos valores e interesses dos grupos a serem pesquisados e manter a objetividade, ou seja, um grau de distanciamento pessoal (VIDICH; LYMAN, 2006).

Esse campo de pesquisa trabalha geralmente com pessoas e com suas criações. Esses indivíduos devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores. Todo trabalho de coleta de informação, deve observar que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (MINAYO, 2008, p.204).

O tipo de pesquisa desse trabalho pode ser definido como de caráter descritivo. Esse que é o mais tradicional das pesquisas. Ela descreve as características de uma determinada população ou de um determinado fenômeno. O objetivo é buscar através das interpretações

dadas ao *corpus* de análise, no nosso caso, quais as operações utilizadas na retextualização das histórias das personagens femininas do livro *O Quinze* de Rachel de Queiroz quando transformadas no gênero memória literária, para descobrir quais operações são mais utilizadas e quais não.

Na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. A finalidade da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos.

O processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser entendido como um estudo de caso onde, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes em uma empresa, sistema de produção ou produto (Perovano, 2014).

Nesse tipo de pesquisa o pesquisador não interfere na realidade, apenas observa as variáveis que, espontaneamente, estão vinculadas ao fenômeno;

- Naturalidade: os fatos são estudados no seu habitat natural;

- Amplo grau de generalização: as conclusões levam em conta o conjunto de variáveis que podem estar correlacionadas com o objeto da investigação (Parra Filho e Santos, 2011).

A pesquisa descritiva é, juntamente com a pesquisa exploratória, a mais habitualmente realizada pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. É também a mais solicitada por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.

Em virtude do envolvimento ativo do pesquisador e do envolvimento das pessoas inseridas no processo de busca e solução do problema, essa é também uma pesquisa-ação. Essa pesquisa é reconhecida pela sua utilidade, sobretudo por pesquisadores identificados com as ideologias “reformistas” e “participativas”. Para Thiollent (1985), a pesquisa-ação pode ser entendida definida como “um tipo de investigação social com base empírica” que é colocada em prática através de uma ação com objetivo de resolver um problema coletivo “no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1988, p.14).

A seguinte pesquisa é qualificada como pesquisa pesquisa-ação e pesquisa de intervenção, porque a partir dela será produzido conhecimentos decorrentes de atuação realizada junto à turma participante da Escola Municipal Sebastião de Abreu, no processo de retextualização do gênero romance para a memória literária. Essa ação nos permitirá a partir

das conclusões acerca dos desses processos melhorar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos.

No tocante a pesquisa-ação, ela tem origem nos estudos organizacionais desenvolvidos por Kurt Lewin, na década de 40, nos Estados Unidos, que envolvia as disciplinas das ciências sociais. A partir de uma abordagem integrada, Lewin definiu um programa de pesquisa capaz de fornecer critérios objetivos e precisos para avaliar cada situação e analisar as ações voltadas para a solução de problemas grupais e intergrupais. Utilizou a pesquisa do tipo experimental como ponto de partida (EDEN; HUXHAM, 2001; MACIEL, 1999; VERGARA, 2005).

A pesquisa-ação em alguns momentos é tratada como sinônimo de pesquisa participante ou pesquisa colaborativa, porque as duas têm como origem a psicologia social e as limitações da pesquisa tradicional (que trabalha com o distanciamento entre o sujeito e o objeto de pesquisa), no entanto, a pesquisa-ação e a pesquisa participante têm a necessidade de inserção do pesquisador no meio e a participação efetiva da população investigada no processo de geração de conhecimento (HAGUETE, 1999).

Se necessário esclarecer que nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação. A pesquisa participante caracteriza-se como um modo de observação em que o pesquisador se identifica com o grupo pesquisado, objetivando compreender o problema a partir da perspectiva do sujeito ou grupo. Desta forma, somente o pesquisador participa do processo de investigação, que não envolve necessariamente o sujeito.

Já a pesquisa-ação possui um caráter participativo, pelo fato de promover interação entre pesquisador e membros representativos da situação investigada. Outra diferença é que a pesquisa participante induz a discussões entre pesquisador e membros da situação investigada, mas não implica uma ação planejada, enquanto a pesquisa-ação é centrada na intervenção planejada dos sujeitos em uma dada realidade (THIOLLENT, 1997; VERGARA, 2005).

Identificam-se as seguintes fases da pesquisa-ação nas organizações: conscientização do indivíduo ou grupo, aprofundamento na pesquisa dos problemas da organização, proposta coletiva de ação, na busca de soluções ou mudanças, que são também objeto de investigação e avaliação.

Entende-se que as sínteses finais e a experiência acumulada formam a base de um possível avanço no conhecimento prático das organizações. A pesquisa-ação é um tipo de abordagem investigativa que não se limita a descrever uma situação, mais, a gerar acontecimentos que podem desencadear mudanças no âmbito da coletividade implicada. O objetivo maior desse tipo de pesquisa é produzir novas informações, estruturar conhecimentos e delinear ações nas organizações.

São apresentadas, a seguir, as principais características da pesquisa-ação, quando utilizada em organizações como método para geração de conhecimento.

- ser flexível, visto que se delinea à medida que se desenrola, de modo que o pesquisador não conhece antecipadamente o caminho que irá percorrer para atingir os objetivos definidos por ele mesmo e pelos demais envolvidos na investigação;
- é um método adaptável, que auxilia os pesquisadores e usuários a lidarem com a inserção de conhecimentos na prática;
- demanda o envolvimento integral do investigador na tentativa de mudar a organização;
- preconiza que o problema de pesquisa deve ser formulado com base nos dados coletados para o diagnóstico e na discussão do tema com os sujeitos envolvidos, não, a priori, pelo pesquisador, o que faz pressupor a participação ativa de pesquisadores e representantes dos grupos implicados bem como a existência de um diálogo aberto entre estes;
- resulta na interação do pesquisador com os sujeitos envolvidos, que colaboram na identificação dos problemas organizacionais e de sua possível solução, tendo, como princípio, a não pré-determinação e adaptação situacional, uma vez que as próprias relações estabelecidas no ambiente de pesquisa variam e não são totalmente previsíveis;
- está orientada para o futuro, dado que facilita a criação de soluções voltadas para um futuro desejado pelos interessados, processo no qual o presente é considerado um momento de análise da situação vigente e o futuro próximo uma instância a ser levada em conta ao se delinear as ações e suas chances de êxito;
- estabelece que os dados coletados representam a realidade organizacional como um todo e não uma amostra da mesma, configurada estatisticamente, sendo, de forma geral, obtidos
 - por meio de técnicas implicativas e interativas, como entrevistas, discussões em grupo e observação participante;
 - propõe que os dados sejam levantados, tendo em vista elaborar-se o diagnóstico organizacional, ou seja, a identificação dos problemas e a formulação de alternativas de soluções, ajustadas às necessidades reais da organização, e, finalmente,
 - demanda desenvolvimento teórico para informar um desenvolvimento de prática mais confiável e consistente, de modo que ferramentas, técnicas, modelos ou métodos desenvolvidos são possíveis expressões do resultado da pesquisa-ação.

Lima (2005) justifica a utilização do método nas organizações, já que os objetivos dos pesquisadores se orientam pelo interesse de formular diagnósticos confiáveis e planos

comprometidos com as melhorias vislumbradas, de modo a engendrar as mudanças desejadas. Para a autora, como as mudanças são coletivamente construídas, o processo de implantação dificilmente provoca manifestações de resistência por parte dos colaboradores.

Já a pesquisa de intervenção, que também funciona como base desse trabalho, apresenta potencial para propor novas práticas pedagógicas ou aprimorar as existentes, produzindo conhecimento teórico. Segundo Sannino e Sutter (2011), os pesquisadores vinculados a essa linha teórica, desde o início de seus trabalhos, estavam conscientes “da interconexão entre teoria e metodologias transformadoras, às quais nos referimos com o termo genérico intervenção” (p.558).

Segundo Szymanski e Cury (2004, p.359), a palavra intervenção é mais conhecido pelo seu “sentido autoritário e impeditivo de livre expressão”, como o termo “ingerência de um indivíduo ou instituição em negócios de outrem [...] interferência do Estado em domínio que não seja de sua competência”.

Essa palavra, entretanto, como ainda explicam Szymanski e Cury, é derivada de *interventio*, *onis*, do latim, que significam “abono, fiança, garantia”, podendo também serem entendidas como “estar entre, sobrevir, assistir”. A palavra intervenção pode, igualmente, ter o sentido de “interferência”, conforme definição do “Dicionário Aurélio” (p.960), sendo esse o sentido que se pretende dar a ela, neste trabalho.

Freitas (2010) entende que toda a pesquisa baseada nas ideias de Vygotsky, se constituiria em uma intervenção. Vygotsky supunha “que a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, neles provocando alterações, transformações”. Szymanski e Cury (2004, p.16) também corroboram essa ideia.

A proposta de intervenção aqui discutida insere-se no campo das pesquisas aplicadas. Segundo Tripp (2005) intervenção se assemelha a pesquisa-ação. Segundo o autor, podemos dizer que esse é um tipo de trabalho “feito pelo prático, adaptado às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos” (2005, p.463). Segundos ainda os pesquisadores Lüdke, Cruz, Boing, (2009) a pesquisa de intervenção pode ser utilizada pelos professores da educação como instrumento de produção de conhecimento educacional.

Robson (1995) entende as intervenções como “pesquisas no mundo real”, ou seja, pesquisas sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório, característica que as distingue dos procedimentos clássicos orientados pelo paradigma da ciência experimental. O referido autor ainda que as “pesquisas no mundo real” somente se efetivam se trouxerem algum benefício. Essa afirmação remete ao caráter aplicado (prático) desse tipo de

pesquisa. Aqui podemos considerar pesquisa como a atividade investigativa levada a cabo por professores da educação básica, voltada a sua própria prática pedagógica.

Segundo Tripp (2005) as pesquisas de intervenção se realizam das seguintes maneiras:

- são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais;
- partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas;
- trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados;
- envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação.
- O último aspecto é o fator principal que diferencia a pesquisa do tipo intervenção dos relatos de experiência.

As pesquisas do tipo intervenção aproximam-se da pesquisa-ação. Esse método investigativo tem sido definido de muitas e diferentes formas, mas que, essencialmente, envolve uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática de professores.

Esta pesquisa, intitulada “Do romance à memória literária: a retextualização das histórias das personagens femininas do livro *O Quinze* de Rachel de Queiroz”, partiu de inquietações que envolvem compreender os processos de retextualização de um texto memórias literárias produzidas pelos alunos da Escola Municipal Sebastião de Abreu, de forma mais específica, quais as aproximações e distanciamentos entre os textos vencedores e os dos nossos alunos, no caso, não vencedores do concurso. Não poderíamos encontrar uma resposta para o que nos inquietava se não, através de um conhecimento científico.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Neste tópico, caracterizaremos o espaço escolar onde ocorreu a pesquisa e os indivíduos participantes dela. Além disso, são detalhados os instrumentos utilizados para a construção dos dados.

3.2.1 AMBIENTE DE PESQUISA

Para melhor executar esta pesquisa foi necessário buscar a compreensão dos processos procurados, será apresentado a escola ambiente onde a pesquisa foi realizada. Ela pertence à rede pública municipal de ensino e atende somente o ensino fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano. Seu funcionamento ocorre em apenas dois turnos, matutino e vespertino. A escola funciona há mais de 40 anos. Está localizada em área urbana, na rua Geraldo Barbosa, no bairro Bom Jardim em Fortaleza, Ceará. Há cerca de 66 funcionários. Num total de 835 alunos matriculados.

A escola se localiza em uma região periférica, chamada de O Grande Bom Jardim, formado por cinco bairros oficiais da cidade de Fortaleza, Granja Lisboa, Granja Portugal, Bom Jardim, Canindezinho e Siqueira. Abriga uma população de 211 mil habitantes (censo IBGE/2010). Estes cinco bairros compõem o quadro dos dez bairros mais pobres da cidade de Fortaleza³². A população desse bairro sofre com os principais problemas do povo brasileiro, como a segregação socioespacial, a violência urbana, a degradação do meio ambiente, falta de saneamento básico. O bairro é conhecido, principalmente, pela violência e elevado número de mortes dos jovens. Isso acontece, por causa dos constantes conflitos de facções. Esses conflitos acabam impedindo a regularidade dos estudantes a escola, dado que, alguns moram em determinadas ruas, que ficam sobre comando de facções diferentes daquela que domina próximo a escola, impedindo-os de assistir as aulas. Tal problemática vem gerando um clima de insegurança dentro e fora do espaço escolar. Isso reflete no desempenho e resultados das avaliações de todos os estudantes dessa escola.

A escola conta com uma estrutura física de médio porte, contudo, muitas dependências estão em estado precário. Há uma pequena biblioteca, com poucos paradidáticos, e a maioria já envelhecido. A funcionária responsável pela biblioteca permanece no local somente no período da manhã. É formada em pedagogia pela UECE, e faz parte do grupo de docentes readaptados³³.

³² Com base nos dados do último censo IBGE, de 2010, os dez bairros com menor renda média pessoal são: Conjunto Palmeiras, Parque Presidente Vargas, Canindezinho, Siqueira, Genibaú, Granja Portugal, Pirambu, Granja Lisboa, Autran Nunes, e Bom Jardim. Entre os bairros mais pobres, seis estão localizados na SER V. Esta é a regional administrativa com menor renda média pessoal. Os bairros mais ricos, com média entre R\$ 2 mil e R\$ 3.659,54, estão concentrados em uma única Secretaria Executiva Regional da capital. Entre os dez mais ricos, nove estão localizados na SER II: Meireles, Guararapes, Cocó, De Lourdes, Aldeota, Mucuripe, Dionísio Torres, Varjota e Praia de Iracema. Na décima posição está o Bairro de Fátima, que pertence a SER IV. Os dados comprovam o relatório das Nações Unidas State of the World Cities 2010/2011: Bridging the Urban Divide, que coloca Fortaleza como a quinta cidade mais desigual do mundo. Parte da má distribuição de renda tende a se refletir espacialmente nos bairros de Fortaleza (IPECE, 2013).

³³ São professores que tiveram que deixar as atividades em sala de aula por causa de problemas de saúdes. Realização atividades na secretária, biblioteca, sala de informática entre outros.

Já a sala de informática, é utilizada ultimamente como sala de reunião ou para o uso do *Datashow*, já que os computadores não funcionam mais, no entanto, ainda continuam no local ocupando espaço. Hoje não há responsável por cuidar do lugar, porque o antigo funcionário adoeceu há quase um ano e até agora não foi contratado outro.

A escola dispõe de dois pátios pequenos, onde os alunos se aglomeram nos intervalos. Tanto esses ambientes, quanto as salas de aula ao redor parecem inadequadas, porque são extremamente quentes, ocasionando irritabilidade e desconforto constantes aos educandos e docentes.

A equipe gestora é formada pela diretora, dois coordenadores e uma secretária. Os dois coordenadores são responsáveis por conduzir os planejamentos mensais e anuais. E realizado planejamento por área. Que é realizado um planejamento por área. Há, um diálogo pedagógico antes de se iniciarem os planos de aula anuais.

A sala de professores é pequena e dividida em dois espaços, com dois banheiros (masculino e feminino), com duas mesas, geladeira, micro-ondas, dois computadores (que somente um funciona) e armários para os professores guardarem seus pertences. Os professores têm um quinto da sua carga horária destinada ao planejamento semanal e, normalmente, utilizam esse tempo para correções e preparo de provas ou atividades.

Ao decidir pela realização da pesquisa nessa escola, foi pensado primeiramente que tal intervenção poderia contribuir com melhoria da aprendizagem e dos índices da escola, também pelo interesse de modificar a rotina das atividades pedagógicas, como colocar a leitura da obra literária em destaque na vida escolar do aluno, como também construir um olhar diferente e alegre para produção de texto.

Outro interesse é de cunho particular, visto que o pesquisador é professor da escola e acredita que pode contribuir pedagogicamente com essa pesquisa para a escola, que o ajudou e ainda ajuda a crescer intelectualmente e profissionalmente. O que apontamos aqui, enquanto ambiente, nos serve como uma reflexão para pensar na melhoria do funcionamento da escola naquilo que nos chega como falta ou ausência.

3.2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são alunos matriculados em uma turma do 9º ano do turno vespertino, composto de 38 alunos, divididos em 14 do sexo feminino e 24 do sexo masculino, numa faixa etária que varia dos 13 aos 17 anos. São alfabetizados, contudo apresentam um baixo nível de letramento quando se trata da leitura de textos literários e do domínio de alguns

gêneros discursivos. Dados constatados *in loco* pelo próprio professor que além de ser o autor dessa pesquisa e sujeito participante, configura-se também, como aquele que desenvolveu a intervenção pedagógica em sua turma.

Pelo menos 75% da turma recebe auxílio do Programa Bolsa Família, o que nos mostra que o nível socioeconômico desses alunos é baixo. A maioria só tem acesso aos livros didáticos disponibilizados pelo MEC. O contato, com os paradidáticos ou texto literário é principalmente no ambiente escolar, ficando a cargo da escola, além do ensino das disciplinas tradicionais, o desenvolvimento de projetos ou atividades de incentivo à leitura literária.

A turma, de um modo geral, apresentava dificuldade de leitura, interpretação, compreensão e produção textual. Por isso, se faz relevante o ensino de produção de texto atrelado à literatura.

A escolha por essa turma se deu pelo fato de maior parte dos alunos desta turma ser acompanhado pela gestão da escola desde o 6º ano, e ainda assim, no entanto, é percebido muitas dificuldades em compreensão leitora, especialmente na atribuição de sentidos mais aprofundados e que se relacionam com a criticidade do texto. A produção de texto, porque esses ainda cometem erros simples de ortografia, pontuação, coesão, coerência, costumam fugir do tema ou não seguem o gênero ou tipo textual exigido.

Outro fator de escolha pelo 9º B manhã, é o fato da mesma apresentar índice elevado de faltas e evasão, porém, ainda menor que as turmas da tarde. A escolha também se justifica pelo fato de ser o 9º ano o último do Ensino Fundamental II e nele se concentrarem as avaliações de larga escala SPAECE e Prova Brasil aplicadas na escola e na rede pública de ensino como um todo.

Ainda se configura em um grande obstáculo os resultados dessas avaliações no segmento escolhido para investigação e muitos dos alunos da turma em questão são considerados, em avaliação interna realizada pela pesquisadora, pouco proficientes em compreensão leitora, pois muitas vezes não percebem as informações implícitas e explícitas, apresentam dificuldades em compreender elementos não verbais do texto, dentre outros obstáculos.

Em sua maioria, os alunos participantes possuem baixo poder aquisitivo, mas alguns têm acesso a algumas tecnologias, como o aparelho celular, videogame e computador. No ano de 2018, foi disponibilizado para todos os alunos do 9º ano a possibilidade de participar no contraturno de um programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) denominado Pró-Técnico. O programa visa à qualificação dos alunos da rede municipal para o ingresso no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Ceará. Os alunos matriculados no curso têm aulas no contraturno das disciplinas de Português, Literatura e Redação, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física, ministradas por professores da própria escola. Da turma em questão, 17 alunos estão matriculados e cursam no turno da tarde as aulas do Pró-Técnico.

Alguns alunos têm a perspectiva que possuem sobre o seu futuro, recebo diversas respostas, a grande maioria conta dos seus sonhos em ter boas profissões, serem advogados, médicos, dentistas, engenheiros...entre outras profissões que são estimadas na sociedade e possuem remunerações altas. Eles querem ter uma vida boa, comprar bens, constituir família. Mostram-se cheios de sonhos e expectativas, mesmo os que ainda não decidiram ao certo, e aqueles que possuem dúvidas muitas vezes perguntam sugestões. É revigorante saber que apesar de não demonstrarem muito interesse em alguns conteúdos trabalhados nas aulas, eles preocupam-se com o que querem para suas vidas.

No entanto, houve aqueles que não expressaram desejo algum, como o caso de um aluno que respondeu que não queria trabalhar, que não fazia diferença alguma ser aprovado ou reprovado e que não se importava com o futuro. Fiquei tomada por um sentimento de decepção e impotência, mas fiz uma fala sobre a sociedade que criticamos e a que queremos ter relacionando com as expectativas deles.

Alguns demonstram que têm maturidade com relação a perspectiva para o futuro e das possibilidades que terão ao final do Ensino Fundamental, porém, percebe-se que a maioria ainda não despertou para a possibilidade da vida escolar proporcionar novas alternativas para uma carreira profissional e mudança de vida. As famílias, com raras exceções, não comparecem à escola e tampouco acompanham a rotina escolar, o que acarreta grande responsabilidade à escola, em especial aos professores, de incentivar e buscar novas estratégias para o sucesso das mesmas.

3.2.3 OBJETO DE PESQUISA

Um dos maiores desafios das escolas brasileiras é tornar os alunos proficientes em leitura, produção textual e oralidade em língua portuguesa. Há vários trabalhos na linha de pesquisa da linguística aplicada como aportes teóricos e grandes aliados dos professores e das instituições de ensino para amenizar ou superar tais obstáculos.

Segundo a publicação *Gênero, ensino e formação de professores* (2011), nos últimos anos, três fatores deram impulso a necessidade urgente de reflexão sobre o ensino-

aprendizagem de línguas, como a publicação dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), a formação do professor e o agir real do professor em sala de aula.

No tocante ao agir do professor, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* indicam o trabalho com gênero, e entendem os gêneros textuais como um evento de letramento ideológico, porque sabe da existência de uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais. Portanto, cabe entender que o ensino de língua portuguesa deve girar em torno dos textos, de maneira a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo do letramento.

Nessa perspectiva, as atividades de letramento através dos gêneros tornam-se fundamentais, como afirma Dolz e Schneuwly (2004, p.74), que através dos gêneros textuais as práticas de linguagem se materializam. Segundo essa visão, o trabalho com gêneros se caracteriza como evento de letramento ideológico no momento em que os educandos passam a pensar e discutir, como se escreve em determinado gênero e recorre as variadas maneiras de materializá-lo.

Segundo Leurquin (2011, p.74), na escola geralmente os alunos escrevem menos do que deveriam. No entanto, quando acontece, a escrita se restringe aos gêneros canonizados. A autora, vai na contramão dessa ideia, sugere que o gênero deve ser visto como um *megainstrumento* de ensino-aprendizagem. Ela afirma que a escola deve considerar os gêneros textuais em suas atividades de linguagem, já que eles podem funcionar como ferramentas semióticas complexas, e sua apropriação é um “mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

O trabalho com gênero textual favorece o desenvolvimento “das operações de linguagem que não se torna disponível de uma só vez”, mas que crescem no curso do desenvolvimento. Destarte, se faz necessário sua apropriação, cabendo ao professor levá-lo para sua sala de aula e inseri-lo em situações de comunicações reais, já que só assim poderão fazer uso deles dentro e fora da escola (2011, p.74).

As instituições formadoras de professores de Língua Portuguesa aderem e orientam para o ensino de língua em que as produções textuais sejam o centro dos trabalhos. Os gêneros textuais surgem como elementos mais adequados para o fortalecimento da aprendizagem em língua materna, pois o domínio do processo de produção de um gênero também amplia a capacidade leitora e de produção textual.

No entanto, nosso objetivo com essa pesquisa é verificar quais operações são utilizadas na passagem de um gênero escrito (romance) para outro escrito (memória literária). Esse

questionamento é colocado em pauta para que possamos compreender que toda investigação nasce da necessidade de gerar resultados. Para o pesquisador, cada passo é importante, desde a formulação do problema até a comprovação da hipótese (a resposta) ao final da pesquisa. Ressaltemos que a resposta deve ser validada pela ciência, uma vez que utilizamos o método científico.

Porém, a busca sistematizada por uma resposta não poderá ser considerada como uma verdade absoluta, “[...] pois mesmo depois de mil experimentos que produzam resultados consistentes com uma teoria científica, basta um, apenas um resultado contrário, para derrubar uma teoria científica” (CRUZ; RIBEIRO, 2003, p.33). Oliveira (2005, p.29), compreendendo que a realização de uma pesquisa busca a geração de conhecimento, completa o nosso raciocínio afirmando que “A predisposição de gerar conhecimento implica buscar, na epistemologia, a objetividade do conhecimento científico, realizando estudos, observações, experimentos e análises através das teorias e conhecimentos já existentes em confronto com a realidade”.

Um dos focos dessa pesquisa é apresentar o texto literário (romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz e a memória literária) e a retextualização de tais textos, como um importante meio didático para diminuir os problemas de leitura e produção textual dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

3.3 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A pesquisa qualitativa pressupõe que o pesquisador fará uma abordagem empírica do seu objeto. Para tal, ele parte de um marco teórico-metodológico preestabelecido, para em seguida preparar seus instrumentos de coletas de dados, que se bem elaborados e bem aplicados fornecerão uma riqueza ímpar ao pesquisador. De posse desses dados, resta analisá-los a partir de suas categorias analíticas, e assim proceder a uma discussão dos resultados de sua pesquisa.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN. et al. 2006, p.17).

A coleta de dados em pesquisas qualitativas envolve, direta ou indiretamente, seres humanos. O pesquisador deste trabalho se utilizou de anotações que fez em seu caderno, que pode ser chamado aqui de diário de campo.

Com frequência, alguns pesquisadores utilizam um instrumento para registro de informações: o diário de campo. Pode-se usar um caderninho para notas, uma planilha, ou um dispositivo eletrônico que permita estes registros. Devem ser registradas as percepções diárias do pesquisador, seja de forma escrita, seja de forma gravada. Devem-se registrar conversas informais, observações de comportamento, falas e impressões pessoais (que normalmente vão se modificando com o tempo) sobre as categorias ou pontos a serem investigados.

Segundo Falkembach (1987), os diários de campo devem possibilitar registros minuciosos, como por exemplo: descrições dos sujeitos (aparência, maneira de vestir, modo de falar e agir, particularidades dos indivíduos); as visões de mundo dos sujeitos (grau de religiosidade, valores, elementos culturais ligados ao processo de trabalho, de saúde etc); falas dos sujeitos (diálogos, palavras, gestos, expressões faciais, pronúncias); descrição do espaço físico (organização, desenho espaço, mobília e outros entes concretos); a descrição de atividades dos sujeitos (detalhamento corporal e registros de entes concretos); os relatos de acontecimentos (forma como aconteceram e natureza das ações); comportamento do próprio observador (aspectos que possam interferir na coleta de dados).

Enfim, deve-se atentar para o fato de a riqueza dessa técnica de observação estar geralmente na qualidade do diário de campo: detalhes, impressões e registros farão a diferença na fase de análise dos dados coletados. Esta pesquisa fez uso dessa modalidade de coleta de dados, que será relatada mais adiante na descrição das atividades de intervenção. O diário de campo, ajudará a relatar como foi efetivada a proposta de intervenção. O *corpus* desta pesquisa é as memórias literárias produzidas pelos participantes da seguinte pesquisa a partir da leitura do romance *O Quinze* e de algumas Sequência Didática apresentada no caderno do professor da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa. Ou seja, pretende-se propor uma SD tendo como base as oficinas da OLPEF e sugerir um trabalho direcionado às narrativas a partir das histórias das personagens femininas da obra *O Quinze* nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental II.

Para tanto, foram realizadas atividades com alguns gêneros de tipologias narrativas. Em seguida, a leitura integral da obra modernista *O Quinze* de Rachel de Queiroz. Leitura essa, que seguiu a metodologia encontrada no livro *Leitura de Literatura na escola* (2013). E por último, a realização de algumas SD encontradas no Caderno do Professor: orientações para a produção de texto intitulado *Se bem me lembro...*

3.4 METODOLOGIA DO ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO

Antes de aplicar uma atividade de intervenção em sala de aula é necessário pensar a finalidade de tal ensino e suas modalidades. É sabido que as práticas de leitura literária (que já ocupou um lugar de destaque na educação linguística e leitora) vem sofrendo, ao longo do tempo, transformações, e em algumas realidades, o desaparecimento. O que pode justificar tal questão, pode ser às mudanças do sistema de ensino e as transformações sociais e culturais dentro e fora do espaço escolar. Adorno (2003) reflete sobre esse problema, observando que o homem moderno não tem mais o que narrar, uma vez que vive num mundo em que a estandarização e a mesmice imperam, e o indivíduo acha arcaica a atitude de ler um bom livro, como se isso já tivesse caído em desuso.

Já Aguiar e Bordini (1988) afirmam que há um desinteresse crescente pela literatura entre os alunos. No entanto, há também um despreparo de alguns professores quanto à abordagem da obra literária na escola, pois não estão inserindo na sua prática, dinamismo e motivação capazes de ir ao encontro das aspirações dos alunos. Isso advém não apenas das dificuldades inerentes à didática do ensino, mas também, por causa da própria experiência de leitura.

A leitura do texto literário possibilita que apenas uma palavra do conto, poesia, romance, novela ou poema, colocada em discurso pelo leitor, condense para ele e para o outro essa experiência ímpar. No entanto, pode-se dizer que a literatura não ensina, aprende-se com ela. À medida que se aprende, é possível passar para os outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós. Paiva (2005, p.23) expressa que o leitor de/da literatura será aquele que tem a oportunidade de vir a saber que ler textos literários é aprender a negociar a leitura e a adequá-la a contextos e finalidades, tomando, dessa forma, verdadeira posse do vasto patrimônio (de textos e de práticas de leitura) que lhe pertence.

A reflexão sobre a falta de interesse pelo mundo da leitura, e os prejuízos que causa a aprendizagem dos nossos alunos, levou o pesquisador deste trabalho a buscar estratégias para ligar a leitura do texto literário engajado nas problemáticas sociais as aulas de produção textual. Isso numa tentativa, de analisar as operações utilizadas na transformação do gênero romance numa memória literária. No entanto, esses tipos de ligações contribuem para o desenvolvimento da capacidade leitora, interpretação, compreensão e produção textual do aluno.

As metodologias utilizadas nas aulas de leitura do texto literário foram baseadas nas seguintes obras: *Estratégias de Leitura* (1998) de Solé, *Ensino de Literatura* (2005) de Cereja,

Letramento literário: teoria e prática (2006) e *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014) de Cosson e *Leitura de Literatura na escola* (2013) organizado por Dalvi e Rezende.

Esse último propõe estratégias de ensino de literatura na perspectiva do letramento literário. Já na sua introdução esclarece que seu livro: “[...] não foi escrito para especialistas, mas sim para professores que desejam fazer do ensino de literatura uma prática significativa para si e para seus alunos”. Os escritores ainda afirmam que não só a literatura sofreu mudanças com o passar do tempo, mas o papel do professor quanto ao ensino dela também (Cosson, 2013).

As mudanças fundamentais no papel de ensinar o texto literário dizem respeito a renovação da concepção, leitura e cultura literária. O trabalho agora é visto como uma atividade prática, com sentido a ser compreendido, vivido, sentido, enquanto a visão clássica entende o “*corpus literário*”, o conjunto de textos pertencente a cada época. As mudanças têm resultado prático quando se percebe o leitor envolvido com o texto, a escrita com intenção social atemporal, a cultura literária pela formação do conhecimento humano e não de um conjunto de textos restritos a um certo momento da história.

Para a metodologia de ensino são apontados três componentes fundamentais: o aluno enquanto comunidade interpretativa, a literatura proposta e a ação do professor. Esses componentes permeiam a intenção final do ensino, que “é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção”. O aluno precisa ser estimulado a conhecer o texto, o que é possível pela renúncia de uma forma de instrução convencional e pela utilização, dos três saberes que são: sobre os textos, sobre si e sobre a atividade lexical.

O primeiro diz respeito ao texto integral, seu sentido, sua escola, suas intenções e vem da leitura da obra. O segundo pela análise do pensamento pessoal e o entendimento de sua subjetividade própria, o que pode influenciar a escolha da obra e sua aplicação. O saber sobre si é necessário ainda tendo em conta qual o público alvo, pois há diferenças fundamentais entre crianças e adolescente quanto ao entendimento da obra e aceitação de uma abertura pessoal de sua visão e sentimentos. O terceiro pode apresentar uma certa liberdade quanto ao método dialético de ensino, mas ainda assim a leitura de um texto vem acompanhada de certas regras para seu entendimento que está além do que se espera que um aluno possua, é dever então do professor corrigir certas excentricidades e visões equivocadas. Para um resultado mais pleno então do entendimento esperado deve-se usar a autoridade do texto como base para pesquisa, mas permitir a criação de hipóteses para discussão.

No tocante aos critérios de escolha da obra literária, vários caminhos podem ser tomados. A escolha por variados gêneros textuais permite um primeiro contato com a diferença

entre os tais, além de criar raízes para se trabalhar gêneros específicos. Isso pode variar desde textos regionais até literatura estrangeira, criando no leitor traços de civilidade ou apresentando-o as tendências de diferentes épocas.

A escolha em detrimento do conteúdo apresenta os conceitos estéticos, apelando aos seus sentimentos e com intenção de deixar marcas, ensinar lições, apresentar questões reais a serem trabalhadas em sala de aula ou na vida. Uma outra escolha é pela dificuldade do texto, que pode sofrer resistência, mas é fundamental tanto para formação cultural quanto para o ensino da gramática normativa padrão. Esse tipo de leitura requer mais trabalho, recorrendo a fontes externas como artigos, comentários, fontes de pesquisa que trabalham a obra, até mesmo recorrendo a dicionários para melhor entendimento. O trabalho com esse tipo de texto é feito na base da identificação, buscando personagens caricatos ou sentimentos comuns, esmiuçando os sentidos ocultos ou de difícil identificação, até mesmo atualizando para uma linguagem mais próxima do leitor.

Já os livros de Cosson (2006, 2009, 2011) deram um norte especial a esta pesquisa quanto aos processos metodológicos utilizados na abordagem da obra em sala de aula, visto que oferece aos seus leitores, principalmente professores, duas sequências de trabalho com a obra literária: a básica e a expandida, a primeira voltada ao ensino fundamental e a segunda ao ensino médio. Ambas são fundamentadas em três perspectivas: a da técnica da oficina, devido a sua ludicidade e caráter de aprender fazendo e técnica do andaime, que seria uma metáfora sobre a ideia da troca de conhecimentos entre docente e aluno e a técnica do portfólio, já que esta prática permite o registro e o encadeamento das atividades. Apenas a sequência básica será enfocada, visto que essa pesquisa tem como sujeito participante alunos do ensino fundamental.

A sequência básica compreende quatro etapas:

1) Motivação (preparação do aluno para a leitura do texto literário, que consiste que ele “entre” no texto). Normalmente, essa etapa se dá de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta.

Segundo Solé (1998) nenhuma atividade de leitura deveria ser iniciada sem que os leitores se encontrem motivados. É importante conhecer os objetivos que deve ser alcançado, como também, entender que é capaz de fazê-lo e que tem os materiais necessários para tal. Antes de mais nada, deve se sentir desafiado, portanto o texto utilizado não pode ser de conhecimento prévio.

2) Introdução (apresentação do autor e da obra);

Informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido, a apresentação da obra e sua importância, justificando a escolha. Pode optar ou não por antecipar parte do enredo (estratégia para despertar a curiosidade do leitor); apresentação física da obra e exploração dos elementos paratextuais (leitura coletiva do objeto livro), o levantamento de hipóteses sobre a leitura feita (orelha, capa, contracapa, prefácio) e justificativa da primeira impressão, após o término da leitura da obra.

3) Leitura (acompanhamento da leitura por parte do aluno e do professor);

O autor chama esse acompanhamento de “intervalos”, no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto. Tal sugestão é de fundamental importância para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura.

4) Interpretação (construção coletiva, por parte de alunos e professores, do sentido do texto).

A interpretação se dá em dois momentos, um interior e exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser de forma alguma substituída por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2009, p.65).

A etapa da interpretação é vista como resultado das etapas anteriores e, para Cosson (2006, p.65), “na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”. Isso porque os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

No momento externo percebemos a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente. Com base na teoria desenvolvida pelo autor, é interessante observar que, para que o aluno tenha prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário. A escola tem papel fulcral nesse momento e talvez seja ela, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores. Cosson (2009, p.65) defende que “na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”.

3.4.1 INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA: LEITURA DO ROMANCE *O QUINZE DE RACHEL DE QUEIROZ*

1ª fase: Motivação - preparar o aluno para a leitura do texto literário e introdução ao texto narrativo.

- a) Elemento da motivação: o tema do texto a ser trabalhado;
- b) Observação da estrutura e da temática do texto;
- c) Conhecer textos narrativos como memória literária, crônica, música e o romance;
- d) Duração: duas aulas.

Aula 1 e 2

Aula de duração de 110min e Trinta e dois participantes. Os primeiros minutos foram utilizados para fazer a ligação do material eletrônico, como o Datashow e computador. Parte da aula foi preparada em Slides. A professora, no primeiro momento, relatou sobre a importância da leitura literária na vida das pessoas e comentou sobre a obra *O Quinze* à turma. A maioria relatou que não havia tido a experiência de uma leitura integral de um romance. Portanto, a professora expôs a sua proposta de trabalho a turma. Foi ainda explanado que a ideia era fazer a leitura na íntegra do romance *O Quinze* da escritora Rachel de Queiroz e depois partir para retextualização das histórias das personagens femininas em textos de memória literária.

A aula foi iniciada com a leitura do texto de Manuel Bandeira *Tragédia Brasileira*. Texto de narrativa bem curta e que tem apenas dois personagens. Depois da leitura, foi realizada uma discussão sobre uma das problemáticas presentes na crônica, que foi o assassinato de Maria Elvira por Misael, seu companheiro. O crime foi motivado por ciúmes. Os alunos começaram a questionar os motivos do assassinato. Neste momento, a professora percebeu que a maioria da turma concordava com a posição do personagem Misael sobre os motivos do crime. Um aluno disse que é normal e até aceitável matar em caso de traição. A pesquisadora contou a turma que o tema das produções deveria ser a mulher, numa tentativa de sensibilizar e informar aos alunos sobre a condição da mulher no Brasil. Quando cessaram as discussões. Foi apresentado as características dos textos narrativos. A crônica *Tragédia brasileira* foi utilizada para exemplificar as características dos textos narrativos, no entanto, foi importante que possibilitou a turma perceber a importância de a aula girar em torno do feminino. Em seguida,

foi colocado a música do Legião Urbana Eduardo e Mônica. A letra estava nos slides e a melodia foi posta para ouvirem. Quando a música terminou, fizeram alguns comentários sobre a sobre sua narrativa. Foi contado pela professora uma pouco da história da obra e em seguida a música foi avaliada como pertencente ao tipo de texto narrativo. Foi revisto as características do texto narrativo como também foi apresentado a diferença entre tipo textual e gênero textual. Nesta ocasião, foi exposto aos alunos a importância de se conhecer e produzir o maior número possíveis de gênero textuais. A aula ocorreu tranquilamente. Como sugestão de pesquisa, a professora solicitou que os alunos buscassem os números da violência sofrida pelas mulheres no Brasil. Explicou que colocassem os dados no caderno pessoal e que na aula seguinte iriam conversar sobre os resultados da questão. Os alunos gostaram da sugestão.

2ª fase: Introdução - apresentação do autor e da obra.

- a) Informações básicas sobre Rachel de Queiroz e suas obras publicadas;
- b) Apresentação da obra *O Quinze* e sua relevância, justificando o porquê de sua escolha;
- c) Resumo de parte do enredo (estratégia utilizada para despertar a curiosidade dos alunos);
- d) Apresentação física da obra e exploração dos elementos paratextuais (leitura coletiva do objeto livro);
- e) Levantamento de hipóteses sobre a leitura feita (orelha, capa, contracapa, prefácio) e justificativa da primeira impressão após o término da leitura.

Aula 3

Duas aulas, duração de 110min. Segundo encontro da semana com a turma do 9º ano B. A professora iniciou a aula a falar sobre a sugestão da pesquisa que havia deixado como sugestão de atividade para casa. Apenas dez alunos, dos Trinta e dois presentes na aula anterior, fizeram tal pesquisa. Foi pedido que falassem sobre o que mais havia chamado sua atenção nos resultados. No início, estavam um pouco tímidos, porém, quando começaram a falar os dados assustadores sobre a violência sofrida pelas mulheres, perceberam o quanto a questão estava a chamar a atenção do grupo, e foram ficando mais tranquilos e confortáveis. Dos dez que realizaram a pesquisa, oito apresentaram considerações. O restante da turma ficou assustados com os dados.

Em seguida, foi apresentado o livro *O Quinze* de Rachel de Queiroz aos alunos. A pesquisadora comentou um pouco sobre o contexto histórico e literário que a obra foi escrita. A turma mostrou desconhecimento sobre o enredo do livro e do período histórico-literário que foi escrito. Ficaram surpresos com a história da seca de 1915 no Ceará, o que acabou gerando muitas perguntas sobre tal época.

No campo literário, tiveram menos interesse, a professora acredita que seja por causa da pouca experiência literária. Foi apresentado a escritora Rachel de Queiroz e um pouco da sua história de vida. Alguns alunos perceberam que o Rachel é famoso no Ceará, pois há muitos lugares com seu nome. Foi apresentado em slides algumas fotos da autora encontradas na internet e no Museu do Ceará.

Em seguida foi entregue um exemplar da obra para cada aluno. Estes exemplares foram comprados pela pesquisadora. Foi dado alguns minutos para que abrissem e fizessem uma análise inicial da obra, pois na edição recebida pela turma há algumas gravuras. Nas páginas 7 a 10 do romance há informações sobre a obra e a escritora. A professora pediu que dois alunos fizessem a leitura dessas páginas em voz alta. Ela fez alguns comentários sobre o que estava escrito e pediu para que outro aluno lesse os 4 primeiros capítulos em casa, para que pudesse ler em voz alta na aula seguinte.

- a) **3ª fase - Leitura:** acompanhamento da leitura.
- b) Leitura dos capítulos 1-26 (em sala de aula) e a leitura de texto (extraclasse);
- c) Acompanhamento sem policiamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades;
- d) Aplicação de intervalos (no máximo três) para apresentação dos resultados das leituras dos alunos;
- e) Caracterização dos intervalos: leitura de textos menores que tenham ligação com texto maior; leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo, para ser trabalhado estilisticamente em microanálise;
- f) Atividades do intervalo: período destinado a perceber dificuldades de leitura (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura);
- g) Duração: definição do período necessário para a realização da leitura.

Foi combinado o prazo de quatro semanas. Porém, por causa do indicativo de greve dos professores, agilizamos para três semanas. A leitura foi realizada em classe e em casa, visto que os alunos ficavam com os exemplares da obra para que pudessem ir treinando a leitura em voz alta. Foi feito intervalos entre a leitura para que aqueles que tivessem algum problema pudessem

acompanhar o resto da turma. No entanto não foi realizado policiamento sobre a leitura em casa. O processo de leitura foi dividido da seguinte forma:

- 1º - Leitura do Capítulo 1 até 4 (03 de abril de 2018)
- 2º - Leitura do Capítulo 5 até 8 (05 de abril de 2018)
- 3º - Leitura do capítulo 9 até 12 (10 de abril de 2018)
- 4º - Leitura do Capítulo 13 até 17 (12 de abril de 2018)
- 5º - Leitura do Capítulo 18 até 20 (13 de abril de 2018)
- 6º - Leitura do Capítulo 21 até 26 (17 de abril de 2018)

Aula 4 e 5 (Capítulos 1- 4)

Duas aulas, duração de 110min. A professora avisou a turma que o primeiro capítulo iria ser lido por um aluno e que depois iria colocar o áudio do capítulo em questão (material baixado do site do *Youtube*), visto que sabia que a primeira leitura seria de difícil compreensão, no entanto, deixou claro que seria só naquela aula, porque nos encontros seguintes, a leitura ficaria sobre a responsabilidade da turma.

O primeiro capítulo foi lido por um aluno, porém foi uma leitura muito truncada e elementar. O aluno não respeitava a pontuação, colocava a sílaba tônica no lugar inadequado, alterando o sentido ou dificultando o entendimento da palavra. Isso causava estranhamento e risos dos colegas. A professora teve que pedir que os colegas respeitassem a leitura do colega. O primeiro capítulo da obra vai das páginas 11-14. Depois da primeira leitura, a professora perguntou sobre o que haviam entendido do capítulo, aproveitaram para reclamar da pouca compreensão das páginas lidas.

A professora perguntou o porquê de tal fato, afirmaram que a leitura difícil do colega não contribuiu para o entendimento do texto e por não conhecerem os significados de algumas palavras. A professora pediu que sublinhassem os vocábulos desconhecidos e que pontuassem em voz alta. Ela anotou as palavras no quadro e colocou do lado os sentidos empregados no romance. Alguns escreveram essas anotações no próprio livro. Em seguida a professora fez a leitura deste mesmo capítulo para ir comentando o que considerava importante. O que parecia estranho no início, foi ficando simples, as expressões nos rostos dos alunos foi ficando mais tranquila.

No primeiro capítulo é apresentado ao narratário (no caso aos alunos) as personagens Conceição e Dona Inácia. Dona Inácia é colocada na narrativa fazendo uma súplica a São José

pela chegada do inverno e se mostra até confiante. Já Conceição é apresentada como uma moça solteira já passando da idade de casar, porém conformada com a condição. O que causava estranhamento a sua avó.

Conceição também é apresentada como ávida leitora e Dona Inácia usa disso para justificar a solteirice da neta. A pesquisadora chama atenção para o papel da mulher segundo a personagem Dona Inácia, já que enxerga no destino da mulher o casamento, ficando estranho qualquer outro caminho. A professora fica curiosa e usa essa situação para saber a opinião dos jovens sobre a percepção de Dona Inácia. Para sua surpresa, boa parte da turma concordava com a opinião da personagem idosa.

Isso fez a pesquisadora direcionar o olhar para Conceição e colocar em destaque sua condição como mulher, que mesmo vindo de uma família com posses e letrada não estava livre das tradições e regras do mundo machista. No entanto, ela é apresentada como uma mulher à frente do seu tempo. Que não se obrigava a um casamento somente para cumprir um papel imposto as mulheres no seu tempo.

Outro aluno fez a leitura do segundo capítulo, novamente o estranhamento por parte de alguns. No entanto, a professora, comenta o capítulo de forma reduzida, e coloca o áudio do capítulo no aparelho de som. Depois de ouvirem o áudio, alguns relatam que entenderam melhor a partir da segunda leitura. Outros perguntam sobre o sentido de alguns termos. A professora faz o mesmo processo, colocou no quadro os termos e explicou.

No capítulo dois é apresentado o personagem Vicente preocupado com o destino do seu gado caso o inverno não chegasse, além do mais, seus animais estão com carrapato. Alguns fazendeiros já estão abandonando seu gado e mandando os funcionários embora, como é o caso de Chico Bento. Nesse momento, Vicente vai visitar Dona Inácia e é sugerido um certo interesse de Vicente em Conceição e vice-versa.

No terceiro capítulo, de fato é apresentado a terceira célula do romance, que é a família de Chico Bento. O capítulo inicia com uma cantiga de boiadeiro, que faz os alunos rirem muito. Os alunos relataram que a leitura da obra está deixando-os com calor, mesmo a sala tendo ar-condicionado, mostrando assim, que talvez estivesse começando a inserir-se na realidade da obra. A professora finaliza a leitura dos capítulos daquela aula e passou a anotar os nomes dos alunos que farão a leitura dos próximos capítulos.

Ficou acertado que cada capítulo ficaria na responsabilidade de dois alunos e que a ordem da leitura seria definida somente no dia, assim, os alunos não treinariam somente uma parte do capítulo. Depois desta organização, é deixado como sugestão de pesquisa, os nomes dos principais autores brasileiros do século XIX. Objetivo desta proposta é comprovar que

durante aquele século a maioria dos escritores de literatura eram homens e que isso era apenas um reflexo da falta de incentivo à educação e à escrita feminina. Para que assim percebessem que estavam diante de uma obra literária de destaque em várias modalidades.

Aula 6 e 7 (Capítulos 5 – 8)

Aula de 110min. Trinta alunos presentes. A professora inicia a aula a pedir para exibirem os resultados da sua sugestão de pesquisa. Apenas 11 alunos apresentaram os dados da pesquisa. O fruto foi claro, o número de autoras brasileiras é muito menor que de homens. Foi realizada uma discussão com a turma sobre tal disparidade. A professora apresentou em *slides* um resumo da pesquisa que exibe a história da educação feminina. E aproveitou o momento para chamar atenção para o fato de estarem lendo uma obra de grande relevância, tanto no aspecto regional (seca do Nordeste), quanto no social (uma personagem feminina é abordada assumindo um papel não tradicional), além de ser um romance escrito por uma escritora.

Finalizado o momento de conscientização das desigualdades de tratamento entre homens e mulheres, partiram para leitura dos capítulos indicados. Apenas um aluno que tinha sido cotado para fazer a leitura havia faltado, porém, havia deixado uma justificativa.

Na leitura do capítulo quatro, já era possível perceber uma melhora na leitura de alguns alunos em comparação com a anterior. A professora percebeu que havia diminuído o número de desvio de pontuação e erro de prosódia, facilitando assim, a compreensão global do texto. Chamou a atenção da turma para o fato e perguntou como havia sido a preparação para aquele momento. Relataram que haviam treinado em casa, alguns até em voz. Esse fato deve ter os deixado mais seguros e tranquilos. No entanto, um aluno expôs que não fez preparação alguma, por isso, sua leitura parecia distante dos outros colegas.

Contudo, a professora, avisou que foi bom aquilo ter acontecido, porquanto era bastante ilustrativo sobre a importância de uma preparação prévia. A professora agradeceu ao aluno, já que aquilo que parecia ser um erro, na verdade, era uma grande contribuição. O aluno ficou contente pelo não esperado elogio. Houve momentos que alguns chamaram atenção para alguns vocábulos, porque não conheciam seu sentido. A professora, perguntou aos leitores daquele dia se não haviam pesquisado o sentido em casa. Alguns deram uma afirmativa. E quem acabou explicando os sentidos daquelas palavras foram os próprios.

Nessas páginas os alunos começam a se preocupar com o destino da família de Chico Bento. Passam a conhecer sua família em detalhes, e ficam com preocupados principalmente

com sua esposa Cordulina, que parece não ter poder algum sobre seu futuro. Parece que carrega toda a aflição com o destino da família. Se apresenta apegada a vida que possui, por mais simples ou pobre que pareça. A família inicialmente é formada por Chico Bento, Cordulina, a cunhada e quatro crianças pequenas. Chico Bento queria levar sua família de trem à Fortaleza. A aula finalizou no processo de leitura do oitavo capítulo. A docente pediu para terminarem a leitura do capítulo em casa e lessem para o próximo encontro os capítulos 9-12.

Aula 8 e 9 (Capítulo 9-12)

A aula teve duração de 110 min. Trinta e quatro alunos presentes. Como os alunos já estavam familiarizados com a dinâmica de leitura, quando a professora entrou na sala foram logo buscando o livro e abrindo no capítulo marcado para aquele dia.

No capítulo nove, Chico Bento e sua família estavam angustiados com a fome, tanto que Chico teve que trocar a rede que dormia por rapadura e farinha para diminuir a fome das crianças e da esposa. Já Mocinha conseguiu serviço na pensão de dona Eugenia. Os alunos nesse momento mostram muita preocupação com a família de Chico e Cordulina. Começaram a perguntar se chegaria logo no Amazonas e se iriam chegar todos bem.

Josias, filho da família de retirantes, se mostrava muito fraco e na caminhada com a família acabou ficando para trás. Entrou numa roça e comeu alguma planta (mandioca brava) que acabou causando-lhe muita dor na barriga, a mãe acreditava que ele estava envenenado e acabou morrendo diante dos pais e irmãos.

Já em Fortaleza, Conceição visitava o acampamento dos retirantes diariamente. Lá encontrou uma ex-funcionário do seu primo Vicente, chamada Chiquinha. Conceição percebia que sua Dona Inácia não gostava da capital e que preferia estar em Quixadá.

Josias ficara enterrado na beira da estrada e a família continuou a jornada, com muita fome e sede. Se obrigaram a vender a burra velha, para não ver ela morrendo de fome. Sua mulher já não aguentava mais nem as crianças, mas era preciso continuar, no caminho encontraram uma cabra, Chico Bento a matou, mas o dono veio e tomou, e dando-lhes somente as tripas.

Esses capítulos muito detalhados porque foram os que mais impactaram os alunos. E isso vai refletir na escrita das memórias literárias. Muitos iriam narrar essas cenas.

Aula 10 e 11 (Capítulo 13-17)

Duração 110min. Vinte e oito alunos presentes. No primeiro momento de aula a professora pediu que os alunos colocassem seus exemplares da obra na mesa. Perguntou se haviam lidos os capítulos indicados em casa. A maioria respondeu que não. A professora chamou atenção para a importância da primeira leitura ser realizada em casa e disse que a falta daquela leitura iria ser percebida naquele encontro. Antes de iniciar a leitura dos capítulos, fez o resumo dos capítulos anteriores através de perguntas aos alunos.

Pediu que um aluno fizesse a leitura do capítulo 13 que reiterou que não havia lido essas páginas em casa. Ficou evidente para a turma os prejuízos da falta dessa leitura em um momento anterior. Em seguida, pediu a mesma leitura a um aluno que tinha relatado ter realizado a leitura anteriormente. Essa fluiu tranquilamente, um outro aluno chamou atenção a diferença das duas leituras. A pesquisadora só fez confirmar com a cabeça a observação.

No capítulo 13, a personagem Mocinha entra em destaque. Os alunos ficaram tentando entender a ida da personagem a estação. Eles achavam que Mocinha sonhava em ir embora ou reencontrar sua família.

Na leitura do capítulo 14, foi dado bastante destaque a questão da seca e quebra da humanidade causado por ela. Observe: “Diz que um negro lá pras bandas de Morada Nova matou um menino, salgou, e ficou comendo os pedaços, aos poucos” (Queiroz, 2006, p. 34).

Aula 12 e 13 (Capítulo 18-20)

Aula com duração de 110 min. Trinta e três alunos presentes. Nesta foi realizado a leitura dos capítulos 18 até o 20 do romance em estudo. No primeiro momento a professora perguntou se a leitura do mesmo tinha sido realizada em casa, porém os alunos avisaram que não. Portanto, ela decidiu que os alunos deveriam fazer essa primeira leitura sozinhos. Pediu que a fizessem em silêncio. Fez isso para que os alunos fossem fazendo uso dessa habilidade também. Os alunos reclamaram inicialmente, porém a professora os convenceu da importância deste momento. Ficaram uns quarenta minutos em silêncio, a professora percebeu que nem todos estavam realizando a atividade, mas ficaram agindo como se tivessem. Quando a turma deu sinal que haviam cumprido a atividade. A professora fez algumas perguntas sobre a percepção dos alunos aos capítulos leram. Quem tinha lido e se sentiu à vontade falaram, já quem não leu ficou observando a fala dos colegas. A professora colocou o áudio dos capítulos no computador e ligado a uma caixa de som. Pediu que acompanhasse nos seus exemplares.

Ela foi parando a leitura para explicar alguns vocábulos, algumas partes que achava que talvez alguém não tenha compreendido e lembrado passagens já lida da obra.

Nessa aula, como os personagens estavam morando em Fortaleza a professora escolheu algumas imagens da Fortaleza no período relatada na obra e apresentou aos alunos. Foi o momento de destaque da aula. Chamou atenção dos alunos para as pessoas das fotografias, principalmente das vestimentas, ornamentos, sapatos e expressões das mulheres.

No fim da apresentação das imagens, foi pedido que os alunos finalizassem a leitura da obra em casa. Nesse momento, uns 5 alunos avisaram que já tinham finalizado.

Aula 14 e 15 (Capítulo 21-26)

Duração 110 min. A professora foi logo perguntando se os alunos haviam finalizado a leitura dos últimos capítulos, a maioria confirmou. Então, pediu que um aluno fizesse a leitura do capítulo 21. No capítulo 22 colocou o áudio. Nesses momentos, ia parando quando sentia que a passagem lida estava deixando os alunos com dúvidas. Depois da leitura da obra perguntou aos alunos o que havia achado do final. Muitos relataram não terem gostado do fim da obra, dado que alguns personagens não tiveram um final feliz. Não acharam correto Conceição ter ficado com o Duquinha outros já se manifestaram a favor. Porém, foi unanimidade o descontentamento com a história da personagem Mocinha. Foi pedido aos alunos para falarem sobre suas considerações sobre a leitura da obra, a maioria disse que a experiência foi muito positiva. No entanto, foi pedido para que a nova obra tivesse um final realmente feliz. Contudo *O Quinze* não é uma história de amor e sim um romance realista de um momento muito duro no Ceará.

4ª fase – **Interpretação:** Construção do sentido do texto.

- a) Construir o sentido do texto, por meio de inferências: partir do entretencimento dos enunciados;
- b) Interpretação interior: leitura das palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global da obra;
- c) Interpretação exterior: concretização da interpretação como ato de construção de sentido;
- d) Compartilhamento das interpretações dos alunos: reflexão e externalização das interpretações;

- e) Registro das interpretações: com produções como desenho, música, resenha, performances, colagens, maquetes, júri simulado, feira do livro, produção literária, que revelem o entendimento do aluno em relação ao texto lido;
- f) Duração: suficiente para o término desta etapa.

Quando chegamos na 1ª interpretação – foi feito a apreensão global da obra – nesse momento foi pedido algumas atividades aos alunos. Já que é importante que haja algum tipo de registro sobre a apreensão global da obra. Por se tratar do ensino fundamental II, os alunos foram convidados a produzir um resumo da história da personagem feminina que achou a história mais interessante, com o intuito de que os textos produzidos circulem na sala, fomentando, assim, o debate oral.

Caminhos possíveis para o trabalho com a leitura literária em sala de aula. Como ficou claro no decorrer do texto, é importante destacar que a adoção de uma metodologia de ensino não restringe o trabalho do professor, mas sim o norteia de maneira flexível, já que o profissional pode adaptá-la para sua aula conforme se faça conveniente à fruição da literatura

Assim, ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar para o aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária.

3.5 OLIMPÍADA BRASILEIRA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO

O Programa Olimpíadas³⁴ de Língua Portuguesa é realizado pelo MEC e pela Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do CENPEC. Desenvolve ações de formação de professores, com o objetivo de contribuir para a ampliação do conhecimento e aprimoramento do ensino da escrita. Uma das estratégias é a realização de um concurso de produção de textos que premia poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião elaborados por alunos de escolas públicas de todo o país. O material é destinado aos professores e alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e encontra-se dividido em dezesseis oficinas.

³⁴ O termo Olimpíada que nomeia esse programa educacional de Língua Portuguesa ocorre também em outros programas e projetos sejam promovidos pelo Ministério da Educação, como política pública, ou por instituições diversas, de âmbito nacional e internacional. Algumas dessas Olimpíadas são: Olimpíada Brasileira de Matemática, Olimpíada Nacional em História do Brasil, Olimpíada Brasileira de Astronomia, Olimpíada Brasileira de Química, Olimpíada Brasileira de Física, Olimpíada Brasileira de Biologia, Olimpíada Brasileira de Geografia, Olimpíada Brasileira de Linguística etc.

Se bem me lembro... é de autoria de Regina Andrade Clara, Ana Helena Altenfelder e Neide Almeida, constituindo volume único, com 152 páginas que traz além da teoria sobre o gênero memórias literárias, noções sobre sequências didáticas, o planejamento de 16 oficinas para serem desenvolvidas no processo de produção do gênero textual em questão e os critérios de avaliação para o referido gênero. O nome do caderno *Se bem me lembro...* é uma homenagem (in memoriam) à escritora e educadora Alaíde Lisboa de Oliveira (1904-2006), que em seu livro de mesmo nome, narrou suas lembranças em prosa e verso (CLARA et. al., 2010, p.20).

Cada coleção da OLPEF³⁵ é composta de caderno do professor, um kit com 10 livretos, um cd com os textos em gravação de áudio e arquivos digitais com textos para fotocópia e projeção³⁶.

A oficina é uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAUI, 1999, p.23), no qual o saber se constitui no processo de construção do conhecimento e não somente no resultado final da aprendizagem. Por isso, como estratégia de ensino serve de meio tanto para a formação do professor quanto para a construção coletiva, colaborativa de conhecimento por alunos, professores e comunidade escolar. A palavra oficina pode ser entendida no sentido figurado, “escola”. Portanto, compreendo as oficinas como oficinas pedagógicas que supõem um contexto pedagógico tendo o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade circundante.

A figura 3, a seguinte, mostra a capa do livro do professor *Se bem me lembro...*

³⁵ Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

³⁶ O cd deverá ser utilizado paralelo ao caderno.

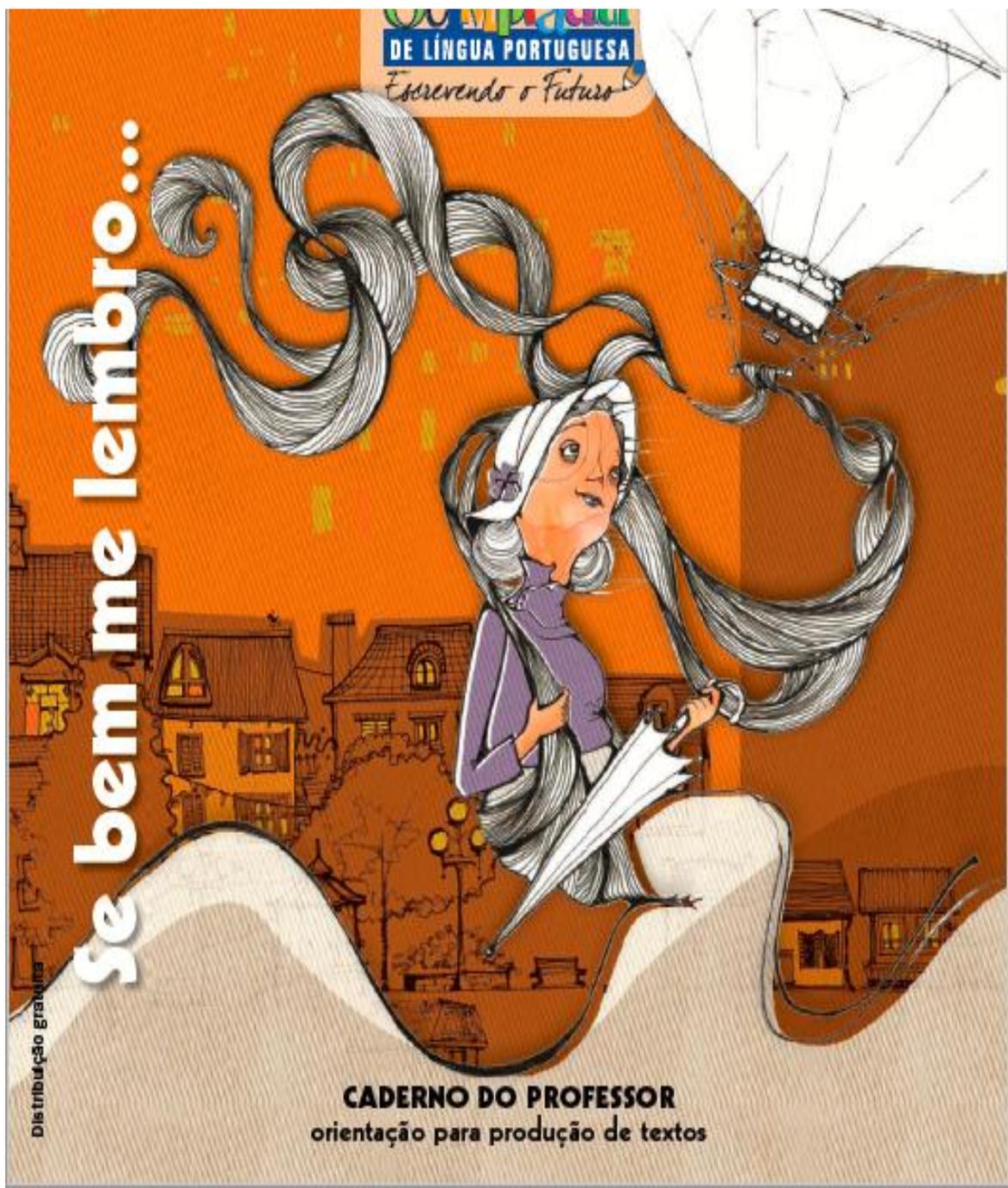


Figura 3 – Capa do Caderno do Professor “*Se bem me lembro...*”³⁷ ... (CLARA et al., 2010) – material integrante da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro.

Antes de iniciar a análise das oficinas selecionadas, precisamos situá-las dentro do seu contexto organizacional com seus títulos e objetivos. Assim, apresentamos abaixo sua organização dentro do Caderno do professor, como pode ser observado no sumário a seguir e depois seus objetivos individuais. Porém é importante entender que para essa pesquisa não foi

³⁷ O título, *Se bem me lembro...* foi emprestado de uma obra da escritora Aláide Lisboa.

necessário usar todas as oficinas, pois não partimos do gênero entrevista, mais sim do romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz.

Sumário

1
Apresentação
 pág. 8

2
Introdução ao gênero
 pág. 16

3
Naquele tempo...
 Como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado
 pág. 22

4
Primeiras linhas
 Produção do primeiro texto de memórias literárias
 pág. 46

5
Tecendo os fios da memória
 O plano global e o foco narrativo
 pág. 50

6
Lugares que moram na gente
 Como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto
 pág. 60

7
Nem sempre foi assim
 Comparação do tempo antigo com o atual
 pág. 68

8
Vamos combinar?
 A situação de produção
 pág. 32

3
Semelhantes, porém diferentes
 Gêneros textuais que se assemelham
 pág. 38

8
Na memória de todos nós
 Marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual
 pág. 74

Figura 4 – Sumário do Caderno do Professor “Sem bem me lembro...” – material integrante da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro.

The image shows a table of contents for a teacher's notebook. The background is a light beige color with vertical dashed lines separating the entries. Each entry consists of a large, colorful number, a title, a brief description, and a page number. The numbers are: 9 (orange), 10 (red), 11 (black), 12 (dark red), 13 (orange), 14 (blue), 15 (dark red), and 16 (green). The text is in a clean, sans-serif font.

9	Marcas do passado O uso do pretérito e de palavras e expressões usadas para remeter ao passado pág. 86
10	Ponto a ponto Sinais de pontuação pág. 94
11	A entrevista Entrevistas para ampliar o conhecimento pág. 100
12	Da entrevista ao texto de memórias literárias Transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias pág. 110
13	"Como num filme" As vozes presentes num texto pág. 120
14	Ensaio geral Produção coletiva de um texto pág. 130
15	Agora é a sua vez O texto final pág. 136
16	Últimos retoques Revisão e aprimoramento pág. 140
	Critérios de avaliação para o gênero Memórias literárias pág. 148
	Referências pág. 150

Figura 5 – Sumário do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* – material integrante da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro

A partir de agora, detalharemos os objetivos das oficinas e as ações sugeridas e realizadas, em cada uma delas, nas turmas em estudo. Como não está no mérito desta pesquisa a análise de procedimentos metodológicos da ação interventiva, e sim, os textos produzidos através do processo de retextualização do gênero romance para o gênero memória Literária. Portanto, essa pesquisa vai se limitar as descrições das atividades realizadas, conforme a sugestão do Caderno do professor da OLPEF e da proposta de Dell’Isola (2007) vista na seção 1.4.1.

As oficinas do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* foram adaptadas a partir do primeiro capítulo para atingir as necessidades do professor autor desta pesquisa.

3.5.1 ORGANIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS OFICINAS REALIZADAS

Sequência didática do gênero Memórias Literárias	
	Objetivos:
Oficina 1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer e compreender as definições de memória. ➤ Valorizar a experiência das pessoas mais velha. ➤ Apreciar alguns objetos mnemônicos. ➤ Entender o gênero memória Literária. ➤ Ler alguns textos de memórias Literárias. <p>Nota: Suporte a oficina 1 do Caderno do Professor <i>Se bem me lembro...</i></p>
Oficina 2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entregar os resumos produzido no período de interpretação. ➤ Produzir o primeiro esboço de uma memória literária a partir das histórias das personagens femininas do Livro <i>O Quinze</i>.
Oficina 3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender o plano global do texto memória e do romance <i>O Quinze</i>. ➤ Comparar o foco narrativo do romance <i>O Quinze</i> com os textos de memória literária. <p>Nota: Suporte a oficina 5 do Caderno do Professor “<i>Se bem me lembro...</i>”</p>
Oficina 4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entender como funcionar a descrição em Memória Literária. ➤ Comparação do tempo antigo com o atual. ➤ Observar o uso do pretérito e do imperfeito em textos de memórias literárias. <p>Nota: Suporte as oficinas 6, 7 e 9 do Caderno do Professor “<i>Se bem me lembro...</i>”</p>
Oficina 5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar com os alunos os procedimentos realizados na transformação das histórias do romance <i>O Quinze</i> em memória Literária. (Retextualização) <p>Nota: Suporte a oficina 12 do Caderno do Professor <i>Se bem me lembro...</i></p>
Oficina 6	<p>Escrever a primeira versão do texto final.</p> <p>Nota: Suporte a oficina 15 do Caderno do Professor <i>Se bem me lembro...</i></p>
Oficina 7	<p>Fazer a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior.</p>

Quadro 3 - organização das oficinas realizadas.

A ordem das oficinas não é aleatória, pois é fundamentada numa perspectiva construtivista, interacionista e social. Assim, os princípios que fundamentam teoricamente a SD partem de escolhas pedagógicas do cotidiano do professor, como o processo avaliativo numa perspectiva formativa, o processo de ensino e aprendizagem e, não menos importante, o projeto motivador para a escrita dos alunos.

Não propomos uma sequência de atividades que busca solucionar todos os problemas relativos à leitura e à produção textual na escola, mas sim, uma proposta que parte do real, do cotidiano dos alunos, e insere uma temática dentro do espaço escolar, num diálogo contínuo entre os saberes que é transmitido através da nossa linguagem em comunicação com o outro. Não se trata, pois, de um manual a ser seguido, mas uma SD flexível e que possibilita a adaptação à realidade a partir de uma temática que se julgue de importância social e educacional.

1ª oficina: Conhecendo o gênero memória literária

Objetivos:

1. Conhecer e compreender as definições de memória;
2. Valorizar a experiência das pessoas mais velhas;
3. Apreciar alguns objetos mnemônicos;
4. Entender o gênero memória Literária;
5. Ler alguns textos de memórias Literárias.

Duração de 110 min. Trinte e quatro alunos presentes. Nesse primeiro momento, o caderno do professor “*Se bem me lembro*” orienta ao professor para introduzir o estudo e a produção do gênero Memória Literária. Para tanto, foi preparado uma apresentação em *slides* sobre o conceito de memória e memória literária.

Primeiramente, foi apresentado alguns conceitos de memória e memórias, um deles pode ser encontrado no Dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa e no caderno* do professor (p.25). Foi pedido que anotassem o conceito do Dicionário Houaiss no caderno pessoal. Depois foi explicado que esse gênero é estudado pelos alunos do 7º e 8º ano do fundamental II. No entanto, nenhum participante relatou que já havia estudado antes.

No momento subsequente, foi apresentado algumas fotos de objetos mnemônicos para ilustrar os lugares onde é possível encontrar memórias. Os educandos foram instigados a identificá-los pelo nome e suas funções. Tal atividade foi muito interessante, pois deixou a turma muito mais animada e curiosa sobre o assunto tratado. A maioria não conhecia os nomes

dos objetos, no entanto, conheciam suas funções, pois já tinha visto principalmente nas casas de pessoas idosas.

Em seguida, foi apresentado o conceito de memória literária, suas principais características e sua importância junto com uma lista de indicações de obras que trazem relatos histórias passadas, como livros e músicas.

O primeiro texto lido foi “Histórias da velha Arigó” de Ariadne de Araújo, escrita feita com base no depoimento de Edilberto Cavalcante Reis. Foi informado aos alunos que a estrutura do texto permite que o escritor se coloque no lugar do dono da história, ou seja, isso acontece porque o texto memória é escrito na primeira pessoa. Depois foi colocado o áudio texto “Transplante de menina” de Tatiana Belinky (São Paulo: Moderna, 2003) e os alunos foram acompanhando o texto através da projeção no Data show.

Foi observado que os alunos ficaram muito surpresos com a primeira história, principalmente, porque ela acontece no Ceará e fala em um dado momento de um importante ponto turístico localizado na Beira Mar, que é a ponte dos ingleses. Foi lembrado também que nas aulas anteriores foi proposto que fizessem um resumo da história da personagem feminina do livro *O Quinze* que tivesse maior interesse.

2ª oficina: Primeira escrita

Objetivos:

1. Produzir o primeiro esboço de uma memória literária a partir das histórias das personagens femininas do Livro *O Quinze*.

Duração 110min. Trinta e um alunos presentes. Baseada na oficina 2 do caderno do professor *Se bem me lembro...*, a aula foi preparada em *slide*. Nesse primeiro momento, foi realizado o que sugeriu o título, apresentar a situação de produção do gênero memórias literárias. Para tanto, informado que outras pessoas podem escrever as memórias de outras e não apenas a que viveu. Portanto, seria exatamente isso que iria ser feito por eles (ou seja, iriam escrever seu texto em primeira pessoa) porém, no caso deles, as histórias das personagens femininas de um romance. O resultado seria a retextualização de um romance em memória literária.

Foi explicado que normalmente quem faz isso deve fazer uma entrevista antes com o dono da história ou com alguém que conheça a história. O narrador vai partir de observador para narrador-personagem. Para entenderem a ideia foi apresentado o livro *Tantos anos* (1998)

de Maria Luíza de Queiroz que conta a história da Rachel de Queiroz, mas que foi escrito por sua irmã.

Antes da leitura do primeiro texto, a professora trouxe para a turma a seção “Buscando Sentido” do caderno do professor (p.35) onde fala que ler um texto “não basta identificar letras, sílabas e palavras: é preciso buscar sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante” (p.35), pois de tudo temos que ter objetivo e esse que vai mobilizar as estratégias que melhor se adeque ao que for lido. Isso ajudou aos alunos entenderem a fase de preparação do plano de trabalho para produção do seu texto.

A professora colocou o *slide* que trazia uma proposta de um plano de produção, que ficou organizado da seguinte maneira:

1. Ler e analisar textos de memórias literárias;
2. Transformar o resumo em uma narrativa com narrador-personagem (ou seja, foco narrativo em 1ª pessoa);
3. Conhecer as outras características do gênero memória literária;
4. Transformar o primeiro esboço em memória literária;
5. Buscar identificar as características do gênero memória literária no texto escrito;
6. Fazer a revisão gramatical;
7. Reescrita do texto final;
8. Entrega do texto final.

Em seguida, a turma partiu para a atividade do primeiro ponto do plano de produção que foi a leitura do texto de Dráuzio Varella, que está no caderno do professor. No entanto, antes da leitura foi apresentada uma pequena biografia do autor que está na página 35 do caderno do professor. A primeira leitura foi feita em voz alta por um aluno e a segunda pela pesquisadora.

Os alunos identificaram o foco narrativo do texto. O objetivo era familiarizá-los com o foco narrativo de 1º pessoa e com o máximo de leitura de textos de memórias literárias. Os alunos aproveitaram o momento para fazer perguntas de compreensão textual, mas em vez do professor responder, ele instigou os alunos responderem. Depois foi apresentado nos slides as perguntas que estavam no caderno do professor, tais como: o que imaginaram e sentiram enquanto liam o texto? alguma parte chamou mais atenção? Qual? Por quê?; O quê o autor conta nesse trecho, um fato que viveu, uma situação, suas lembranças pessoais ou de outra pessoa?

O texto serviu para ilustrar a ideia de que qualquer indivíduo, desde que tenha da posse de informações, pode escrever um texto de memória de outra pessoa. Pois nesse texto o autor

reconstrói a conversa do avô com a mãe, quando tinha apenas doze anos, no momento que decide vir morar no Brasil.

Depois dessa atividade foi entregue aos alunos os resumos que fizeram de uma personagem feminina do romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. Três alunos fizessem a leitura dos seus textos e após a professora colocou no quadro os nomes de todas as personagens feminina da obra e fez perguntas sobre suas histórias. A professora avisou que ainda havia tempo para mudar de personagem caso houve interesse.

Foi pedido aos participantes que transformassem seus resumos em uma narrativa em 1º pessoa. Como não foi possível fazer isso em classe, os alunos levaram seus textos para fazer em casa.

3ª oficina: Aprofundando o conhecimento sobre o gênero memória.

Objetivos:

1. Apresentar o plano global do texto;
2. Comparar os focos narrativos do romance *O Quinze* com outros textos de memória literária.

Duração da aula 110min, vinte e oito alunos presentes. No primeiro momento, os alunos que haviam finalizado a primeira produção foram convidados a entregarem. Em seguida, foi apresentado no slide os conteúdos programados para aquele dia, como o plano global.

O trabalho com o plano global³⁸ foi iniciado com a leitura do texto “O valentão que engolia meninos e outras histórias de pajé” escrito por Kelli Carolina Bassane, uma aluna finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2006. Para tanto, foi retirado cópias para cada aluno, no entanto, foram cortados alguns parágrafos de acordo com a orientação do Caderno do professor *Se bem me lembro...*

Os textos fatiados foram entregues aos alunos e pedido que organizassem em início, meio e fim. Foi dado um tempo para que realizassem essa atividade. Terminada essa atividade, foi colocado o áudio que está no CD para que descobrissem se sua organização estava coerente. Foi realizado algumas perguntas de compreensão de texto e pedido para que localizassem os trechos que davam a ideia de tempo e espaço na narrativa. A seguir foram orientados a definirem o fato principal.

³⁸ Na concepção bakhtiniana o plano global corresponde a “forma composicional”.

Como foi orientado que grifassem os trechos que davam a ideia de tempo e espaço, nesse momento é apresentado o plano global dos textos de memória literária. Para tanto, o caderno do professor traz alguns trechos de iniciais e finais de livros e esses foram projetados no quadro pelo Data show, para serem observados pelos alunos. O material orienta que o aluno observe que geralmente o início de um livro ou mesmo de um capítulo de memórias literárias, é dedicado a situar o leitor no tempo e principalmente no espaço em que se passam as lembranças do narrador e, que no decorrer do texto, o autor relata fatos marcantes de sua vida. Foi colocado também que pode acontecer que o texto de memória literária pode ser concluído com questionamentos do narrador sobre seu passado ou com o deslocamento desse narrador para o presente.

No último momento do encontro, foi explicado no slide os diferentes tipos de narradores³⁹. No entanto, foi dando ênfase ao narrador do livro *O Quinze* e dos textos de memória literária. Para que isso fosse possível, foi colocado um trecho no quadro da obra da Rachel de Queiroz e trechos de memórias. Ou seja, os participantes puderam entender a diferença entre narrador–personagem e narrador-observador. Portanto, eles perceberam os textos de memórias literárias trazem geralmente o narrador-personagem. Ao final, pouco tempo da aula para falar desse assunto, porque já havia sido comentado anteriormente.

4ª oficina: características do gênero em estudo

Objetivo:

1. Apresentar a descrição é realizada na *Memória Literária*;
2. Comparar o tempo antigo com o atual;
3. Observar o uso do pretérito imperfeito em textos de Memória Literária.

Duração da aula 110min. Trinta e um alunos presentes. Inicialmente foi colocado no quadro os objetivos da aula. Os alunos receberam uma cópia do texto “Transplante de Menina” de Tatiana Belinky. Antes da leitura foi explanado um pouco sobre a biografia da autora. Só então, foi realizado a leitura do texto por três estudantes e ainda colocado o áudio que vem no *Caderno do professor*. Depois, o professor pediu que os alunos identificassem as características do cenário no texto. Como a “avenida Rio Branco, reta, larga, imponente” (descrição do espaço no texto). O docente fez perguntas sobre os acontecimentos que haviam sido lembrados no

³⁹ O conceito de narrador citado no caderno pode ser relacionado com os conceitos bakhtinianos da Arquitetônica do autor.

texto. Como Tatiana descreve com riqueza de detalhes a Avenida Rio Branco, tornando possível a reconstrução da cena na nossa memória.

Com os textos em mãos, os alunos sublinharam os trechos que apresentavam descrições. Adiante, foi colocado no quadro o conceito de descrição da página 66 do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* Ainda explicou-se que nos textos de Memória Literária é comum que o narrador faça comparações dos tempos antigos com o atual. Para exemplificar isso, foi apresentado o texto “Os automóveis invadem a cidade” de Zélia Gattai (1986), pois os trechos “naqueles tempos, a vida em São Paulo era tranquila, não havia surgido ainda a febre de edifícios altos”, “Não existia rádio, televisão, nem em sonhos”, ilustra com clareza a questão da comparação entre o tempo passado e o atual.

Em seguida, foi analisado o verbo no passado, pois o autor de memórias literária usa os verbos para marcar um tempo passado. E nesse momento da aula, os alunos puderam lembrar como funciona o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Os alunos receberam cópias de pequenos trechos de textos e foram instigados a identificar o tempo em que os fatos haviam ocorrido, sublinhando as expressões que marcavam o exato momento das ações. Como não foi possível aprofundar a questão o restante dos exercícios ficou como atividade de casa.

5ª oficina: Os recursos de pontuação

Objetivo:

1. observar o uso de sinais de pontuação.

Logo no primeiro momento, os estudantes deram muita atenção a esta oficina, porque o uso adequado da pontuação é uma habilidade exigida em qualquer produção escrita. A professora utilizou a sugestão do Caderno do professor e explicou que a pontuação é um importante recurso de organização das ideias. Para exemplificar comentou que no campo da fala há a entonação para expressar as emoções, pensamentos, desejos. Isso é possível por causa das pausas, elevação da voz, linguagem corporal entre outros, porém quando escrevemos não temos esses recursos, mas sim, a pontuação.

A pontuação indica a entonação e os significados dos textos, pois servem para organizar as ideias e o texto (p.96). O caderno do professor “Se bem lembro” orienta ao professor a escrever um trecho do texto “transplante de menina” de Tatiana Belinky para os alunos observarem os sinais de pontuação e exemplifiquem porquê foram utilizados. Para tanto, foi disponibilizada cópia da tabela da página 98 do Caderno do professor *Se bem me lembro...* para cada aluno e o docente explicou cada ponto à turma.

6ª oficina: Compreender o processo de retextualização

Objetivo:

1. Avaliar com os alunos os procedimentos realizados na transformação das histórias do romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz em memória literária;
2. Entender o processo de retextualização.

Duração de 110 min. Vinte e nove alunos presentes. Neste encontro, foi lembrado alguns dos objetivos da leitura do livro *O Quinze* de Rachel de Queiroz, como a retextualização das histórias das personagens femininas em uma memória literária. Para tanto, foi projetado no *datashow* o texto da p. 112 do Caderno do professor *Se bem me lembro...*, que explica o significado de retextualização. Em seguida, foi orientado que normalmente a retextualização é um processo que transforma o texto oral para o texto escrito, nesse momento, foi apresentado a estrutura dos dois gêneros e as principais características dos mesmos.

Antes de iniciar as orientações dessas atividades, as autoras apresentam o conceito de “Retextualização”⁴⁰ para que o professor se aproprie desse termo e aplique-o nos exercícios.

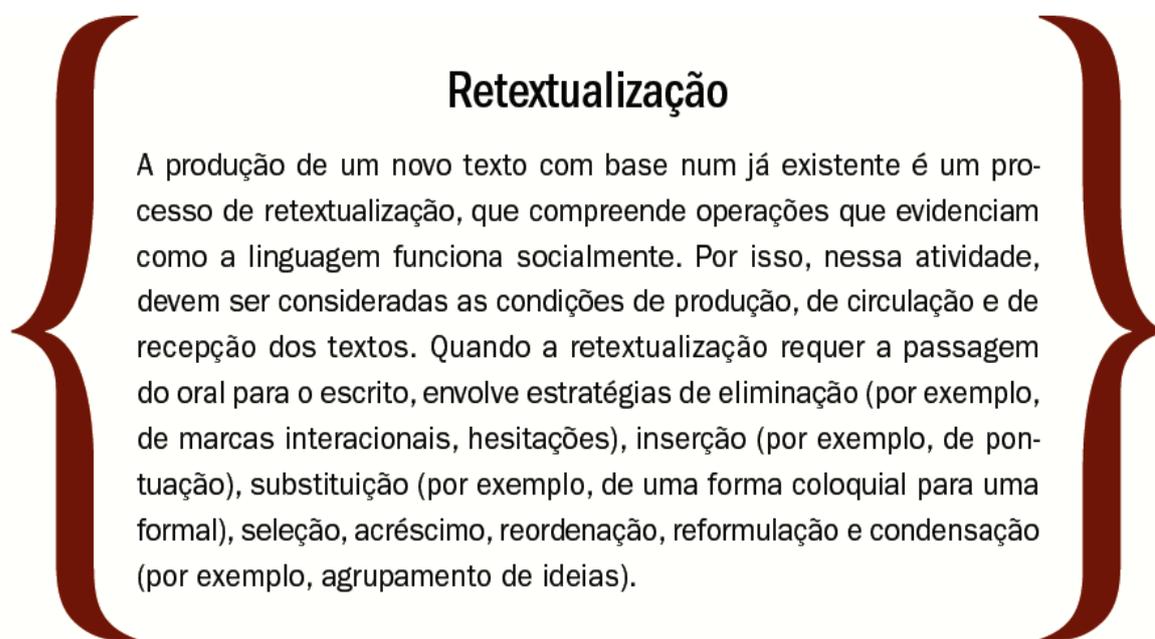


Figura 6: CLARA et al (2016, p.112).

⁴⁰ [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2001, p.46).

A pesquisadora explicou que no processo de retextualização deve ser eliminado as marcas de linguagem informal, porque deve seguir a regras da norma-padrão. Assim, foram orientados a fazerem a revisão da grafia das palavras.

Foi repassado que o processo de retextualização é mais do que textualização, é interpretação, é construção de sentido, e a escrita, para os textos primários, ou a escritura, para os textos secundários, na escola, ou na vida.

7ª oficina: escrever

Objetivos:

1. Escrever a primeira versão do texto final.

Duração 110min. Vinte e oito alunos presentes. Nesse momento, foi entregue os textos produzidos anteriormente, os alunos tiveram um tempo para relê-los. O professor colocou no projetor novamente as características e estruturas do gênero memória literária, para que pudessem perceber o que estava adequado e inadequado nas suas produções iniciais. Depois foi pedido que lessem os textos em voz alta.

Em seguida, foi organizado duplas, para que pudessem ajudar a melhorar os textos uns dos outros, no início ficaram resistente, pois a ideia de mostrar o texto para os outros colegas não os deixava à vontade. No entanto, a pesquisadora avisou que esse seria um bom recurso, porque os auxiliariam na correção dos textos produzidos. Os alunos tiveram 50 minutos para ler e conversar sobre os textos, nesse momento, muitos pediram uma nova folha de produção textual, pois os próprios colegas estavam contribuindo em algumas correções ortográficas, de pontuação, de concordância, coerência, coesão entre outros.

Muitos pediram para a professora ir ajudando nessas correções, como não era o foco desta pesquisa, a professora viu alguns textos de maneira rápida. Nessa atividade, também foi utilizado o celular para o uso de um aplicativo de dicionário, tornando a aula muito interativa, foi uma experiência muito boa perceber a reação dos alunos, quando conseguiam enriquecer seus textos e fazer substituição de algumas palavras por termos de época.

Concluídas as descrições das oficinas que marcaram o processo de intervenção e que deu origem ao *corpus* desta pesquisa. É sentido a obrigação de evocar nosso interlocutor para voltar aos conceitos de ensino produtivo da língua com Travaglia (2009) e sequência didática com Schneuwly e Dolz (2010), na seção 1.5.

O objetivo da volta aos conceitos é para que possa compreender como eles se interligam pelo viés da ação. Um ensino produtivo da língua deve favorecer a aprendizagem de novas habilidades linguísticas de forma a não perder de vista o padrão que o indivíduo tem sobre ela, mas, sobretudo, abrir um leque para que ele tenha a sua disposição, o maior número de recursos possíveis para usá-la.

Percebemos que essas condições são favorecidas pela proposta de ensino de um gênero textual através de sequência didática, pois pela descrição que fizemos, podemos refletir que as diversas atividades, que englobaram a estrutura da sequência apresentada e estão em conformidade com a estrutura de esquema proposta por Schneuwly e Dolz (2010), familiarizam o aluno com um gênero discursivo, no caso, as memórias literárias, de forma que eles ampliam o domínio dos aspectos linguísticos que são acionados para a produção do referido gênero, sempre numa perspectiva somativa e nunca, de exclusão de conhecimento.

3.6 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Tornei-me professora de língua portuguesa recentemente, trabalho ministrando aulas para alunos do ensino fundamental II somente há quatro anos. Contudo, o processo de produção de texto já está na minha realidade desde criança, como para maioria das pessoas. Produzir texto escrito e texto oral sempre foi um desafio para mim. Para muitos ex-professores essa dificuldade era reflexo principalmente da falta de leitura de textos literários. Algo que como aluna nunca pude testar, mas como professora foi me proporcionada essa oportunidade através do mestrado.

Como já dito anteriormente, a produção textual acaba sendo uma das maiores inquietações dos professores de português, dado que há muito é o grande calo da educação brasileira. Em quase todas as situações, principalmente, no mercado de trabalho, precisamos nos comunicar através dos textos e, é comum encontrar nos noticiários reclamações por causa da dificuldade de escrever um texto coeso, coerente e na língua-padrão por partes dos recursos humanos das empresas.

Portanto, essa questão também é algo importante na vida da pesquisadora e está relacionada a todos os alunos da escola Sebastião de Abreu, escola que leciona. Destarte, questionar as causas das dificuldades da produção textual e o que pode ser feito para amenizar tal problemática foi o carro chefe desta pesquisa. Porque a professora pesquisadora utilizou na intervenção a leitura do texto literário de renome *O Quinze* de Rachel de Queiroz. Os alunos do 9º ano B participaram de oficinas de elaboração de memórias literárias e ainda puderam fazer em grupo a revisão dos seus textos. Contudo, o que foi analisado nas memórias produzidas

pelos alunos foi o processo de retextualização do texto escrito para o outro texto escrito, com o objetivo de perceber quais categorias (características) foram utilizadas na hora da passagem do romance para memória literária.

A escolha pelo gênero memória literária está ligada ao fato de ter conhecido o gênero na faculdade, na disciplina de Regência de Português, e a professora da disciplina ter organizado um projeto que envolvia tal gênero e os alunos de uma escola do Morro Santa Terezinha em Fortaleza. As visitas da turma da disciplina aos alunos da Escola Estadual Matias Beck foram tão transformadoras que me apaixonei pelo gênero.

Além do mais, as memórias literárias foram apresentadas a mim como um gênero cheio de peculiaridades. O Caderno do professor elaborado para a Olimpíada de Língua Portuguesa traz como sugestão de trabalho fazer o resgate das histórias das comunidades, uma vez que todas as memórias devem ser narradas a partir de um mesmo tema: o lugar onde vivo. Foi muito revelador conhecer a história do bairro Mucuripe.

O segundo motivo de ter escolhido esse gênero foi por causa da narração ser realizada através de um viés literário, e o texto retextualizado ser um romance de enorme qualidade literária. O que seria um desafio para nossos alunos transformarem um texto literário em outro.

Ao escolher trabalhar memória literária o interesse era partir da realidade das escolas públicas brasileiras e pudesse oferecer aos alunos e professores uma contribuição, embora mínima, para o trabalho com os gêneros textuais nas escolas. Quando propomos que esta intervenção focasse nas memórias das mulheres da obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz, estamos dizendo que é possível discutir na escola assuntos relativos ao preconceito de gênero, a religião, aos costumes, a cultura, mas atreladas a algumas disciplinas obrigatórias.

Ou seja, queremos dizer que a escola não pode se desvincular da realidade em que os alunos estão inseridos e nem pode lhes negar a sua responsabilidade social e educacional. Os gêneros são, pois, a referência concreta para os alunos, operando como “entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas” (MARCUSCHI, 2008, p.213).

O que por hora nos satisfaz é a certeza de que a construção de nossa pesquisa está inserida num contexto muito maior e com uma proposta coerente de valorização e reconhecimento do papel das nossas mulheres na nossa sociedade. Dar voz as personagens femininas da obra através da escrita dos alunos é possibilitar o conhecimento de sua história íntima, particular, no meio de uma sociedade que adota o discurso do homem como a verdade pungente e inquestionável. É, ao mesmo tempo, construir outra versão da história pelo olhar daqueles que estão construindo um novo futuro.

Como todos os Trinta e oito alunos da turma participaram da leitura da obra e das oficinas, foi optado por analisar somente as melhores produções da turma. Pois a análise de todos os textos deixaria a pesquisa mais extensa e trabalhosa.

A escola Municipal Sebastião de Abreu tem quatro turmas de 9º ano. Porém, por causa do tempo curto só foi possível aplicar as atividades em uma turma. A turma escolhida foi o 9º B da manhã. Como já relatado, é composta por 24 homens e 14 mulheres. O que poderia trazer dificuldade nos momentos de discussões de Gênero Social, porém, para surpresa da pesquisadora, não houve resistência. Os alunos aceitaram a temática como relevante, depois dos resultados de algumas pesquisas pedida como tarefa de casa pela pesquisadora. Tal situação acabou deixando o trabalho mais enriquecedor, porque é muito mais fácil falar de desigualdade de gênero com as mulheres por sentirem as diferenças na vida diária. No entanto, perceber que os homens estavam aceitando conversar sobre o assunto sem resistência foi muito gratificante tanto para a docente e as alunas.

A seleção dos textos para fazer parte do *corpus* desta pesquisa incidiu sobre a escolha daqueles em que o aluno reconhece as características do romance *O Quinze* e realiza um levantamento do que deveria compor o texto memória literária, transpondo na memória o conteúdo temático do texto de origem e realizando as operações necessárias de retextualização de um texto escrito para outro escrito. Essa escolha foi difícil de realizar, haja vista que todos os textos despertavam interesse por uma ou outra razão;

É importante salientar que embora alguns textos não participem diretamente das análises, 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 também da linguagem.

Dessa forma, o *corpus* é constituído de 10 produções textuais de memórias literárias dos alunos do 9º ano B manhã da escola municipal de Sebastião de Abreu.

3.7 DESCREVENDO E ANALISANDO OS DADOS

Narrar memórias é uma habilidade que se aprende. Depois de recolher as memórias das personagens femininas da obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz, os estudantes puderam reconstruir/recriar essas memórias, sem precisar fazer uma transcrição exata da realidade, já que o ato de narrar é sempre uma criação. Quando se narra um acontecimento de forma literária, o imaginário do narrador atua sobre as memórias recolhidas transformando-as. Ao transformá-

las procurando dar-lhes uma "vida" da qual o leitor possa compartilhar, o narrador dá ênfase nos aspectos mais envolventes e suprime outros.

Durante todas as etapas da execução das atividades, foram realizadas sete oficinas no tocante ao gênero memória literária, os alunos puderam ser preparados para redação de um texto que contemple o gênero memórias literárias, o qual deve trazer em seu conteúdo as vozes das personagens femininas da obra *O Quinze*. Além disso, o texto adota a perspectiva do narrador protagonista e apresenta uma linguagem literária.

Para que nossos objetivos alvitrados na parte introdutória deste trabalho, fossem atingidos, verificamos através da tabela das características do texto memória literária quais dessas estão presentes nos textos dos alunos, para assim, analisar se a retextualização de fato foi realizada com sucesso.

Neste tópico, apresentamos as memórias produzidas pelos alunos participantes da escola Sebastião de Abreu e as categorias que usamos para fazer as análises. No Quadro que sintetizamos as características dos dois gêneros, visto que foi a partir dele que gerenciamos a relação com os objetivos com as questões de pesquisa que norteiam este trabalho.

A identificação das categorias neste primeiro momento, para serem analisadas individualmente, nos remete a pensarmos como Antunes (2010, p.51), quando diz que “a própria atividade de análise – reiterada e consistente – é fundamental para desenvolver nossa capacidade de enxergar, de identificar os fenômenos ou os fatos que ocorrem nos textos”.

A seguir o quadro 4 que contém somente as características do gênero memória literária.

Quadro 4 – Características do gênero memória literária.

Características do Gênero Memória Literária	
C1 ⁴¹	É mais comum a tipologia narrativa.
C2	Narrativa curta.
C3	Descrição minuciosa dos fatos, com riqueza descritiva das pessoas, lugares, objetos e/ou outros elementos integrantes.
C4	Experiências vívidas pelo narrador.
C5	Visão particular do universo.
C6	Objetivo de fazer o leitor viajar no tempo e na imaginação.
C7	Estrutura horizontal (bem delimitadas todas as suas partes: a apresentação, a complicação, o clímax e o desfecho).

⁴¹ Características do Gênero Memória Literária.

C8	Incorpora as formas do discurso social ⁴² e do tempo.
C9	Faz comparações do tempo antigo com o atual para que seja percebida a evolução histórica através dessas diferenças. Refere-se a objetos, lugares e modos de vida que já não existem ou se transformaram.
C10	Poucos personagens.
C11	Uma célula dramática.
C12	Texto fechado (Diegese com princípio, meio e fim claramente de limitados).
C13	Narrador homodiegético (participa da história narrada) e autodiegético (se se tratar da narração do próprio protagonista da história).
C14	Focalização autodiegético se assume o papel de personagem principal, (em que o narrador participa como agente)
C15	Narrado no tempo presente.
C16	Uma personagem principal (protagonista ou herói) e personagens secundárias (comparsas).
C17	Sem pluralidade Geográfica (Situado logo no início do texto).
C18	Final seja sugestivo, trazendo questionamentos ou até mesmo o deslocamento do próprio narrador-personagem para o presente.
C19	Tempo politemporal.
C20	Estrutura horizontal (direcionada a realidades particulares, numa tentativa de responder as questões abertas).
C21	Verbos nos tempos pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.
C22	Palavras e expressões usadas para remeter ao passado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Vejamos agora as transcrições das produções dos alunos e as análises. Procuramos encontrar nos textos o maior número de característica do gênero memória literária, no entanto, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do romance lido.

3.8 ANALISANDO AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

⁴² Discursos sociais é aqueles cujo receptor é coletivo e, mais especificamente ainda, um grupo aberto e indeterminado de indivíduos, ao qual chamamos de público.

A seção a seguir traz as transcrições dos textos dos alunos e as análises das características encontradas em tais textos do gênero memória literária.

3.8.1 QUADRO 5- TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 1

Lembro-me daquele ano como o mais difícil da minha vida. Era 1915 e houve no Ceará uma grande seca. Nos primeiros meses daquele ano eu estava no Logradouro, distrito de quixadá. Todo início de ano eu passava alguns meses com mãe inácia. Porém como tudo indicava que não iria chover, eu procurava convencê-la a ir comigo para Fortaleza. Mãe Nácia disse que iria comigo caso não chovesse no dia de São José. Esse dia chegou, mas nenhuma gota de água caiu do céu.

Naquela época da minha vida, eu sentia uma forte atração pelo meu primo Vicente. Era um homem decente e o mais lindo que conheci em toda a minha vida. Mas como eu já tinha 22 anos, acreditava que casamento não era para mim. Naquela época as mulheres costumavam casar muito cedo e eu já havia passado da idade de arrumar marido. Vicente, porém, me fez acreditar que talvez o casamento ainda fosse para mim. Ele era muito respeitador e gentil com todos, e isso me encantava. Mãe Inácia acreditava que o hábito na leitura pudesse está me atrapalhando a conseguir um esposo. Sempre dizia que mulher que não casa é um aleijão.

Porém, meu negócio sempre foi os livros. Às vezes, tinha uma vontade de escrever um livro de pedagogia, o que era um pensamento muito evoluído para época, pois não era costume as mulheres escreverem livros. Mãe Nácia com certeza não iria concordar com a ideia. Ela já achava demais as mulheres irem à escola.

Depois de São José, finalmente, convenci mãe Inácia ir para Fortaleza. Na capital, mãe Nácia passava os dias fazendo tricô e cuidando dos afazeres da casa. Eu ensinava pela manhã e à tarde ia ajudar no campo de concentração. Esse local recebia os retirantes da seca, dos que fugiam da fome, da sede, da falta de trabalho e das doenças.

Certa vez, encontrei Chiquinha, funcionária da fazenda de Vicente, ela me contou algo que destruiu de vez qualquer vontade de casar. Naquela época, todo

mundo dava conta da vida alheia, e quando homem um branco dormia com uma mulher negra, todos ficavam sabendo. Fiquei muito decepcionada. Passei muitos dias muito sentida e tive muita dificuldade de perdoar. Até hoje, quando lembro do primo, sinto uma certa raiva.

Chiquinha também me contou que Chico Bento e sua família estava vindo para Fortaleza, passei dias procurando até que finalmente os encontrei. Fiquei muito triste com a notícia da morte do filho mais velho e do desaparecimento do outro filho do casal. Graças à Deus, Emanuel estava bem, um pouco adoentado e desnutrido, mais bem. Fiquei tão preocupada com o menino que achei boa ideia ficar com ele para criar. Nunca me arrependi dessa decisão. Depois que os compadres foram para São Paulo eu nunca mais ouvi notícias deles.

Depois de vários anos daquela terrível seca nunca a esqueci. Pois quem viu aquele tanto de desgraça nunca esquece.

Análise dos processos de retextualização do romance *O Quinze* para o gênero memória literária. Vejamos o texto 1.

C1. O texto 1 está dentro da tipologia narrativa, como é exigido pelo gênero em questão, já que o texto apresenta os relatos das memórias da personagem Conceição.

C2. A história do romance foi condensada e muitas células dramáticas retiradas para tornar o texto em memória literária, diferente do texto original, que é um romance com vários dramas. É possível perceber que a história de Chico Bento e sua família ficou muito comprometida, já que Conceição apenas apresenta poucos fatos vividos por esses protagonistas.

C3. É feitas poucas descrições dos personagens. É observado apenas algumas características da personalidade de Vicente. Isso pode ser comprovado nos trechos seguintes: “Era um homem decente e o mais lindo que conheci em toda a minha vida”. [...] “Ele era muito respeitador e gentil com todos”.

C4. O texto 1 traz a narrativa das experiências vividas pela personagem protagonista Conceição no ano de 1915. Apesar de relatar sobre a vida dos outros personagens, traz apenas fatos que foram contados à personagem. Como podemos constatar no trecho a seguir: “Chiquinha também me contou que Chico Bento e sua família estava vindo para Fortaleza, passei dias procurando-os até finalmente os encontrei. Fiquei muito triste com a notícia da morte do filho mais velho e desaparecimento de outro”.

C5. No romance *O Quinze* temos o entendimento do mundo com base em vários olhares, pois passamos a conhecer o cenário, a época, os costumes através desses vários personagens. Algo que não acontece no texto 1, pois a memória literária tem o narrador-personagem. Esse tem uma visão particular do mundo. A personagem Conceição relata sua realidade de moça de família que tem uma boa condição financeira, que trabalha não por precisão, mais por desejo, tanto que só leciona na parte da manhã e à tarde ajuda no campo de concentração dos retirantes. Mesmo em tempos difíceis pode sonhar e se decepcionar com o amor. Suas histórias têm menos apelo dramático que as dos outros personagens.

C6. O texto 1 faz o leitor viajar na história da personagem Conceição e conhecer o Ceará de 1915. Ele nos apresenta alguns costumes e cultura do povo cearense que é possível conhecer com a leitura da obra *O Quinze* e agora pelas memórias literárias escritas pelos alunos da escola Sebastião de Abreu.

C7. O texto 1 apresenta uma estrutura horizontal. Isso pode ser comprovado observando a organização dos parágrafos. O primeiro parágrafo é dedicado a apresentar ao leitor o tempo histórico. Observe o seguinte trecho do texto do aluno: “Era 1915 e houve no Ceará uma grande seca”, portanto, o período histórico era de uma grande tragédia vivida pelos cearenses. Os cenários eram a região do Logradouro em Quixadá e a capital Fortaleza. Observe: “Porém como tudo indicava que não iria chover, eu procurava convencê-la a ir comigo para Fortaleza”, o trecho comprova que o cenário seria expandido para outra cidade.

O conflito pode ser encontrado logo no primeiro parágrafo, a narradora-personagem inicia a narrativa com um dos conflitos: “Mãe Nácia disse que iria comigo caso não chovesse no dia de São José. Esse dia chegou, mas nenhuma gota de água caiu do céu”. No entanto, a problemática da seca é o conflito maior na obra *O Quinze*, mas na produção do aluno é secundária, porque a personagem Conceição, tinha recursos financeiros vindo tanto da sua família como da sua profissão, fazia com que vivesse muito bem comparando com os personagens das outras células dramáticas.

Há no texto 1 um conflito muito particular, a protagonista tem 22 anos e ainda estava solteira, o que causava na época muito estranhamento. Contudo, estava interessada no seu primo Vicente. O desejo da maior parte dos leitores poderia ser o encontro amoroso desse casal. Esse pode ser classificado como o conflito principal do texto 1.

O clímax é encontrado no 5º parágrafo, pois revela ao leitor algo que destruiu de vez qualquer chance de a personagem casar. Chiquinha ex-funcionária de Vicente relata que o moço estava se relacionando com uma “negra”. Esse fato finalizou de vez a chance de o casal ficar junto.

O desfecho não é o mais esperado, porém, apresenta uma protagonista consciente que tomou uma boa decisão na vida, quando afirma que nunca se arrependeu de adotar Emanuel. Os fatos narrados fazem parte do passado da protagonista, já que a narrativa é um fluxo de consciência que Conceição tem depois de muitos anos depois da seca de 1915.

C8⁴³. Nos discursos sociais cada indivíduo tem funções sociais específicas e seus discursos assumem certas características que configuram um exemplo a ser seguido por todos. O texto 1 apresenta isso através da personagem Dona Inácia quando dizia a neta que mulher que não casa é um aleijão. Porém, esse discurso social ainda hoje vem sendo superado. Podemos ainda perceber esses discursos sociais quando a personagem a narradora-personagem diz que: “Naquela época, todo mundo dava conta da vida alheia, e quando homem um branco dormia com uma mulher negra, todos ficavam sabendo”. Essa passagem demonstra ainda as raízes do racismo na sociedade brasileira que, infelizmente, também não foi superado como um todo. No entanto, o costume de cuidar da “vida alheia” é um hábito já quase superado nas grandes cidades.

Um costume de tempo já superado e relatado no texto 1 é o fato das mulheres naquele período não poderem escrever literatura. Observe este trecho: “Às vezes, tinha uma vontade de escrever um livro de pedagogia, o que era um pensamento muito evoluído para época, pois não era costume as mulheres escreverem livros. Mãe Nácia com certeza não iria concordar com a ideia”.

C9. O texto 1 não faz comparações do tempo antigo com o atual.

C10. No romance *O Quinze* de Raquel de Queiroz há 20 personagens. São: Chico Bento (vaqueiro), Cordulina (mulher de Chico Bento), Mocinha (irmã de Cordulina e cunhada de Chico Bento), Luís Bezerra (compadre de Chico Bento e Cordulina), Doninha (esposa de Luís Bezerra e madrinha do Josias), Josias (filho de Chico Bento e Cordulina), Pedro (filho mais velho de Chico Bento e Cordulina), Manuel (Duquinha e filho caçula de Chico Bento e Cordulina), Vicente (proprietário e criador de gado), Paulo (irmão mais velho de Vicente) Lourdinha (irmã mais velha de Vicente), Alice (irmã mais nova de Vicente), Dona Idalina (prima de Dona Inácia e a mãe de Vicente, Paulo, Alice e Lourdinha), Conceição (professora prima de Vicente), Dona Inácia (avó de Conceição), Mariinha Garcia (moradora de Quixadá e interessada em Vicente), Chiquinha Boa (trabalhava na fazenda de Vicente), Major (fazendeiro rico da região de Quixadá), Dona Maroca (fazendeira e dona da fazenda Aroeiras, na região de Quixadá), Zefinha (filha do vaqueiro Zé Bernardo). No romance é permitido muitos

⁴³ Incorpora as formas do discurso social e do tempo.

personagens, no entanto, a memória literária por ser um texto curto, não há espaço para muitos personagens. No texto 1 há seis personagens, o que já é um número bastante significativo de personagens.

C11. No romance geralmente há células dramáticas simultâneas, várias histórias que se cruzam para contar uma. Porém, o texto 1 é uma retextualização de um romance, portanto teve que se adaptar a estrutura do gênero que seria escrito, no caso a memória literária. A memória literária há apenas uma única história, com uma quantidade pequena de personagens, pouco espaço, um só tempo e uma só ação. No texto 1 podemos encontrar apenas uma célula dramática que é constituída pela personagem Conceição, porque todo o texto gira em torno dela e dos seus dramas pessoais. Até a seca que na obra original é o grande drama vivido por todos, no texto se torna uma questão secundária.

C12. O texto 1 é considerado um texto fechado, pois as memórias literárias são história do passado contada no tempo presente. A história da personagem Conceição está muito definida, ela não dá espaço para muitas interpretações. Não há um sentimento de arrependimento pela não relação com o primo ou ter adotado Emanuel.

C13. O narrador do texto 1 é autodiegético, ou seja, Conceição, personagem protagonista, narra o ano de 1915 de acordo com sua visão particular. Diferente da obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz que apesar de Conceição ser uma das protagonistas, o foco narrativo está em terceira pessoa.

C14. Focalização autodiegético se assume o papel de personagem principal; o texto 1 está narrado em primeira pessoa. É narrado pela personagem Conceição.

C15. O texto 1 está narrado no tempo presente, assim como deve ser um texto de memória literária. No entanto, os fatos acontecem no passado.

C16. No texto 1 temos a personagem Conceição como única protagonista e os outros cinco personagens como comparsas. Algo que difere do romance de Rachel de Queiroz.

C17. No texto 1 podemos encontrar dois cenários, no entanto, há um melhor desenvolvido. O Logradouro que é apresentado no início da narrativa e o outro em Fortaleza. Logradouro é o lugar que a protagonista costumava passar as férias, lugar que mora Dona Inácia, avó de Conceição. Como a chuva não caiu em 1915, Conceição convence Dona Inácia a ir para Fortaleza. Em Fortaleza o leitor conhece o dia a dia das personagens.

C18. No texto 1 o final parece bem demarcado e a narradora-personagem, Conceição, é deslocada para vários anos depois daquela seca, ou seja, o narrador é deslocado para o tempo presente como esperado nos textos de memória literária.

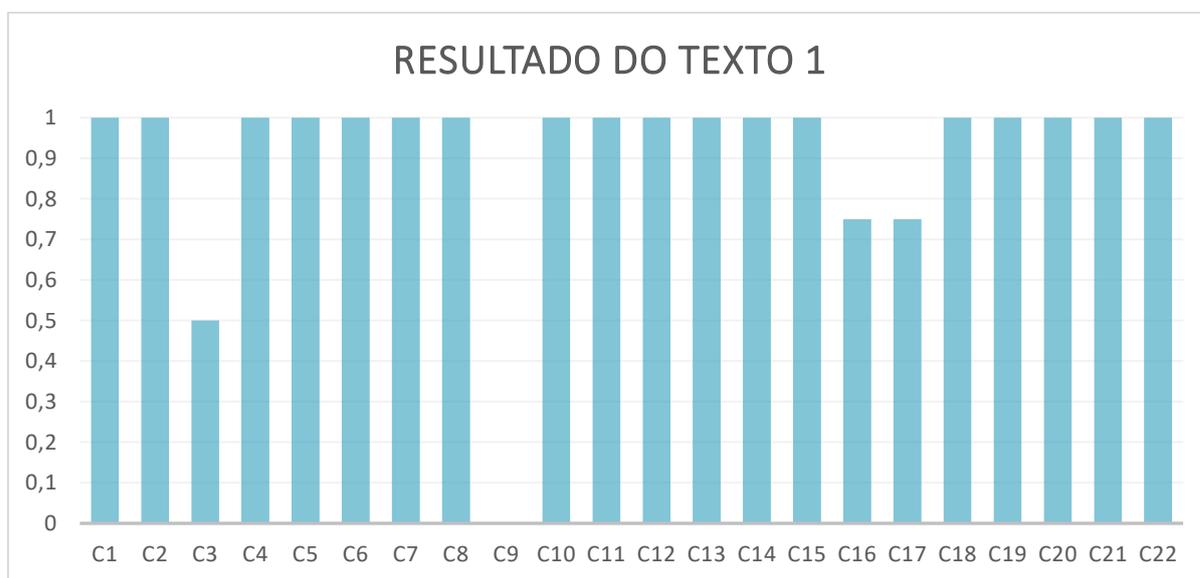
C19. Toda narrativa desenrola-se dentro do fluxo de tempo, tanto no plano da diegese, quanto no tempo do discurso, porém ambos os elementos se manifestam diferentemente em cada narrativa. No texto memória literária a diegese e o discurso são muito bem separados para manter a ideia de tempo real na história. No texto 1 temos o chamado texto politemporal, que é diferente do tempo cronológico, mas não tão diferente assim, porque reflete uma questão que lhe diz respeito, focada através de uma realidade particular e íntima do tempo.

C20. O texto 1 parte de uma questão geral, no caso a problemática da seca, e parte para uma perspectiva íntima, a realidade da personagem Conceição.

C21. O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. A maioria dos verbos utilizado no texto 1 estão no pretérito, no entanto, o verbo ‘lembro’ do início está no presente do indicativo.

C22. Palavras e expressões usadas para remeter ao passado. São encontradas no texto 1. Observe essas expressões, como homem decente, arrumar marido, respeitador, campo de concentração, tricô, afazeres de casa, retirantes, mulher que não casa é um aleijão, conta da vida alheia, adoentado, desnutrido.

GRÁFICO 1 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Podemos perceber no gráfico 1 que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Deixando de usar totalmente a C9, usando parcialmente a C3 e deixando a desejar a C16 e C17. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

3.8.2 QUADRO 6- TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 2

O ano era 1915, eu orava diariamente para ver a chuva caindo no chão, molhado aquele barro e vendo as ramas verdes surgindo. Mas chegou o dia de São José e nada de água. Conceição estendia suas férias com objetivo de me levar à Fortaleza, já fazia mais de duas décadas que não pisava naquela cidade. Envelhecia muito feliz no Logradouro, minha terra amada. Terra que estava há muito tempo na minha família e que desejava ser enterrar nela.

Porém a seca é algo tão terrível que consegue arrancar qualquer indivíduo do seu pedaço de chão. Ela é capaz de deixar a vida impossível tanto do rico, quanto do pobre. Conceição estava preocupada comigo morando praticamente sozinha e me implorava para ir para a cidade com ela. Acabei cedendo. Porém, não suportava a ideia de deixar minha casa, minhas coisas, minha terra, meus bichos e principalmente meus funcionários. A separação me causou uma enorme dor.

O instante de partida me trouxe muito sofrimento. Fui morar em Fortaleza, mas todos os dias fazia oração pedido à Deus para me permitir voltar viva para o Logradouro. Deus foi benevolente comigo, pois no ano seguinte a chuva caiu. Voltei imediatamente para casa.

Na chegada a minha fazenda a imagem era de partir o coração. Tudo destruído. As telhas quebradas, a casa saqueada, havia virado abrigo de animais pedidos, e os meus bichos quase todos mortos, o pasto malcuidado, os funcionários desnutridos e doentes.

Não sei de onde tirei coragem para colocar tudo no lugar. Foi muito trabalhoso, mas trabalhei todos os dias com vontade e reconstruí tudo que a seca destruiu, porque o Logradouro e as pessoas que vive nele são meu lugar.

Análise dos processos de retextualização do romance O Quinze para o gênero memória literária. Vejamos o texto 2.

C1. O texto 2 está dentro da dentro da tipologia narrativa como exigido pelo gênero memória, já que é uma narração da história de Dona Inácia no ano de 1915.

C2. O texto 2 utilizou o mesmo recurso do texto 1. Diminui as células dramáticas. Está centralizado na história de Dona Inácia.

C3. No texto 2 é feita poucas descrições. Não é observado nenhuma descrição das personagens. Só é percebido descrição quando Dona Inácia volta ao Logradouro e descreve o estado do lugar e dos seus sentimentos para com essa terra. Observe os trechos: “Envelhecia muito feliz no Logradouro, minha terra amada. Terra que estava há muito tempo na minha família e que desejava ser enterrar nela”. [...] “Na chegada a minha fazenda a imagem era de partir o coração. Tudo destruído. As telhas quebradas, a casa saqueada, havia virado abrigo de animais pedidos, e os meus bichos quase todos mortos, o pasto malcuidado, os funcionários desnutridos e doentes”.

C4. O texto 2 traz a narrativa das experiências vividas pela personagem protagonista Dona Inácia, avó de Conceição. O texto traz algumas memórias da personagem no ano de 1915. No texto do aluno é percebido que a narradora, apesar fazer menção a neta Conceição não a coloca em ênfase. A personagem que tem destaque é a própria protagonista e aquele ano.

C5. No romance *O Quinze* conhecemos o ano de 1915 com base no olhar de vários personagens. Diferente do texto 2 que é uma memória literária, e esse gênero normalmente há apenas uma visão do mundo que é construída pelo narrador-personagem, ou seja, uma maneira particular de perceber o mundo. A personagem Dona Inácia, narra suas lembranças daquele ano baseada nas suas emoções e realidade.

C6. O texto 2 faz o leitor viajar na história da narradora Dona Inácia. A partir das suas memórias passamos a conhecer intimamente suas dores naquele ano. Primeiro, o sofrimento de perceber que não iria chover e isso a deixava desprotegida e causava preocupação a sua neta Conceição. Em seguida, a dor da partida, já que teria que deixar a sua terra e ir morar numa cidade que não visitava há muitos anos. Depois a ansiedade pela volta e novamente a dor de ver a casa quase destruída, de saber da morte dos animais, seus funcionários destrutivos e por último a coragem para reconstruir sua vida naquele amado lugar.

C7. O texto 2 apresenta uma estrutura horizontal. Isso pode ser comprovado observando a organização dos parágrafos. O primeiro parágrafo é dedicado a apresentação do início da seca para a personagem Dona Inácia, ao contar que sua neta esperou até o dia 19 de março, que é o dia de São José, para que o inverno chegasse, com a não chegada, ela resolve aceitar a ideia da neta e ir para Fortaleza. Nesse parágrafo, é apresentado as duas personagens, Dona Inácia, personagem protagonista e Conceição, personagem comparsa. O cenário também é relatado nesse momento, Logradouro e Fortaleza.

Podemos entender o conflito como a seca e a saída da personagem da sua terra amada. Observe o trecho que comprova isso: “Porém a seca é algo tão terrível que consegue arrancar qualquer indivíduo do seu pedaço de chão. Ela é capaz de deixar a vida impossível tanto do rico, quanto do pobre. Conceição estava preocupada comigo morando praticamente sozinha e me implorava para ir para a cidade com ela. Acabei cedendo”.

No desenvolvimento do texto percebemos a dor da partida e a vontade de voltar para casa.

O clímax podemos entender o momento de chegada no Logradouro depois do tempo que passou na capital. Veja o trecho seguinte: “Na chegada a minha fazenda a imagem era de partir o coração. Tudo destruído. As telhas quebradas, a casa saqueada, havia virado abrigo de animais pedidos, e os meus bichos quase todos mortos, o pasto malcuidado, os funcionários desnutridos e doentes”. Podemos entender esse momento como de grande tristeza como também de felicidade, pois apesar da fazenda está destruída, a personagem estava de volta a sua casa.

O desfecho da narrativa do texto 2 a personagem diz que teve coragem para reconstruí sua vida na fazenda. Observe: Não sei de onde tirei coragem para colocar tudo no lugar”.

C8. O texto 2 apresenta isso através da personagem Dona Inácia quando mostra a ligação com a terra e a casa do povo do Nordeste. O texto mostra uma personagem protagonista sofrendo pelo afastamento do seu lugar, sua raiz.

C9. O texto 2 não faz comparações do tempo antigo com o atual.

C10. No romance *O Quinze* de Raquel de Queiroz há 20 personagens. Já no texto 3 há somente duas personagens, Dona Inácia e Conceição.

C11. No romance geralmente há células dramáticas simultâneas, várias histórias que se cruzam para contar uma. Porém, o texto 2, que é um texto que surgiu a partir da retextualização de um romance, e teve que se adaptar a estrutura da memória literária. A memória literária há apenas uma única história, com uma quantidade pequena de personagens, pouco espaço, um só tempo e uma só ação. No texto 2 podemos encontrar apenas uma célula dramática que é constituída pela personagem Dona Inácia (protagonista) e Conceição (Comparsa).

C12. O texto 2 é considerado um texto fechado, pois as memórias literárias são história do passado contada no tempo presente. A história da personagem Dona Inácia é bem delimitada. Pois Dona Inácia inicia a narrativa tendo que mudar de cidade por causa da seca e depois da seca retorna. Não há margem para muitas interpretações.

C13. O narrador do texto 2 é autodiegético, ou seja, Dona Inácia, personagem protagonista, narra a sua mudança de vida por causa da seca de 1915 de acordo com sua visão

particular. Diferente da Obra *O Quinze* de Rachel o narrador é onisciente e percebemos aquele período de acordo através do olhar de vários personagens.

C14. Focalização autodiegético se assume o papel de personagem principal, o texto 2 está narrado em primeira pessoa. É narrado pela personagem Dona Inácia.

C15. O texto 2 é contado no presente, porém as memórias são narrativas de histórias já passadas.

C16. No texto 2 temos a personagem Dona Inácia como única protagonista e a Conceição como personagem comparsa. Algo que difere do romance de Rachel de Queiroz.

C17. No texto 2 podemos encontrar dois cenários, no entanto, há um melhor desenvolvido. O Logradouro que é apresentado durante quase toda a narrativa e o outro em Fortaleza. Logradouro é o lugar que a protagonista mora há muitos anos e Fortaleza que ficou durante a seca.

C18. No texto 2 o final é bem marcado e a narradora-personagem, Dona Inácia, é deslocada para casa depois da seca, ou seja, o narrador vai para o presente como o esperado nos textos de memória literária. Veja, ela afirma que reconstruiu seu lugar: “Não sei de onde tirei coragem para colocar tudo no lugar. Foi muito trabalhoso, mas trabalhei todos os dias com vontade e reconstruí tudo que a seca destruiu, porque o Logradouro e as pessoas que vive nele são meu lugar”.

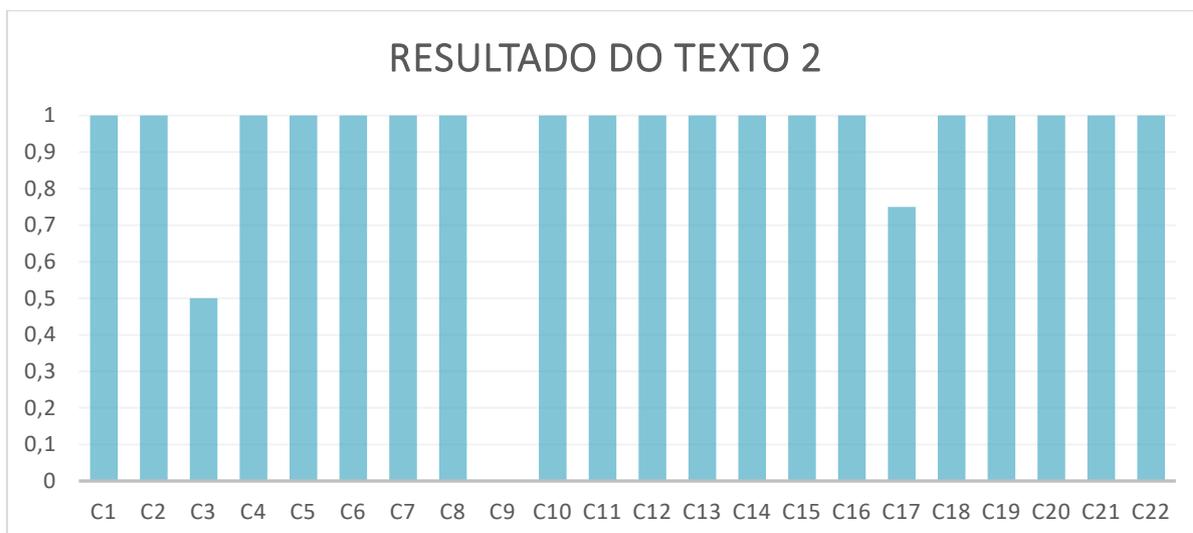
C19. Toda narrativa desenrola-se dentro do fluxo de tempo, tanto no plano da diegese, quanto no tempo do discurso, porém ambos os elementos se manifestam diferentemente em cada narrativa. No texto memória literária a diegese e o discurso são muito bem separados para manter a ideia de tempo real na história. No texto 2 temos o chamado texto politemporal, que é diferente do tempo cronológico, mas não tão diferente assim, porque reflete uma questão que lhe diz respeito, focada através de uma realidade particular e íntima do tempo.

C20. O texto 2 parte de uma questão geral, no caso a problemática da seca, e parte para uma perspectiva íntima, a realidade da personagem Dona Inácia.

C21. O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. A maioria dos verbos utilizado no texto 2 estão no pretérito.

C22. Palavras e expressões usadas para remeter ao passado. No texto 2, podemos encontrar essa característica. Observe essas expressões, Logradouro, como dia de São José, pedaço de chão, casa saqueadas etc.

GRÁFICO 2 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No seguinte gráfico podemos perceber que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Deixando de usar totalmente a C9, usando parcialmente a C3 e deixando a desejar na C17. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

3.8.3 QUADRO 7- TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 3

Desde muito tempo tenho vivido necessidade com a minha família. Porém, agora ela é composta somente por meu marido Chico e de um filho. Estamos morando São Paulo, mas vivo relembrando que há alguns anos eu e eles quase morremos de fome por conta de nossa extrema pobreza causada pela seca de 1915.

Tive que sofrer a extrema dor de perder dois filhos, uma para mundo e outro para a morte. Ainda dá Duquinha para Dona Conceição. Naquela época, Chico ficou sem trabalho e tivemos que pegar a estrada a pé para o Norte. Aquela seca destruiu a vida de quase todos os homens do campo e da cidade. Quando pegamos a estrada, encontramos muitas famílias de retirantes assim como a gente. Quando chegamos em São Paulo encontramos pessoas que a família inteira havia se desfeito.

Chegamos em São Paulo com a ajuda da comadre Conceição. Que percebendo que avisou que as pessoas que estavam indo para Norte estavam morrendo por causa das doenças. A comadre conseguiu as passagens para cá. O clima daqui nem

se compara ao do Ceará, mas sinto muita saudade da minha vida em Quixadá. Nossa vida era simples e pobre, porém era feliz. Sinto saudade da minha casinha, dos nossos animais, mais sinto falta mesmo é da minha família completa. Todos os dias choro a falta dos meus filhos e da minha irmã Mocinha.

Chico também sente muita falta da nossa família completa. O sonho da gente é voltar para o Ceará para encontrar nosso filho Pedro, Duquinha e Mocinha.

Nossa situação agora está boa financeiramente, Chico trabalha num restaurante com nosso filho que sobrou. Nosso menino está casado e com dois filhos, mas sente vontade de reencontrar os irmãos. Espero que Deus nos dê essa grande graça um dia.

Análise dos processos de retextualização do romance *O Quinze* para o gênero memória literária. Vejamos o texto 3.

C1. O texto 3 é classificado como um texto narrativo, porque conta a história do sofrimento da personagem Cordulina e sua família no ano de 1915.

C2. O texto 3 é uma narrativa curta, já que condensou o texto o romance original *O Quinze* de Rachel de Queiroz, cortando várias células dramáticas de tal texto e retextualizado em uma memória literária.

C3. O texto 3 não trabalha bem o processo de descrição minuciosa dos fatos, com riqueza descritiva das pessoas, lugares, objetos e/ou outros elementos integrantes, que exige o gênero memória literária. Os vestígios que encontramos dessa característica é percebida quando a narradora relata do que sentia mais saudade da vida em Quixadá. Observe o seguinte trecho: “mas sinto muita saudade da minha vida em Quixadá. Nossa vida era simples e pobre, porém era feliz. Sinto saudade da minha casinha, dos nossos animais, mais sinto falta mesmo é da minha família completa”.

C4. No texto 3 há a narração da experiência vivida pela personagem Cordulina no ano de 1915 e os seus resultados.

C5. No texto 3 é observado o olhar particular da personagem Cordulina, que traz um pouco do que passou por causa da seca no estado do Ceará. O livro *O Quinze* traz várias histórias que são contadas por um narrador que está na terceira pessoa, isto é, o narrador é onisciente. Esse narrador apresenta uma visão universalizante, por mais que o tema a seca não seja comum na maioria dos países. Cordulina no texto 3 apresenta sua história íntima, que é uma das características dos textos de memórias literárias.

C6. Um dos objetivos da memória literária é fazer o leitor viajar no tempo e na imaginação, o que é possível perceber no texto 3, já que através deste texto podemos conhecer e debruçar na realidade particular da personagem Cordulina e ao mesmo tempo conhecer o Ceará de 1915.

C7. A história do texto 3 não segue totalmente a estrutura horizontal, já que a história é introduzida pelo resultado dos fatos que serão ainda contados. Observe o parágrafo introdutório: “Desde muito tempo tenho vivido necessidade com a minha família. Porém, agora ela é composta somente por meu marido Chico e de um filho. Estamos morando São Paulo, mas vivo lembrando que há alguns anos eu e eles quase morremos de fome por conta de nossa extrema pobreza causada pela seca de 1915”. No entanto, esse fato não prejudica o desenrolar e compreensão da história, porque no segundo parágrafo a narradora introduz suas reminiscências.

É possível entender o conflito como a perda dos filhos pela personagem protagonista do texto 3. Observe: “Tive que sofrer a extrema dor de perder dois filhos, uma para mundo e outro para a morte. Ainda dá Duquinha para Dona Conceição. [...] aquela seca destruiu a vida de quase todos os homens do campo e da cidade. Quando pegamos a estrada, encontramos muitas famílias de retirantes assim como a gente. Quando chegamos em São Paulo encontramos pessoas que a família inteira havia se desfeito”.

O desfecho é pontuado com narradora relatando sua vida atual.

C8. O texto 3 não incorpora bem as formas do discurso e do tempo. Nos discursos sociais cada indivíduo tem funções sociais específicas e seus discursos assumem certas características que configuram um exemplo a ser seguido por todos.

C9. O texto 3 não faz comparações do tempo antigo com o tempo atual, apenas apresenta as mudanças de realidade sem objetivo de comparar os modos de vida ou cultura.

C10. No romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz há muitos personagens, no entanto, no processo de retextualização o aluno autor do texto 3, reduz consideravelmente esse número, mencionando somente 8 (Cordulina, Chico Bento, Conceição, Mocinha, Duquinha, Pedro, Josias). O gênero memória literária exige um número mais reduzido ainda que esse do texto 3.

C11. No texto 3, há apenas uma célula dramática centrada na personagem Cordulina e na sua história pessoal. Diferentemente do romance original que há várias células dramáticas simultânea que se cruzam.

C13. O romance *O Quinze* é narrado na terceira pessoa. O narrador é onisciente. Está fora da história, o narrador se introduz na intimidade dos personagens como se fosse Deus. Sabe tudo sobre eles, tanto fisicamente quanto psicologicamente. Sabendo seus desejos, adivinha até

o pensamento. Já no texto 3 o narrador é autodiegético, ou seja, na primeira pessoa, porque Cordulina narra suas vivências.

C14. No texto 3 a focalização é autodiegético se assume o papel de personagem principal, ou seja, está narrada em primeira pessoa pela narradora-personagem Cordulina.

C15. O texto 3 inicia sua narração no tempo presente, porém como se faz o resgate das memórias da personagem protagonista o tempo muda para o passado.

C16. No texto 3 temos a personagem Cordulina como única protagonista e os outros personagens como comparsa. Diferente do romance de Rachel de Queiroz que há vários personagens protagonistas e muitos personagens secundários.

C17. No texto 3 é apresentado dois cenários diferente, o primeiro em São Paulo, local que parte da família foi morar para fugir da seca no Ceará. E o segundo cenário é a cidade de Quixadá, local que família vivia antes da seca e que a narradora protagonista sente muita saudade.

C18. O texto 3 inicia e termina com a narradora relatando suas histórias no tempo presente e vai se modificando ao longo dos parágrafos na tentativa de resgatar suas lembranças do passado.

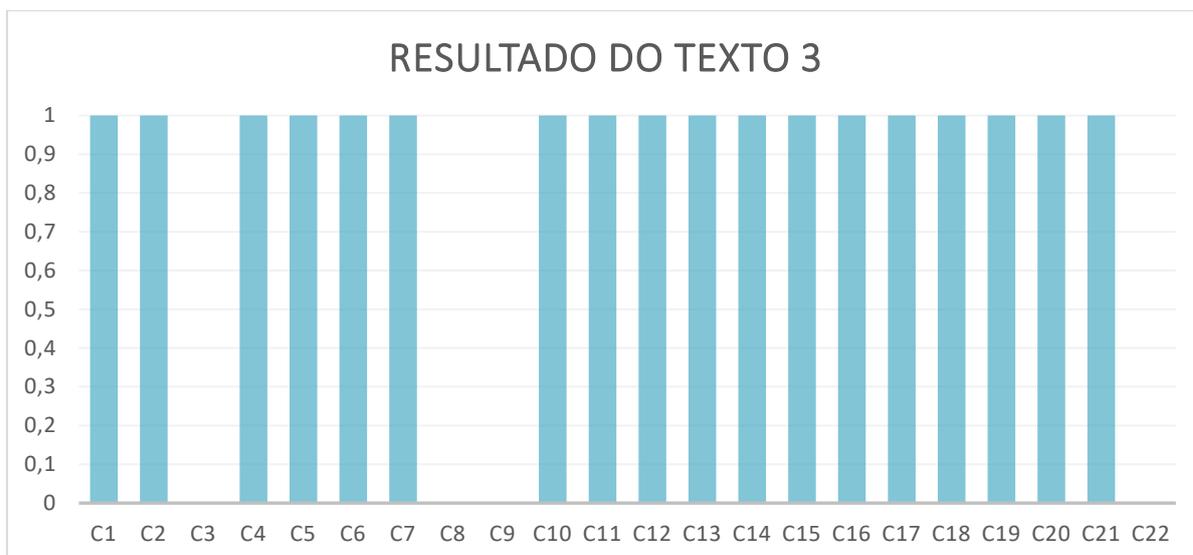
C19. No texto 3 há o chamado tempo politemporal.

C20. A produção textual do aluno parte de uma problemática geral, mais aberta, no caso a questão da seca de 1915, e vai para uma perspectiva íntima que é a realidade íntima de Cordulina e sua família.

C21. Os textos de memórias literárias devem usar os verbos para marcar o tempo passado como o pretérito perfeito e imperfeito, eles indicam ações e tem a propriedade de localizar o fato no tempo em relação ao momento de fala. No texto 3, há uso dos verbos no tempo passado, porém, há verbos também no tempo presente.

C22. A característica 22 envolve o uso de palavras e expressões para remeter ao passado. No entanto, no texto 3 não há utilização de palavras ou expressões particulares daquela época.

GRÁFICO 3 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 3



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No seguinte gráfico podemos perceber que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Deixando de usar totalmente a C3, C8, C9 e C22. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

3.8.4 QUADRO 8- TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 4

Estes dias não paro de relembrar os tempos de seca que passei no Ceará em 1915. Aquele ano foi tão horrível para todos ainda hoje lembro de tudo. Eu tive que ir embora do Logradouro para Fortaleza. Fazia quase 25 anos que não colocava os pés na cidade. Meu coração ficou devastado. Fiquei extremamente descontente em abandonar minha terra e minha casa.

Quando cheguei em Fortaleza vi que a situação também não estava fácil. Todos os dias dezenas de retirantes chegava na cidade. Muitas famílias bateram na minha porta pedindo comida. Os costumes da capital eram muito diferentes daquele do Logradouro, as mulheres usavam vestidos que mostravam parte do tornozelo e do pescoço. Passei a me preocupar com Conceição morando sozinha e se acostumar com aquilo.

Passava meus dias cuidando das galinhas e fazendo trabalhos manuais para passar o tempo. Conceição era professora e passava suas manhãs na escola. A tarde sempre ia ajudar com campo de concentração dos retirantes da seca. Eu passava maior parte dos dias sozinha ou atendendo a visitas.

Ainda me preocupava muito com Conceição, que já completara 22 anos e não falava em casamento. Eu sempre avisava que uma mulher que não casa é como um aleijão para sua família. Não sabia o que iria acontecer com a minha neta depois da minha morte e sem um marido para cuidar. Mas a menina parecia não dá importância para isso. Antes da seca ela passava suas tardes e férias lendo livros. Homens não gostam de mulheres que sabem mais que eles.

Só fui para Fortaleza por causa de Conceição, que dizia que ficaria muito preocupada comigo caso a chuva não molhasse o chão. Passei dias orando a todos os santos pela água, mas nada.

Agora revivendo tudo isso através das memórias passadas fico me perguntando o que houve com meu amigo Chico Bento e sua família, além de todas as outras famílias que nunca mais tive notícia depois daquele ano. Para Conceição aquele ano trouxe seu filho, mas para mim, só vi as pessoas indo para nunca mais voltar.

Análise dos processos de retextualização do romance O Quinze para o gênero memória literária. Vejamos o texto 4.

C1. O texto 4 está dentro da tipologia narrativa como exigido pelo gênero memória, já que é uma narração da história de Dona Inácia no ano de 1915.

C2. O texto 4 tem apenas uma célula dramática, e esta está centralizada na história de Dona Inácia.

C3. No texto 4 é feita poucas descrições. Observe o trecho: “Meu coração ficou devastado. Fiquei extremamente descontente em abandonar minha terra e minha casa”. Nesse trecho vemos um pouco da descrição dos sentimentos da personagem quando tem consciência que vai partir.

Observe outro trecho: “Passava meus dias cuidando das galinhas e fazendo trabalhos manuais para passar o tempo”. Descrição das atividades diárias.

Em outro trecho do texto do aluno é possível perceber a descrição dos costumes das mulheres da cidade, observe: “Os costumes da capital eram muito diferentes daquele do Logradouro, as mulheres usavam vestidos que mostravam parte do tornozelo e do pescoço”.

C4. O texto 4 traz a narrativa das experiências vividas pela personagem protagonista Dona Inácia. O texto traz algumas memórias da personagem no ano de 1915. No texto do aluno

é notado que a narradora, apesar de fazer menção à neta Conceição não a coloca em ênfase na narrativa. A personagem que tem destaque é a própria protagonista e o ano de 1915.

C5. No romance *O Quinze* é possível conhecer o ano de 1915 com base nos olhares de vários personagens. Diferente do texto 4 que é uma memória literária, e esse gênero, normalmente traz apenas uma visão do mundo construída pelo narrador-personagem, ou seja, maneira particular de perceber o mundo. A personagem Dona Inácia, narra suas lembranças daquele ano baseada nas suas emoções e realidade.

C6. O texto 4 faz o leitor viajar na história da narradora Dona Inácia. A partir das suas memórias passamos a conhecer suas intimidades. Primeiro, a dor da partida, já que teve que deixar a sua terra e ir morar numa cidade que não visitava há 25 anos. Depois o choque com os novos costumes de Fortaleza e sua preocupação com o destino de sua neta.

C7. O texto 4 apresenta uma estrutura horizontal. Isso pode ser comprovado observando a organização dos parágrafos. O primeiro parágrafo é dedicado à apresentação do início da seca. E sua inevitável viagem para a capital. Nesse parágrafo, é apresentada a personagem Dona Inácia, personagem protagonista. O cenário inicial é o Logradouro e sua iminente ida à Fortaleza.

Podemos entender o conflito principal a seca e a saída da personagem da sua terra amada. Observe o trecho que comprova isso: “Aquele ano foi tão horrível para todos ainda hoje lembro de tudo. Eu tive que ir embora do Logradouro para Fortaleza. Fazia quase 25 anos que não colocava os pés na cidade. Meu coração ficou devastado. Fiquei extremamente descontente em abandonar minha terra e minha casa”.

No desenvolvimento do texto percebemos a dor da partida e a estranheza dos hábitos da cidade. Observe: “Quando cheguei em Fortaleza vi que a situação também não estava fácil. Todos os dias dezenas de retirantes chegavam na cidade. Muitas famílias bateram na minha porta pedindo comida. Os costumes da capital eram muito diferentes daquele do Logradouro, as mulheres usavam vestidos que mostravam parte do tornozelo e do pescoço. Passei a me preocupar com Conceição morando sozinha e se acostumar com aquilo”.

O clímax não é muito bem demarcado.

No desfecho do texto 4 a personagem faz uma reflexão sobre a falta de informações de alguns e os ganhos de outros naquele ano. Observe o trecho que comprova isso: “Agora revivendo tudo isso através das memórias passadas fico me perguntando o que houve com meu amigo Chico Bento e sua família, além de todas as outras famílias que nunca mais tive notícia depois daquele ano. Para Conceição aquele ano trouxe seu filho, mas para mim, só vi as pessoas indo para nunca mais voltar”.

C8. O texto 4 apresenta isso através da personagem Dona Inácia quando mostra a ligação com a terra, a estranheza dos costumes da cidade naquele tempo e a preocupação com o não casamento da neta Conceição.

C9. O texto 4 não faz comparações do tempo antigo com o atual.

C10. No romance *O Quinze* de Raquel de Queiroz há 20 personagens. Já no texto 4 há somente duas personagens, Dona Inácia e Conceição, Emanuel, Chico Bento, no entanto, Chico e sua família são apenas citados no final da narrativa.

C11. No romance geralmente há células dramáticas simultâneas, várias histórias que se cruzam para contar uma. Porém, no texto 4, que é um texto que foi criado a partir da retextualização de um romance, teve que se adaptar a estrutura do gênero memória literária. A memória literária há apenas uma única história, com uma quantidade pequena de personagens, pouco espaço, um só tempo e nenhuma ação. No texto 4 podemos encontrar apenas uma célula dramática que é constituída pela personagem Dona Inácia (protagonista) e Conceição (Comparsa).

C12. O texto 4 é considerado um texto um texto fechado, pois as memórias literárias são história do passado contada no tempo presente. A história da personagem Dona Inácia é bem delimitada. Uma vez que Dona Inácia inicia a narrativa tendo que mudar de cidade por causa da seca e depois desse fenômeno retorna. Não há margem para muitas interpretações.

C13. O narrador do texto 4 é autodiegético, ou seja, Dona Inácia, personagem protagonista, narra a sua mudança de vida por causa da seca de 1915 e conta a história de acordo com sua visão particular. Diferente da obra *O Quinze* de Rachel o narrador é onisciente e percebemos aquele período de acordo através do olhar de vários personagens.

C14. Focalização autodiegético se assume o papel de personagem principal; o texto 4 está narrado em primeira pessoa. É narrado pela personagem Dona Inácia.

C15. O texto 4 inicia no tempo presente e depois passam a serem narradas no passado, assim como é exigido pelos textos memórias literárias.

C16. No texto 4 temos a personagem Dona Inácia como única protagonista e a Conceição como personagem comparsa. Algo que difere completamente do romance de Rachel de Queiroz que há vários protagonistas.

C17. No texto 4 é possível encontrar dois cenários, no entanto, há um melhor desenvolvido. O Logradouro que é apresentado durante quase toda a narrativa e o outro em Fortaleza. Logradouro é o lugar que a protagonista mora há muitos anos e Fortaleza que ficou durante o período de seca. Fortaleza é o cenário melhor desenvolvido, porque é observado

algumas reflexões da personagem sobre os costumes, a vida no tempo seca. Como o lugar estava cheio de pessoas passando dificuldade para viver.

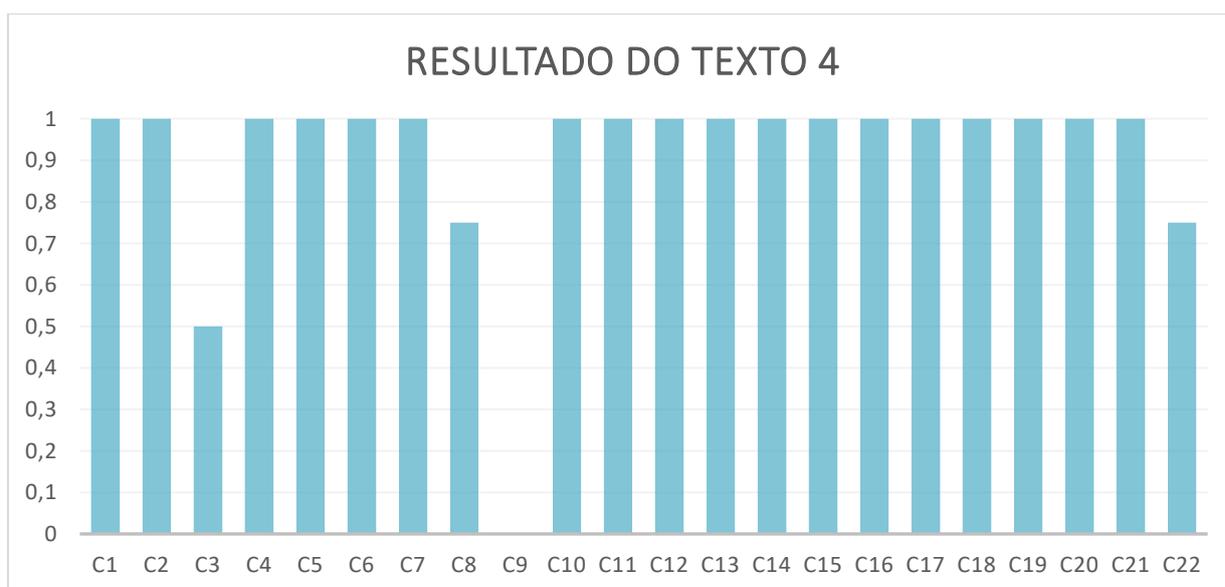
C18. No texto 4 o final é bem marcado e a narradora-personagem, Dona Inácia, é deslocada para depois seca, ou seja, o narrador vai para o presente como o esperado nos textos de memória literária. Veja, ela afirma que “Agora revivendo tudo isso através das memórias passadas fico me perguntando o que houve com meu amigo Chico Bento e sua família, além de todas as outras famílias que nunca mais tive notícia depois daquele ano. Para Conceição aquele ano trouxe seu filho, mas para mim, só vi as pessoas indo para nunca mais voltar”.

C20. O texto 4 parte de uma questão geral, no caso a problemática da seca, e parte para uma perspectiva íntima, a realidade da personagem Dona Inácia.

C21. O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. A maioria dos verbos utilizado no texto 4 estão no pretérito, no entanto, os verbos do início e do fim da narrativa (paro de lembrar, fico) estão no presente do indicativo.

C22. Palavras e expressões usadas para remeter ao passado. No texto 4, podemos perceber essas características. Observe essas expressões, como retirantes, campo de concentração, mulher que não casa é como um aleijão para sua família.

GRÁFICO 4 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 4



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No seguinte gráfico podemos perceber que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Deixando de usar totalmente a C9, usando parcialmente a C3 e

deixando a desejar a C22. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

3.8.5 QUADRO 9- TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 5

A viagem

Nunca aprendi a ler e escrever, por isso peço aos amigos para escrever minhas memórias. Sempre desejei escrever tudo que passei naquele perverso ano. O ano era 1915. Eu não sabia nada da vida ou da maldade humana. Nunca esqueci minha família que sumiu na estrada e nunca voltou. Minha irmã Cordulina era a única parente próxima. Antes daquele ano sempre morei com ela e sua família.

Dos meninos, o meu favorito era Duquinha, o caçula. Ele era muito apegado a mim, não saía das minhas saias. Sempre que tinha fome vinha pedir comida primeiro a mim, passávamos os dias grudados, quando eu ia buscar água no poço estava agarrado na minha saia, quando eu ia buscar espiga de milho para fazer minhas bonecas, lá estava ele junto de mim. Não conseguia colocar nada na boca sem ele reclamar da parte dele. Sempre alegre, com o nariz sempre escorrendo, as perninhas tortas que deixava seu andar quase uma dança, o cabelinho lourinho e ralo.

Nossa separação aconteceu debaixo de uma árvore. Se eu tivesse o entendimento que tenho hoje jamais sairia de perto da minha família. A gente estava há dias andando em direção ao Norte do Brasil. Meu cunhado Chico acreditava que teria trabalho lá. Cordulina não queria ir e nem eu, mas nossas palavras não tinham forças. Ela ainda podia chorar, mas eu nada podia dizer.

Depois de alguns dias andando a pé, sem comida e pouca água, passamos por uma cidade que a dona da pensão me convidou para trabalhar com ela na pousada e na venda de lanches na estação. A fome gritou mais alto. E resolvi deixar a minha família e ficar em troca de um lugar para dormir e principalmente comer. A separação foi de todo dolorida, mas me separar do Duquinha foi de rasgar o coração.

A dona da pensão passou logo a implicar comigo por causa dos rapazes, achava que eu era moça namoradeira e me expulsou da pensão. Fiquei sozinha no mundo, sem comida, onde ficar e alguém para me proteger ou dá alguns conselhos. Resolvi ir para Baturité atrás de uns parentes que nunca vi, mas que sabia que morava lá. Esse foi meu grande erro.

Como o dinheiro era pouco, nem a passagem podia comprar, mas um homem que trabalhava no trem disse que iria me ajudar e me levaria até lá. Nessa viagem ele me forçou relações. Nunca sofri tanto como naqueles dias. Para piorar a situação, fiquei grávida.

O menino nasceu e eu não tinha como dele cuidar. Fui obrigada a vender o corpo para se alimentar. Sempre senti vergonha daquela situação. Se ainda hoje as mulheres da vida são mal faladas, imagina naquela época. Por causa disso nunca casei. Nenhum homem quis me assumir. Meu sonho ainda hoje é reencontrar minha família. Do meu passado eles nunca poderão ficar ciente, pois jamais aceitarão. Duquinha deve ser um homem feito. Deve até está casado. Como desejo rever aquele menino.

Análise dos processos de retextualização do romance *O Quinze* para o gênero memória literária. Vejamos o texto 5.

C1. O texto 5 está dentro da tipologia narrativa, como é exigido pelo gênero em questão, pois o texto apresenta os relatos das memórias da personagem Mocinha.

C2. A história do romance foi condensada e muitas células dramáticas retiradas para tornar o texto em memória literária, diferente do texto original, que é um romance com vários dramas. É possível perceber no texto 5 que a história da Mocinha e sua família ficou muito comprometida, já que Mocinha apenas apresenta poucos fatos vividos por esses protagonistas.

C3. No texto cinco podemos perceber mais descrição que nos outros textos dos alunos. Temos a descrição da relação da personagem Mocinha com o sobrinho Duquinha. Observe o trecho do segundo parágrafo: “Dos meninos, o meu favorito era Duquinha, o caçula. Ele era muito apegado a mim, não saía das minhas saias. Sempre que tinha fome vinha pedir comida primeiro a mim, passávamos os dias grudados, quando eu ia buscar água no poço estava agarrado na minha saia, quando eu ia buscar espiga de milho para fazer minhas bonecas, lá estava ele junto de mim. Não conseguia colocar nada na boca sem ele reclamar da parte dele.

Sempre alegre, com o nariz sempre escorrendo, as perninhas tortas que deixava seu andar quase uma dança, o cabelinho lourinho e ralo”.

C4. O texto 5 traz a narrativa das experiências vividas pela personagem protagonista Mocinha no ano de 1915. Apesar de fazer referência a outros personagens, o centro da narrativa é sem dúvida as memórias pessoais dessa personagem.

C5. No romance *O Quinze* é possível entender o mundo com base em vários olhares, dado que passamos a conhecer o cenário, a época, os costumes através de vários personagens. Algo que não acontece no texto 5, já que a memória literária tem um narrador-personagem. Esse tem uma visão particular do mundo. A personagem Mocinha relata sua realidade de moça pobre e retirante, que teve que se separar da família, que sofreu preconceito da patroa, que foi demitida e abusada sexualmente. O destino de Mocinha foi extremamente dramático.

C6. O texto 5 faz o leitor viajar na história da personagem Mocinha e conhecer um pouco do sofrimento enfrentado pelas famílias pobres do estado do Ceará em 1915. Ele nos apresenta alguns costumes e cultura do povo cearense que é possível conhecer com a leitura da obra *O Quinze* e agora pelas memórias literárias escritas pelos alunos da escola Sebastião de Abreu.

C7. O texto 5 apresenta uma estrutura horizontal. Isso pode ser comprovado observando a organização dos parágrafos. O primeiro parágrafo é dedicado a apresentar ao leitor o tempo histórico e a personagem protagonista de forma superficial. Observe o seguinte trecho do texto do aluno: Nunca aprendi a ler e escrever, por isso peço aos amigos para escrever minhas memórias. Sempre desejei escrever tudo que passei naquele perverso ano. O ano era 1915. Eu não sabia nada da vida ou da maldade humana. Nunca esqueci minha família que sumiu na estrada e nunca voltou. Minha irmã Cordulina era a única parente próxima. Antes daquele ano sempre morei com ela e sua família. Já no segundo parágrafo ele a descreve sua relação feliz com o sobrinho. Observe: “Ele era muito apegado a mim, não saía das minhas saias. Sempre que tinha fome vinha pedir comida primeiro a mim, passávamos os dias grudados, quando eu ia buscar água no poço estava agarrado na minha saia, quando eu ia buscar espiga de milho para fazer minhas bonecas, lá estava ele junto de mim. Não conseguia colocar nada na boca sem ele reclamar da parte dele”.

O conflito pode ser encontrado ao longo de toda narrativa. O conflito geral está na seca. Em seguida ter que pegar a estrada a pé, passando por todo tipo de adversidade. Observe: “Depois de alguns dias andando a pé, sem comida e pouca água, passamos por uma cidade que a dona da pensão me convidou para trabalhar com ela na pousada e na venda de lanches na estação. A fome gritou mais alto. E resolvi deixar a minha família e ficar em troca de um lugar

para dormir e principalmente comer. A separação foi de todo dolorida, mas me separar do Duquinha foi de rasgar o coração”. Temos ainda como conflito a implicância da dona da pensão com a moça, sua demissão, a violência sexual, a gravidez, a vida na prostituição e a distância da família.

O clímax é encontrado no 6º parágrafo. A personagem foi demitida, abusada sexualmente e ficou grávida.

O desfecho não é o esperado. Vemos uma personagem que teve uma vida muito sofrida, resultado da seca de 1915. Observe o trecho: “O menino nasceu e eu não tinha como dele cuidar. Fui obrigada a vender o corpo para se alimentar. Sempre sentiu vergonha daquela situação. Se ainda hoje as mulheres da vida são mal faladas, imagina naquela época. Por causa disso nunca casei. Nenhum homem quis me assumir. Meu sonho ainda hoje é reencontrar minha família. Do meu passado eles nunca poderão ficar ciente, pois jamais aceitarão. Duquinha deve ser um homem feito. Deve até está casado. Como desejo rever aquele menino”.

C8. Nos discursos sociais cada indivíduo tem funções sociais específicas e seus discursos assumem certas características que configuram um exemplo a ser seguido por todos. O texto 5 apresenta isso através da personagem Mocinha, a mulher que sozinha sofre todos os tipos de abusos possíveis. Como a violência sexual, que parece uma mazela social nunca superada. Em seguida, a gravidez fora do casamento que para sociedade essa não é digna e ainda sofre preconceito, principalmente em cidades pequenas. Temos ainda como discurso social muito forte é a questão da prostituição. A personagem Mocinha depois de violentada ficou grávida, e a vida é extremamente difícil para uma mulher grávida, por isso teve que se prostituir para sobreviver. Observe: “O menino nasceu e eu não tinha como dele cuidar. Fui obrigada a vender o corpo para se alimentar. Sempre sentiu vergonha daquela situação. Se ainda hoje as mulheres da vida são mal faladas, imagina naquela época. Por causa disso nunca casei. Nenhum homem quis me assumir”.

C9. O texto 5 faz comparações do tempo antigo com o atual quando afirma: “Se ainda hoje as mulheres da vida são mal faladas, imagina naquela época. Por causa disso nunca casei”.

C10. No romance *O Quinze* de Raquel de Queiroz há 20 personagens. No entanto, o texto 5 há sete personagens, o que já é um número bastante significativo de personagens para o gênero em questão.

C11. No romance geralmente há células dramáticas simultâneas, várias histórias que se cruzam para contar uma. Porém, o texto 5 é uma retextualização de um romance, portanto teve que se adaptar a estrutura do gênero que seria escrito, no caso a memória literária. A memória literária há apenas uma única história, com uma quantidade pequena de personagens, pouco

espaço, um só tempo e uma só ação. No texto 5 podemos encontrar apenas uma célula dramática que é constituída pela personagem Mocinha, porque todo o texto gira em torno dela e dos seus dramas pessoais. Até a seca que na obra original é o grande drama vivido por todos, no texto se torna uma questão secundária.

C12. O texto 5 é considerado um texto um texto fechado, dado que as memórias literárias são história do passado contada no tempo presente. A história da personagem Mocinha está muito definida, ela não dá espaço para muitas interpretações.

C13. O narrador do texto 5 é autodiegético, ou seja, Mocinha, personagem protagonista, narra o ano de 1915 de acordo com sua visão particular. Diferente da Obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz que apesar de Mocinha ser uma das protagonistas, o foco narrativo da obra está em terceira pessoa. Já no texto do aluno está em primeira pessoa.

C14. Focalização autodiegético se assume o papel de personagem principal; o texto 5 está narrado em primeira pessoa.

C15. O texto 5 está narrado no tempo presente, assim como deve ser um texto de memória literária. No entanto, os fatos aconteceram no passado.

C16. No texto 5 temos a personagem Mocinha como única protagonista e os outros personagens como comparsas. Algo que difere do romance de Rachel de Queiroz que há vários protagonistas.

C17. No texto 5 podemos encontrar alguns cenários. No entanto, só podemos demarcar no texto do aluno o Ceará do ano de 1915.

C18. No texto 5 o final é demarcado, mas não resolvido. No entanto, não sabemos bem como está a vida da personagem. Observe: “Meu sonho ainda hoje é reencontrar minha família. Do meu passado eles nunca poderão ficar ciente, pois jamais aceitarão. Duquinha deve ser um homem feito. Deve até está casado. Como desejo rever aquele menino”. Ou seja, seu sonho ainda é reencontrar sua família. Será que um dia irá realizar esse sonho?

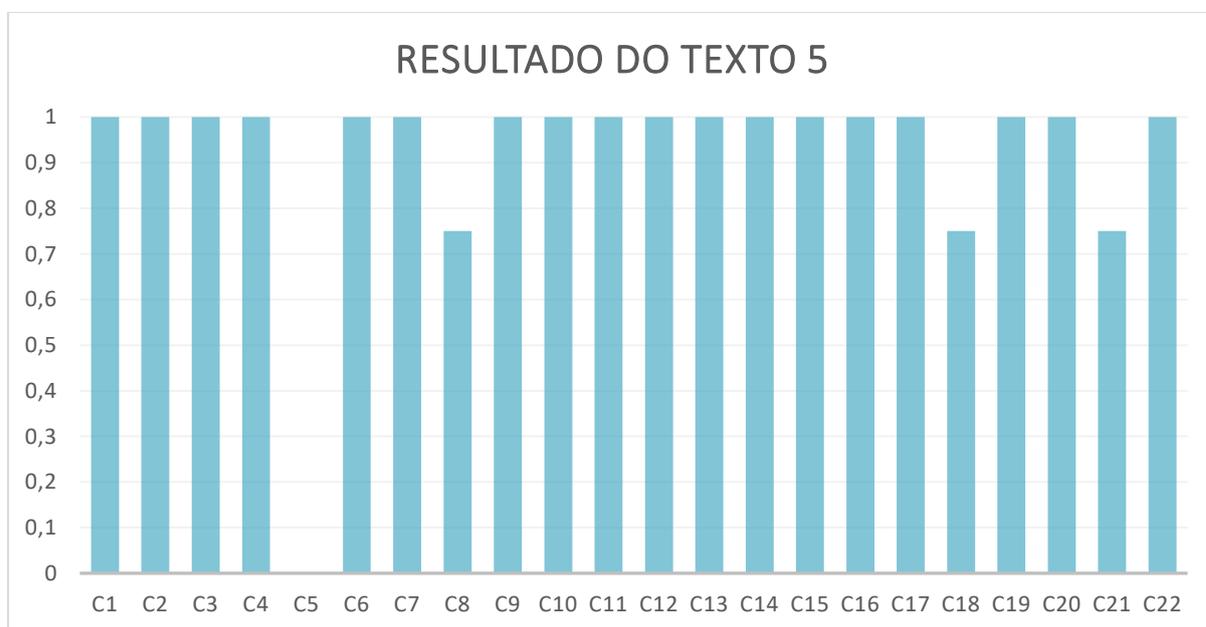
C19. Toda narrativa desenrola-se dentro do fluxo de tempo, tanto no plano da diegese, quanto no tempo do discurso, porém ambos os elementos se manifestam diferentemente em cada narrativa. No texto memória literária a diegese e o discurso são muito bem separados para manter a ideia de tempo real na história. No texto 5 temos o chamado texto politemporal, que é diferente do tempo cronológico, mas não tão diferente assim, porque reflete uma questão que lhe diz respeito, focada através de uma realidade particular e íntima do tempo.

C20. O texto 5 parte de uma questão geral, no caso a problemática da seca, e parte para uma perspectiva íntima, a realidade da personagem Mocinha.

C21. O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. A maioria dos verbos utilizado no texto 5 estão no pretérito, no entanto, o verbo ‘aprendi’ do início está no presente do indicativo e o verbo ‘desejo” no final do texto também está no presente do indicativo.

C22. Palavras e expressões usadas para remeter ao passado. No texto 5, podemos perceber essas características. Observe essas expressões, como caçula, apegado a mim, não saia das minhas saias, implicar, moça namorada, forçou relações, vender o corpo.

GRÁFICO 5 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 5



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No seguinte gráfico podemos perceber que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Deixando de usar totalmente a C5 e deixando a desejar a C8, C18 e C21. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

3.8.6 QUADRO 10 - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 6

Memórias de Cordulina

Antes da seca terrível que destruiu minha família eu vivia com Chico, Mocinha e os meninos na fazenda da dona Maroca. Aquela mulher nos abandonou à própria sorte depois de muitos anos de serviço prestado.

Chico dizia que seríamos felizes no Norte, porém nunca colocamos os pés lá. Acabamos em São Paulo após a Morte de Josias e o sumiço de Pedro.

Lembro com grande culpa do dia da morte do nosso pequeno. Estávamos há dias sem se alimentar direito. A barriga reclamava a todo momento de fome. Me sinto culpada de ter deixado o Chico me convencer que ir embora.

Em vez de mudarmos de vida Josias morreu por causa da fome. É claro que o meu menino sabia que mandioca brava mataria até o homem mais forte. Josias comeu escondido da gente. Só descobrimos depois que já estava se contorcendo de dores. Naquele momento nem os doutores de Fortaleza poderiam salvar nossos Josias. Naquele tempo não havia o que fazer quando alguém comia mandioca brava.

Até hoje penso que aquela seca é a grande responsável pelos nossos sofrimentos ao longo desses anos.

Mesmo depois de 30 anos daquela seca não há um só dia da minha vida que não lembro da felicidade que tinha quando estava com meus filhos. Meu sonho é um dia encontrar Pedro e Duquinha. Não espero mais muita coisa da vida, mas a vontade de rever os meus filhos é o luxo que permito me ter.

Análise dos processos de retextualização do romance *O Quinze* para o gênero memória literária. Vejamos o texto 6.

C1. O texto 6 faz parte da tipologia narrativa, assim como exigido pelo gênero memória literária.

C2. O texto 6 é uma narrativa curta, o aluno condensou o romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz. Para tanto, excluiu várias células dramáticas.

C3. No texto do aluno podemos encontrar vestígio de descrição. Observe a descrição da questão da fome: “Lembro com grande culpa do dia da morte do nosso pequeno. Estávamos há dias sem se alimentar direito. A barriga reclamava a todo momento de fome”.

C4. O texto 6 traz a narrativa das experiências vividas pela personagem protagonista Cordulina no ano de 1915. Apesar de fazer referência a outros personagens, o centro da narrativa é sem dúvida as memórias pessoais de Cordulina.

C5. No romance *O Quinze* temos o entendimento do mundo com base em vários olhares, pois passamos a conhecer o cenário, a época, os costumes através desses vários personagens. Algo que não acontece no texto 6, pois a memória literária tem o narrador-personagem. Esse tem uma visão particular do mundo. A personagem Cordulina narra a sua realidade de mulher, mãe, pobre que ver a família ser separada e destruída por causa da grande seca.

C6. O texto 6 faz o leitor viajar na história da personagem Cordulina e conhecer um pouco do sofrimento enfrentado por ela e sua família no ano de 1915. Ele nos apresenta alguns costumes e cultura do povo cearense que é possível conhecer com a leitura da obra *O Quinze* e agora pelas memórias literárias escritas pelos alunos da escola Sebastião de Abreu. No texto do aluno é possível perceber o resgate dos problemas enfrentados pelas famílias de retirantes naquele ano.

C7. O texto 6 apresenta uma estrutura horizontal. Isso pode ser comprovado observando a organização dos parágrafos. O primeiro parágrafo é dedicado a apresentar ao leitor os personagens e os espaço de forma superficial. Observe o seguinte trecho do texto do aluno: “Antes da seca terrível que destruiu minha família eu vivia com Chico, Mocinha e os meninos na fazenda da dona Maroca. Aquela mulher nos abandonou à própria sorte depois de muitos anos de serviço prestado”. Nesse trecho não vemos descrição desses personagens ou localização definida do espaço, apenas na fazenda de Dona Maroca.

O conflito pode ser encontrado ao logo de toda narrativa. O conflito geral está centrado na seca. Contudo, há várias situações difíceis ao longo da narrativa, mas a questão melhor desenvolvida é a morte do filho de Cordulina, o Josias.

O clímax é encontrado no 4º parágrafo quando é narrado o motivo da morte da criança. Observe: “Em vez de mudarmos de vida Josias morreu por causa da fome. É claro que o meu menino sabia que mandioca brava mataria até o homem mais forte. Josias comeu escondido da gente. Só descobrimos depois que já estava se contorcendo de dores. Naquele momento nem os doutores de Fortaleza poderiam salvar nossos Josias. Naquele tempo não havia o que fazer quando alguém comida mandioca brava”.

O desfecho não é o esperado. Vemos uma personagem que teve uma vida muito sofrida, resultado da seca de 1915, apesar de ter passado 30 anos depois daquela seca a personagem não conseguiu encontrar o filho pedido ou rever Duquinha. Observe o trecho: Mesmo depois de 30 anos daquela seca não há um só dia da minha vida que não lembro da felicidade que tinha quando estava com meus filhos. Meu sonho é um dia encontrar Pedro e Duquinha. Não espero mais muita coisa da vida, mas a vontade de rever os meus filhos é o luxo que permito me ter”.

C8. Nos discursos sociais cada indivíduo tem funções sociais específicas e seus discursos assumem certas características que configuram um exemplo a ser seguido por todos. O texto 6 apresenta isso através da personagem Cordulina, a mulher sofrida como muitas mulheres que vivem o processo de seca, a perda da família que é algo presente na literatura como na realidade. Há milhares de desaparecidos no nosso país. Como também a questão da perda de um filho para morte. Muitas pessoas se identificam com a história da personagem.

C9. O texto 6 não faz comparações do tempo antigo com o atual.

C10. No romance *O Quinze* de Raquel de Queiroz há 20 personagens. No entanto, o texto 6 há sete personagens, o que já é um número bastante significativo de personagens para o gênero em questão.

C11. No romance geralmente há células dramáticas simultâneas, várias histórias que se cruzam para contar uma. Porém, o texto 6 é uma retextualização de um romance, portanto teve que se adaptar a estrutura do gênero que seria escrito, no caso a memória literária. A memória literária há apenas uma única história, com uma quantidade pequena de personagens, pouco espaço, um só tempo e uma só ação. No texto 6 podemos encontrar apenas uma célula dramática que é construída ao redor da personagem Cordulina.

C12. O texto 6 é considerado um texto fechado, pois as memórias literárias são história do passado contada no tempo presente. A história da personagem Cordulina está muito definida, apesar da personagem ainda sonhar em reencontrar os filhos Duquinha e Pedro.

C13. O narrador do texto 6 é autodiegético, ou seja, Cordulina, personagem protagonista, narra o ano de 1915 de acordo com sua visão particular. Diferente da obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz, que apesar de Cordulina ser uma das protagonistas, o foco narrativo da obra está em terceira pessoa. Já no texto do aluno está em primeira pessoa.

C14. Focalização autodiegético se assume o papel de personagem principal; o texto 6 está narrado em primeira pessoa.

C15. O texto 6 está narrado no tempo presente, assim como deve ser um texto de memória literária. No entanto, os fatos aconteceram no passado.

C16. No texto 6 temos a personagem Cordulina como única protagonista e os outros personagens como comparsas. Algo que difere do romance de Rachel de Queiroz que há vários protagonistas.

C17. No texto 6 podemos encontrar alguns cenários, porém diluídos, como a fazenda de Dona Maroca e São Paulo.

C18. No texto 6 o final é demarcado, mas não resolvido. A protagonista relata todo o sofrimento enfrentado por causa da seca, como a perda quase total família e que mesmo depois de muitos anos ainda sofre as consequências daquele ano.

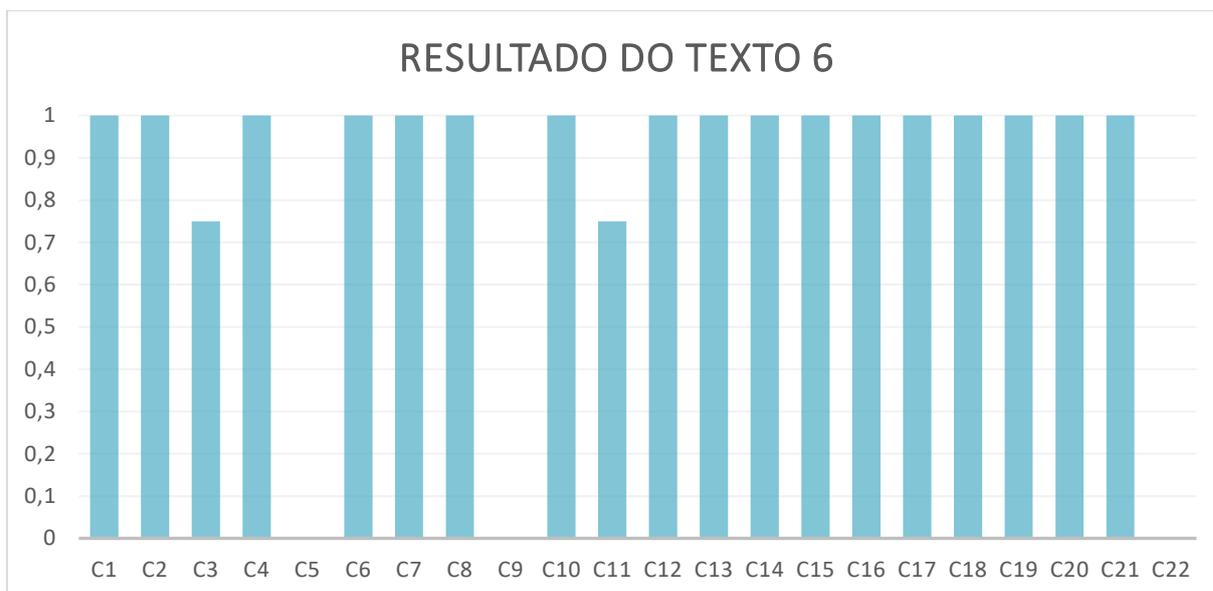
C19. Toda narrativa desenrola-se dentro do fluxo de tempo, tanto no plano da diegese, quanto no tempo do discurso, porém ambos os elementos se manifestam diferentemente em cada narrativa. No texto memória literária a diegese e o discurso são muito bem separados para manter a ideia de tempo real na história. No texto 6 temos o chamado texto politemporal, que é diferente do tempo cronológico, mas não tão diferente assim, porque reflete uma questão que lhe diz respeito, focada através de uma realidade particular e íntima do tempo.

C20. O texto 6 parte de uma questão geral, no caso a problemática da seca, e parte para uma perspectiva íntima, a realidade da personagem Cordulina.

C21. O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. A maioria dos verbos utilizado no texto 6 estão no pretérito, no entanto, o verbo 'espero' no final do texto está no presente do indicativo.

C22. Palavras e expressões usadas para remeter ao passado. No texto 6, não encontramos essas palavras ou expressões.

GRÁFICO 6 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 6



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No seguinte gráfico podemos perceber que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Deixando de usar totalmente a C5, C9 e C22 e deixando a desejar no C3 e C11. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

3.8.7 QUADRO 11 - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 7

Memórias de Conceição

Sempre morei em Fortaleza, fui uma criança e uma jovem muito feliz. O período mais duro da minha vida foi o ano da maior seca já vivida no Ceará.

Antes de 1915 era uma professora que levava a vida entre o professorado, os livros, os passeios com as amigas no centro da cidade e no passeio público. Naquela época a gente vivia uma vida muito alegre, todo mundo de Fortaleza se conhecia, as tardes a gente ficavam sentada nas caçadas e nos fins de semana sempre tinha um sarau para ir.

Nas férias costumava ficar no logradouro, fazenda de mãe Nácia. Ela amava quando eu ia para lá. Sempre me recebia com as minhas comidas favoritas.

Quando cheguei lá, naquele ano, no começo de janeiro, tudo ainda estava tão bonito claro que não como nos anos anteriores, mas o verde ainda estava ali.

Mãe Inácia estava já preocupada, pois normalmente a chuva aparecia em dezembro, mas já era janeiro e nada. Passei as férias toda lendo, queria ter ido ficar mais tempo com as primas, irmãs de Vicente, mas os livros não deixavam.

Como percebia que a chuva não chegava e tudo indicava que aquele seria um ano de seca resolvi tentar levar mãe Inácia para Fortaleza. A seca não preservava ninguém, imagina uma senhora idosa. De tanto eu falar, mãe Nácia confirmou que iria comigo caso a chuva não viesse no dia de São José. Chegou o dia e não caiu uma gota de água, o céu limpo, sem nenhuma nuvem.

Então ela foi arrumar sua bagagem para ir comigo. Seu rosto organizando sua mala era desolador. Já fazia muitos anos que não ia a capital e não parecia ansiosa. Mas o jeito foi ir. Ainda me recordo bem do dia que mãe Nácia pegou o trem comigo.

Análise dos processos de retextualização do romance *O Quinze* para o gênero memória literária. Vejamos o texto 7:

C1. O texto 7 está dentro da tipologia narrativa, como é exigido pelo gênero em questão, dado que o texto apresenta as reminiscências da personagem Conceição.

C2. No texto 7 a história do romance foi condensada e muitas células dramáticas retiradas para tornar o texto em memória literária, diferente do texto original, que é um romance com vários dramas.

C3. É feita poucas descrições dos personagens. É observado apenas algumas características da vida em Fortaleza. Isso pode ser comprovado nos trechos seguintes: “Antes de 1915 era uma professora que levava a vida entre o professorado, os livros, os passeios com as amigas no centro da cidade e no passeio público. Naquela época a gente vivia uma vida muito alegre, todo mundo de Fortaleza se conhecia, as tardes a gente ficavam sentada nas caçadas e nos fins de semana sempre tinha um sarau para ir”.

C4. O texto 7 traz a narrativa das experiências vividas pela personagem protagonista Conceição no ano de 1915.

C5. No romance *O Quinze* temos o entendimento do mundo com base em vários olhares, já que passamos a conhecer o cenário, a época, os costumes através de vários personagens. Algo que não acontece no texto 7, visto que o gênero memória literária tem normalmente um

narrador-personagem e esse tem uma visão particular do mundo. A personagem Conceição relata sua realidade de moça de família que tinha boa condição financeira.

C6. O texto 7 faz o leitor viajar na história da personagem Conceição e conhecer o Ceará do ano 1915. Ele nos apresenta alguns costumes e cultura do povo cearense que é possível conhecer com a leitura da obra *O Quinze* e agora pelas memórias literárias escritas pelos alunos da escola Sebastião de Abreu.

C7. O texto 7 apresenta uma estrutura horizontal, porém pouco organizada. Isso pode ser comprovado observando os parágrafos. O primeiro parágrafo é dedicado a apresentar ao leitor o período mais duro na vida da personagem e o espaço mesmo que sem descrição. Observe o seguinte trecho do texto do aluno: “Sempre morei em Fortaleza, fui uma criança e uma jovem muito feliz. O período mais duro da minha vida foi o ano da maior seca já vivida no Ceará.

O conflito pode ser encontrado logo no primeiro parágrafo, a narradora-personagem inicia a narrativa falando da maior seca já vivida no Ceará. Observe: “O período mais duro da minha vida foi o ano da maior seca já vivida no Ceará”.

Podemos entender o clímax como o momento que Dona Inácia decide ir morar em Fortaleza. Analise o trecho: “A seca não preservava ninguém, imagina uma senhora idosa. De tanto eu falar, mãe Nácia confirmou que iria comigo caso a chuva não viesse no dia de São José. Chegou o dia e não caiu uma gota de água, o céu limpo, sem nenhuma nuvem”.

O desfecho não é o esperado, pois é relatado o momento que Dona Inácia vai morar em Fortaleza e fica uma sensação que poderia ser melhor resolvido. Observe: “Seu rosto organizando sua mala era desolador. Já fazia muitos anos que não ia a capital e não parecia ansiosa. Mas o jeito foi ir. Ainda me recordo bem do dia que mãe Nácia pegou o trem comigo”.

C8. Nos discursos sociais cada indivíduo tem funções sociais específicas e seus discursos assumem certas características que configuram um exemplo a ser seguido por todos. O texto 7 apresenta isso através da personagem Dona Inácia a conectada ao seu pedaço de chão, no entanto, poderia ter sido melhor desenvolvido.

C9. O texto 7 faz comparações do tempo antigo com o atual. Observe: “Naquela época a gente vivia uma vida muito alegre, todo mundo de Fortaleza se conhecia, as tardes a gente ficavam sentada nas caçadas e nos fins de semana sempre tinha um sarau para ir”.

C10. No romance *O Quinze* de Raquel de Queiroz há 20 personagens. No romance é permitido muitos personagens, no entanto, a memória literária por ser um texto curto, não há espaço para muitos personagens. No texto 9 há apenas dois personagens, Conceição e Dona Inácia.

C11. No romance geralmente há células dramáticas simultâneas, várias histórias que se cruzam para contar uma. Todavia, o texto 7 é uma retextualização de um romance, portanto teve que se adaptar a estrutura do gênero que seria escrito, no caso a memória literária. A memória literária há apenas uma única história, com uma quantidade pequena de personagens, pouco espaço, um só tempo e uma só ação. No texto 7 podemos encontrar apenas uma célula dramática que é constituída pela personagem Conceição, porque todo o texto gira em torno dela e das suas questões pessoais, como a preocupação com sua avó Dona Inácia.

C12. O texto 7 é considerado um texto um texto fechado, pois as memórias literárias são história do passado contada no tempo presente, no entanto, no texto 7 não é percebido o tempo presente.

C13. O narrador do texto 7 é autodiegético, ou seja, Conceição, personagem protagonista, narra o ano de 1915 de acordo com sua visão particular. Diferente da Obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz que apesar de Conceição ser uma das protagonistas, o foco narrativo da obra é a terceira pessoa.

C14. Focalização autodiegético se assume o papel de personagem principal; o texto 7 está narrado em primeira pessoa. É narrado pela personagem Conceição.

C15. O texto 7 não está narrado no tempo presente, assim como deve ser um texto de memória literária. Porém, os fatos aconteceram somente no passado.

C16. No texto 7 temos a personagem Conceição como única protagonista e os outros cinco personagens como comparsas. Algo que difere do romance de Rachel de Queiroz.

C17. No texto 7 a protagonista fala de dois cenários, no entanto, somente um é melhor desenvolvido. Fortaleza e o Logradouro. O segundo é o lugar que a protagonista costumava passar as férias, lugar que mora Dona Inácia, avó de Conceição. Já Fortaleza é a cidade que Conceição mora e trabalha.

C18. No texto 7 o final do texto é marcado por uma reflexão da narradora personagem, porém não podemos identificar quando anos depois da seca de 1915 a reflexão é realizada.

C19. Toda narrativa desenrola-se dentro do fluxo de tempo, tanto no plano da diegese, quanto no tempo do discurso, porém ambos os elementos se manifestam diferentemente em cada narrativa. No texto memória literária a diegese e o discurso são muito bem separados para manter a ideia de tempo real na história. No texto 7 temos o chamado texto politemporal, que é diferente do tempo cronológico, mas não tão diferente assim, porque reflete uma questão que lhe diz respeito, focada através de uma realidade particular e íntima do tempo.

C20. O texto 7 parte de uma questão geral, no caso a problemática da seca, e parte para uma perspectiva íntima, a realidade da personagem Conceição.

C21. O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. A maioria dos verbos utilizado no texto 7 estão no pretérito, no entanto, o verbo ‘morei’ do início está no presente do indicativo.

C22. Palavras e expressões usadas para remeter ao passado. No texto 7, podemos essas características. Observe o seguinte parágrafo “Antes de 1915 era uma professora que levava a vida entre o professorado, os livros, os passeios com as amigas no centro da cidade e no passeio público. Naquela época a gente vivia uma vida muito alegre, todo mundo de Fortaleza se conhecia, as tardes a gente ficavam sentada nas caçadas e nos fins de semana sempre tinha um sarau para ir”.

GRÁFICO 7 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 7



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No seguinte gráfico podemos perceber que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Mostrando bastante dificuldade no C3. Com dificuldade parcial na C7, C8, C12 e C15 e deixando a desejar na C17. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

3.8.8 QUADRO 12 - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 8

Um das maiores provações da minha vida naquele ano de 1915. Vivia uma vida tranquila em Quixadá, morava com Cordulina, minha irmã e sua família. Era muito ligada Duquinha, criava o menino como fosse meu filho, passava o dia com ele preso a mim, tudo que o menino queria vinha a mim pedir.

A vida na fazenda de Dona Maroca apesar de simples e pobre era uma vida muito feliz. Mas quando veio a grande seca toda aquela felicidade ficou para trás. Tivemos que deixar nossa casa e pegar a estrada em busca de trabalho no Norte. Chico, esposo de Cordulina, acreditava que no Norte tinha trabalho para todos nós. Quando colocamos os pés no caminho percebemos que tudo seria muito duro, viajamos com pouca comida e água, o sol não dava trégua até a noite aparecer.

Os meninos reclamavam e choravam muito, o pouco de comida que tínhamos meu cunhado ainda dividia com os outros retirantes que encontrávamos pelo caminho, o dia e a noite nos causavam medo.

Porém ter a família por perto, e mesmo na fome é mais seguro que ficar nos cuidando de desconhecidos. Naquela época eu era uma menina muito inocente, boba e imatura. Acabei acreditando que um moço iria me ajudar a ir a Baturité, o resultado foi que engravidei vítima de um estupro. Acabei obrigada a vender meu corpo para alimentar a pobre criança filha daquele primeiro estupro.

Nunca casei, pois que homem iria querer uma mulher que vende o corpo para viver e tem um filho? Sinto que toda essa desgraça é culpa daquela maldita seca. Meu desejo é saber o que houve com minha família, sei que se os encontrassem tudo iria melhorar.

Análise dos processos de retextualização do romance *O Quinze* para o gênero memória literária. Vejamos o texto 8.

C1. O texto 8 está dentro da tipologia narrativa, como é exigido pelo gênero em questão, pois o texto apresenta os relatos das memórias da personagem Mocinha.

C2. A história do romance foi condensada e muitas células dramáticas retiradas para tornar o texto em memória literária, diferente do texto original, que é um romance com vários

dramas. É possível perceber que a história da personagem Mocinha e sua família ficou muito comprometida, já que apenas poucos fatos vividos foram narrados.

C3. No texto 8 quase não encontramos descrição. Ficando essa característica comprometida. Porém no segundo encontramos vestígio de descrição. Observe: “Quando colocamos os pés no caminho percebemos que tudo seria muito duro, viajamos com pouca comida e água, o sol não dava trégua até a noite aparecer”.

C4. O texto 8 traz a narrativa das experiências vividas pela personagem protagonista Mocinha no ano de 1915. Apesar fazer referência a outros personagens, o centro da narrativa é sem dúvida as memórias pessoais de Mocinha.

C5. No romance *O Quinze* temos o entendimento do mundo com base em vários olhares, pois passamos a conhecer o cenário, a época, os costumes através desses vários personagens. Algo que não acontece no texto 8, pois a memória literária na sua maioria encontramos o narrador-personagem. Esse tem uma visão particular do mundo. A personagem Mocinha relata sua realidade de moça pobre que foi retirante, que teve que se separar da família, que sofreu preconceito e que foi abusada sexualmente. O destino de Mocinha foi extremamente dramático.

C6. O texto 8 faz o leitor viajar na história da personagem Mocinha e conhecer um pouco do sofrimento enfrentado pelas famílias pobres do estado do Ceará em 1915. Ele nos apresenta alguns costumes e cultura do povo cearense que é possível conhecer com a leitura da obra *O Quinze* e agora pelas memórias literárias escritas pelos alunos da escola Sebastião de Abreu. No texto do aluno é percebido pela fala da personagem Mocinha que mulher que tem feliz fora do casamento tem mais dificuldade de casar por causa do preconceito. Observe “Nunca casei, pois que homem iria querer uma mulher que vende o corpo para viver e tem um filho?”.

C7. O texto 8 apresenta uma estrutura horizontal. Isso pode ser comprovado observando a organização dos parágrafos. O primeiro parágrafo é dedicado a apresentar ao leitor o tempo histórico e a personagem protagonista de forma superficial. Observe parte da introdução do texto do aluno: “Um das maiores provações da minha vida naquele ano de 1915. Vivia uma vida tranquila em Quixadá, morava com Cordulina, minha irmã e sua família. Era muito ligada Duquinha, criava o menino como fosse meu filho”.

O desenvolvimento ela explica como era a vida antes da seca de 1915. Observe: “A vida na fazenda de Dona Maroca apesar de simples e pobre era uma vida muito feliz. Mas quando veio a grande seca toda aquela felicidade ficou para trás”.

O conflito começa a ser desenvolvido no segundo parágrafo quando diz que teve que abandonar sua vida na fazenda e ir em direção ao Norte com a família. Observe o trecho:

“Tivemos que deixar nossa casa e pegar a estrada em busca de trabalho no Norte. Chico, esposo de Cordulina, acreditava que no Norte tinha trabalho para todos nós. Quando colocamos os pés no caminho percebemos que tudo seria muito duro, viajamos com pouca comida e água, o sol não dava trégua até a noite aparecer”. Porém, o conflito geral é todo desenvolvido pelos prejuízos causado pela seca na vida da protagonista.

O clímax é encontrado no 4º parágrafo. A personagem foi demitida, abusada sexualmente e ficou grávida.

O desfecho não é o esperado. Vemos uma personagem que teve uma vida muito sofrida, resultado da seca de 1915. Observe o trecho: “Nunca casei, pois que homem iria querer uma mulher que vende o corpo para viver e tem um filho? Sinto que toda essa desgraça é culpa daquela maldita seca. Meu desejo é saber o que houve com minha família, sei que se os encontrasse tudo iria melhorar”.

C8. Nos discursos sociais cada indivíduo tem funções sociais específicas e seus discursos assumem certas características que configuram um exemplo a ser seguido por todos. O texto 8 apresenta isso através da personagem Mocinha, a mulher que sozinha sofre todos os tipos de abusos possíveis. Como a violência sexual, que parece uma mazela social nunca superada. Em seguida, a gravidez fora do casamento que para sociedade essa não é digna e ainda sofre preconceito, principalmente em cidades pequenas. Temos ainda como discurso social muito forte é a questão da prostituição. A personagem Mocinha depois de violentada ficou grávida, a vida é extremamente difícil para uma mulher grávida, teve que se prostituir para sobreviver. Observe: “Acabei obrigada a vender meu corpo para alimentar a pobre criança filha daquele primeiro estupro”.

C9. O texto 8 não faz comparações do tempo antigo com o atual.

C10. No romance *O Quinze* de Raquel de Queiroz há 20 personagens. No entanto, o texto há seis personagens, o que já é um número bastante significativo de personagens para o gênero em questão.

C11. No romance geralmente há células dramáticas simultâneas, várias histórias que se cruzam para contar uma. Porém, o texto 8 é uma retextualização de um romance, portanto teve que se adaptar a estrutura do gênero que seria escrito, no caso a memória literária. A memória literária há apenas uma única história, com uma quantidade pequena de personagens, pouco espaço, um só tempo e uma só ação. No texto 8 podemos encontrar apenas uma célula dramática que é constituída pela personagem Mocinha, porque todo o texto gira em torno dela e dos seus dramas pessoais. Até a seca que na obra original é o grande drama vivido por todos, no texto se torna uma questão secundária.

C12. O texto 8 é considerado um texto um texto fechado, pois as memórias literárias são história do passado contada no tempo presente. A história da personagem Mocinha está muito definida, ela não dá espaço para muitas interpretações.

C13. O narrador do texto 8 é autodiegético, ou seja, Mocinha, personagem protagonista, narra o ano de 1915 de acordo com sua visão particular. Diferente da Obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz que apesar de Mocinha ser uma das protagonistas, o foco narrativo da obra está em terceira pessoa. Já no texto do aluno está em primeira pessoa.

C14. Focalização autodiegético (se tratar da narração do próprio protagonista da história); o texto 8 está narrado em primeira pessoa.

C15. O texto 8 está narrado no tempo presente, assim como deve ser um texto de memória literária. No entanto, os fatos aconteceram no passado.

C16. No texto 8 temos a personagem Mocinha como única protagonista e os outros personagens como comparsas. Algo que difere do romance de Rachel de Queiroz que há vários protagonistas.

C17. No texto 8 podemos encontrar alguns cenários. No entanto, só podemos demarcar no texto do aluno a fazenda de Dona Maroca, pois a personagem conta como era a vida lá.

C18. No texto 8 o final é demarcado, mas não resolvido. No entanto, não sabemos bem como está a vida da personagem. Observe: “Meu desejo é saber o que houve com minha família, sei que se os encontrasse tudo iria melhorar”. Ou seja, seu sonho ainda é reencontrar sua família. Será que um dia irá realizar esse sonho?

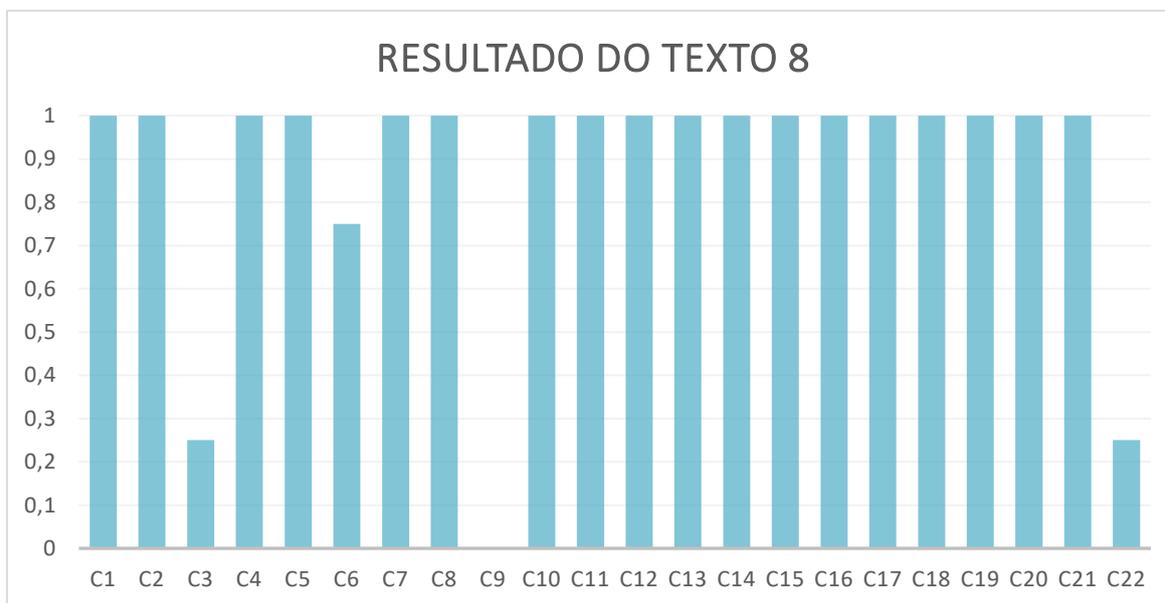
C19. Toda narrativa desenrola-se dentro do fluxo de tempo, tanto no plano da diegese, quanto no tempo do discurso, porém ambos os elementos se manifestam diferentemente em cada narrativa. No texto memória literária a diegese e o discurso são muito bem separados para manter a ideia de tempo real na história. No texto 8 temos o chamado texto politemporal, que é diferente do tempo cronológico, mas não tão diferente assim, porque reflete uma questão que lhe diz respeito, focada através de uma realidade particular e íntima do tempo.

C20. O texto 8 parte de uma questão geral, no caso a problemática da seca, e parte para uma perspectiva íntima, a realidade da personagem Mocinha.

C21. O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. A maioria dos verbos utilizado no texto 8 estão no pretérito, no entanto, o verbo ‘aprendi’ do início está no presente do indicativo e o verbo ‘desejo’ no final do texto também está no presente do indicativo.

C22. Palavras e expressões usadas para remeter ao passado. No texto 8, podemos perceber essa característica apenas em uma palavra. Observe essa expressão: vender meu corpo.

GRÁFICO 8 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 8



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No seguinte gráfico podemos perceber que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Deixando de usar totalmente a C9 e mostrando que teve dificuldade na C3 e C22. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

3.8.9 QUADRO 13- TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 9

Lembro-me com tristeza daquele ano de 1915, pois houve uma terrível seca. Fui passar minhas férias do trabalho no Logradora, um distrito do Quixadá, como sempre fazia desde criança. Porém naquele ano queria convencer a mãe Inácia a ir à Fortaleza, pois se passava o dia de São José (o santo do homem sertanejo, pois ele intervinha pela chuva ao homem do campo) e nada de água a molhar o chão. Parecia que se aproximava uma terrível seca, e mãe Inácia não poderia passar mais um ano sozinha na fazenda naquela condição já que a seca é um período de extrema escassez de comida, água e de vida.

Mãe Inácia, sempre teimosa, se agarrava a ideia que o inverno iria chegar, no entanto já haviam fazendeiros que estavam demitindo seus trabalhadores e soltando seus animais por acreditarem que a chuva não cairia mais naquele ano.

A vida no Logradouro era muito boa. Costumava ir para lá no primeiro dia de férias. Mãe Inácia costumava dizer que eu só chegava emagrecida e lá na fazenda ela me engordava.

Sempre amei a literatura e aproveitava a fazenda para colocar em dia esse hábito, pois em Fortaleza as obrigações na escola me afastavam um pouco dos livros. Tinha cerca de 100 livros na estante da parede, li todos, alguns mais de uma vez, amava ficar até tarde me deleitando naquelas histórias. Mãe Inácia colocava a culpa nos livros por eu não ter casado. Na verdade, casamento não estava no meu destino, e foi melhor assim, pois pude me dedicar a cuidar dos meus alunos, e do meu filho Emanuel, que hoje é formado, tem família bonita e é um homem bom.

Análise dos processos de retextualização do romance *O Quinze* para o gênero memória literária. Vejamos o texto 9.

C1. O texto 9 está dentro da tipologia narrativa, como é exigido pelo gênero em questão memória literária, pois o texto apresenta histórias da personagem Conceição.

C2. A história do romance foi condensada e muitas células dramáticas retiradas para tornar o texto no gênero memória literária, diferente do texto original, que é um romance com vários dramas. É possível perceber que a história de Dona Inácia família ficou comprometida, já que Conceição apresenta poucos fatos vividos pela personagem.

C3. É feito poucas descrições no texto do aluno. Ainda encontramos um pouco de descrição no seguinte trecho: “Tinha cerca de 100 livros na estante da parede, li todos, alguns mais de uma vez, amava ficar até tarde me deleitando naquelas histórias.”.

C4. O texto 9 traz a narrativa das experiências vividas pela personagem protagonista Conceição no ano de 1915. Porém, ainda podemos encontrar informações sobre a personagem Dona Inácia.

C5. No romance *O Quinze* temos o entendimento do mundo com base em vários olhares, pois passamos a conhecer o cenário, a época, os costumes através desses vários personagens. Algo que não acontece no texto 9, pois a memória literária o narrador em sua maioria é personagem. Esse tem uma visão particular do mundo. A personagem Conceição relata sua realidade como professora, letrada, de neta que quer proteger a avó da seca. O fato de ter uma boa condição financeira faz com que sofra menos que os outros personagens do romance.

C6. O texto 9 faz o leitor conhecer a história da personagem Conceição e conhecer o Ceará de 1915. No entanto, não apresenta bem os costumes e cultura do povo cearense que é possível conhecer com a leitura da obra *O Quinze*.

C7. O texto 9 apresenta uma estrutura também horizontal, porém pouco desenvolvida. Isso pode ser comprovado observando a organização dos parágrafos. O primeiro parágrafo é dedicado a apresentar ao leitor o tempo histórico e um pouco dos hábitos da personagem protagonista. Observe o seguinte trecho do texto do aluno: “Lembro-me com tristeza daquele ano de 1915, pois houve uma terrível seca. Fui passar minhas férias do trabalho no Logradora, um distrito do Quixadá, como sempre fazia desde criança. Porém naquele ano queria convencer a mãe Inácia a ir à Fortaleza, pois se passava o dia de São José (o santo do homem sertanejo, pois ele intervinha pela chuva ao homem do campo) e nada de água a molhar o chão. Parecia que se aproximava uma terrível seca, e mãe Inácia não poderia passar mais um ano sozinha na fazenda naquela condição já que a seca é um período de extrema escassez de comida, água e de vida”.

O conflito pode ser encontrado logo no primeiro parágrafo, a narradora-personagem inicia a narrativa com um dos conflitos: “Parecia que se aproximava uma terrível seca, e mãe Inácia não poderia passar mais um ano sozinha na fazenda naquela condição já que a seca é um período de extrema escassez de comida, água e de vida”. A problemática da seca, diferente dos outros textos, aqui é a questão maior.

Não encontramos clímax no texto 9. O desfecho não é o mais esperado, pois ficamos que a sensação que a narrativa ainda deveria continuar para o conflito e clímax fossem melhor desenvolvido.

C8. Nos discursos sociais cada indivíduo tem funções sociais específicas e seus discursos assumem certas características que configuram um exemplo a ser seguido por todos. O texto 9 apresenta isso através da personagem Dona Inácia. Observe o seguinte trecho: “Mãe Inácia colocava a culpa nos livros por eu não ter casado”. No entanto, esse discurso social ainda vem sendo superado.

C9. O texto 9 não faz comparações do tempo antigo com o atual.

C10. No romance *O Quinze* de Raquel de Queiroz há 20 personagens. São: Chico Bento (vaqueiro), Cordulina (mulher de Chico Bento), Mocinha (Irmã de Cordulina e cunhada de Chico Bento), Luís Bezerra (compadre de Chico Bento e Cordulina), Doninha (esposa de Luís Bezerra e madrinha do Josias), Josias (filho de Chico Bento e Cordulina), Pedro (filho mais velho de Chico Bento e Cordulina), Manuel (Duquinha e filho caçula de Chico Bento e Cordulina), Vicente (proprietário e criador de gado), Paulo (irmão mais velho de Vicente)

Lourdinha (irmã mais velha de Vicente), Alice (irmã mais nova de Vicente), Dona Idalina (prima de Dona Inácia e a mãe de Vicente, Paulo, Alice e Lourdinha), Conceição (professora prima de Vicente), Dona Inácia (avó de Conceição), Mariinha Garcia (moradora de Quixadá e interessada em Vicente), Chiquinha Boa (trabalhava na fazenda de Vicente), Major (fazendeiro rico da região de Quixadá), Dona Maroca (fazendeira e dona da fazenda Aroeiras, na região de Quixadá), Zefinha (filha do vaqueiro Zé Bernardo). No romance é permitido muitos personagens, no entanto, a memória literária por ser um texto curto, não há espaço para muitos personagens. No texto 9 há três personagens.

C11. No romance geralmente há células dramáticas simultâneas, várias histórias que se cruzam para contar uma. Porém, o texto 9 é uma retextualização de um romance, portanto teve que se adaptar a estrutura do gênero que seria escrito, no caso a memória literária. A memória literária há apenas uma única história, com uma quantidade pequena de personagens, pouco espaço, um só tempo e uma só ação. No texto 9 podemos encontrar apenas uma célula dramática que é constituída pela personagem Conceição, porque todo o texto gira em torno dela e suas questões pessoais.

C12. O texto 9 é considerado um texto um texto fechado, pois as memórias literárias são história do passado contada no tempo presente. A história da personagem Conceição está muito definida, ela não dá espaço para muitas interpretações.

C13. O narrador do texto 9 é autodiegético, ou seja, Conceição, personagem protagonista, narra o ano de 1915 de acordo com sua visão particular. Diferente da obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz que apesar de Conceição ser uma das protagonistas, o foco narrativo está em terceira pessoa.

C14. Focalização autodiegético (se tratar da narração do próprio protagonista da história); o texto 9 está narrado em primeira pessoa. É narrado pela personagem Conceição.

C15. O texto 9 está narrado no tempo presente, assim como deve ser um texto de memória literária. No entanto, os fatos acontecem no passado.

C16. No texto 9 temos a personagem Conceição como única protagonista e Dona Inácia como personagem comparsa. Algo que difere do romance de Rachel de Queiroz.

C17. No texto 9 podemos encontrar dois cenários, no entanto, há um melhor desenvolvido. O Logradouro que é apresentado no início da narrativa e o outro em Fortaleza.

C18. No texto 9 o final parece bem demarcado e a narradora-personagem, Conceição, é deslocada para vários anos depois daquela seca, ou seja, o narrador vai para o presente como o esperado nos textos de memória literária.

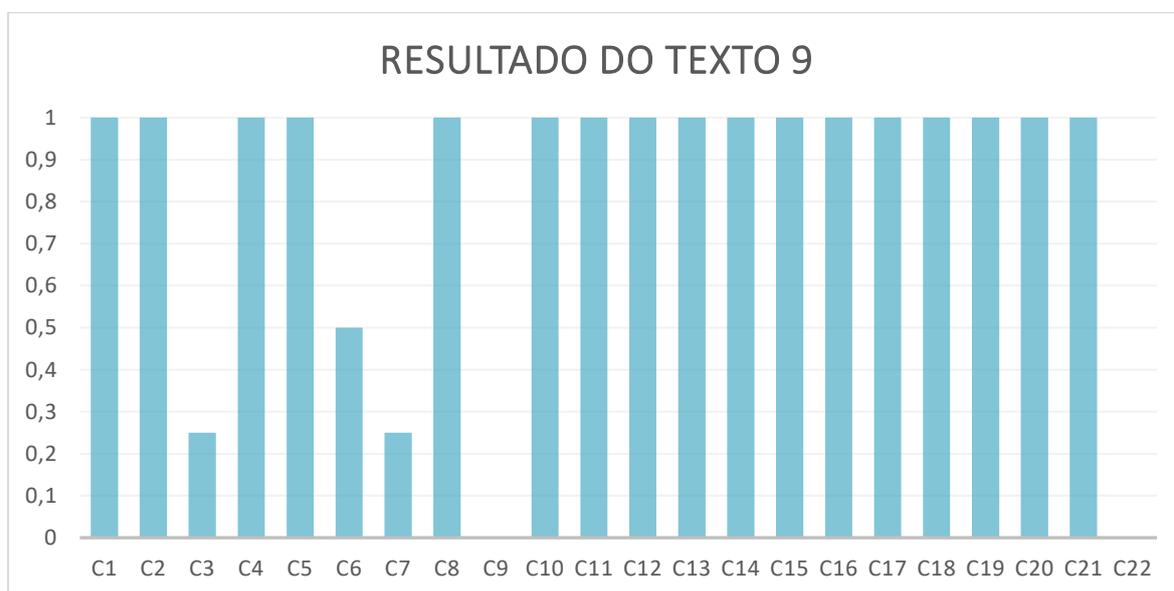
C19. Toda narrativa desenrola-se dentro do fluxo de tempo, tanto no plano da diegese, quanto no tempo do discurso, porém ambos os elementos se manifestam diferentemente em cada narrativa. No texto memória literária a diegese e o discurso são muito bem separados para manter a ideia de tempo real na história. No texto 9 temos o chamado texto politemporal, que é diferente do tempo cronológico, mas não tão diferente assim, porque reflete uma questão que lhe diz respeito, focada através de uma realidade particular e íntima do tempo.

C20. O texto 9 parte de uma questão geral, no caso a problemática da seca, e parte para uma perspectiva íntima, a realidade da personagem Conceição.

C21. O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. A maioria dos verbos utilizado no texto 1 estão no pretérito, no entanto, o verbo ‘lembro’ do início está no presente do indicativo.

C22. Palavras e expressões usadas para remeter ao passado. No texto 8, não encontramos essas palavras ou expressões.

GRÁFICO 9 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 9



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No seguinte gráfico podemos perceber que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Deixando de usar totalmente a C9 e C22. Deixando a desejar no C6 e mostra que teve muita dificuldade na C3 e C7. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

3.8.10 QUADRO 14 - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 10

Falar sobre o ano que mudou completamente minha vida é duro. O ano é de 1915, morávamos em Quixadá no interior do Ceará. Foi um ano de muito sofrimento por causa da seca. Meu Chico decidiu ir embora para o Amazonas, pois as pessoas contavam que o Norte estava rico e quem fosse para lá também ficava. Chico se agarrou a essa ideia e resolveu pegar viagem depois que a chuva não veio no dia de São José e Dona Marocas, dona da fazenda Aroeira, nos deixou um recado avisando que a porteira do curral deveria ser aberta para os bichos irem embora e nós estávamos liberado das atividades no lugar.

Essa mensagem nos deixou angustiados, pois sabíamos que naquele lugar não havia emprego para ninguém. Antes da viagem chorei noites de preocupação com o destino da minha família. Não conseguimos as passagens de trem que estava sendo disponibilizada pelo governo. Não tínhamos dinheiro suficiente nem para comida, Chico resolveu fazer a viagem a pé como muitos estavam fazendo.

O Chico vendeu um gado que tínhamos e uma roupa nova de couro para nosso compadre Vicente. O dinheiro da venda só deu para pagar as dívidas na bodega e comprar um pouco de comida para a viagem. Se a gente soubesse que a fome iria destruir a nossa família, jamais teríamos saído do Quixadá.

A fome nos corroía a todo momento, corpo e mente avisava da falta de comida. Estávamos extremamente cansados e doentes por causa da falta de alimento e água. Josias, nosso menino mais velho, se deixou enganar pelo terror da fome e comeu mandioca brava escondido da gente e morreu numa fazenda abandonada. Tivemos que enterrá-lo na beira da estrada.

Até hoje sinto a dor de não ter enterrado meu filho dignamente. Sonho com minha criança todos os dias. O pior de tudo é dizer que Josias foi nossa única perda naquela maldita viagem, pois Mocinha ficou sobre os cuidados de uma mulher desconhecida da gente. Pedro seguiu com os tropeiros pelo mundo, Duquinha ficou com a cumade Conceição.

Mesmo depois de muitos anos, nunca tive notícia dessa minha gente que ficou viva. Todas as noites coloco todos eles na minha oração e peço a Deus que me dê a graça de antes de morrer encontrar meu povo.

Análise dos processos de retextualização do romance *O Quinze* para o gênero memória literária. Vejamos o texto 10.

C1. O texto 10 faz parte da tipologia narrativa, assim como exigido pelo gênero memória literária.

C2. O texto 10 é uma narrativa curta, o aluno condensou o romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz. Para tanto, excluiu várias células dramáticas.

C3. No texto 10 o aluno é encontrado vestígio de descrição. Observe a descrição da questão da fome: “A fome nos corroía a todo momento, corpo e mente avisava da falta de comida”.

C4. O texto 10 traz a narrativa das experiências vividas pela personagem protagonista Cordulina no ano de 1915. Apesar de fazer referência a outros personagens, o centro da narrativa é sem dúvida as memórias pessoais de Cordulina.

C5. No romance *O Quinze* temos o entendimento do mundo com base em vários olhares, pois passamos a conhecer o cenário, a época, os costumes através desses vários personagens. Algo que não acontece no texto 10, pois a memória literária tem um narrador-personagem. Esse tem uma visão particular do mundo. A personagem Cordulina narra a sua realidade de mulher, mãe, pobre que ver a família ser separada e destruída por causa da grande seca.

C6. O texto 10 faz o leitor viajar na história da personagem Cordulina e conhecer um pouco do sofrimento enfrentado por ela e sua família no ano de 1915. Ele nos apresenta alguns costumes e cultura do povo cearense que é possível conhecer com a leitura da obra *O Quinze* e agora pelas memórias literárias escritas pelos alunos da escola Sebastião de Abreu. No texto do aluno percebemos o resgate dos problemas enfrentados pelas famílias de retirantes naquele ano.

C7. O texto 10 apresenta uma estrutura horizontal. Isso pode ser comprovado observando a organização dos parágrafos. O primeiro parágrafo é dedicado a apresentar ao leitor os personagens e o conflito geral. Observe o seguinte trecho do texto do aluno: “Falar sobre o ano que mudou completamente minha vida é duro. O ano é de 1915, morávamos em Quixadá no interior do Ceará. Foi um ano de muito sofrimento por causa da seca. Meu Chico decidiu ir embora para o Amazonas, pois as pessoas contavam que o Norte estava rico e quem fosse para lá também ficava. Chico se agarrou a essa ideia e resolveu pegar viagem depois que

a chuva não veio no dia de São José e Dona Marocas, dona da fazenda Aroeira, nos deixou um recado avisando que a porteira do curral deveria ser aberta para os bichos irem embora e nós estávamos liberado das atividades no lugar”.

Os conflitos podem ser encontrados ao longo de toda narrativa. O conflito geral é a seca. Porém há várias situações difíceis ao longo do texto, mas a questão melhor desenvolvida é a morte de Josias.

O clímax é encontrado no 4º parágrafo quando é narrado o motivo da morte da criança. Observe: “Josias, nosso menino mais velho, se deixou enganar pelo terror da fome e comeu mandioca brava escondido da gente e morreu numa fazenda abandonada. Tivemos que enterrá-lo na beira da estrada.”.

O desfecho não é o esperado. Vemos uma personagem que teve uma vida muito sofrida, resultado principalmente da seca de 1915. Pois segundo o texto mesmo depois de muito tempo a personagem não havia encontrado a família que ficou para trás. Observe o trecho: “Mesmo depois de muitos anos, nunca tive notícia dessa minha gente que ficou viva. Todas as noites coloco todos eles na minha oração e peço a Deus que me dê a graça de antes de morrer encontrar meu povo”.

C8. Nos discursos sociais cada indivíduo tem funções sociais específicas e seus discursos assumem certas características que configuram um exemplo a ser seguido por todos. O texto 10 apresenta isso através da personagem Cordulina, a mulher sofrida como muitas mulheres que vivem o processo de seca, a perda da família que é algo presente na literatura como na realidade. Há milhares de desaparecidos no nosso país. Como também a questão da perda de um filho para a morte. Muitas pessoas se identificam com a história da personagem.

C9. O texto 10 não faz comparações do tempo antigo com o atual.

C10. No romance *O Quinze* de Raquel de Queiroz há 20 personagens. No entanto, o texto 10 há sete personagens, o que já é um número bastante significativo de personagens para o gênero em questão.

C11. No romance geralmente há células dramáticas simultâneas, várias histórias que se cruzam para contar uma. Porém, o texto 6 é uma retextualização de um romance, portanto teve que se adaptar a estrutura do gênero que seria escrito, no caso a memória literária. A memória literária há apenas uma única história, com uma quantidade pequena de personagens, pouco espaço, um só tempo e uma só ação. No texto 10 podemos encontrar apenas uma célula dramática que é construída ao redor da personagem Cordulina.

C12. O texto 10 é considerado um texto fechado, pois as memórias literárias são história do passado contada no tempo presente. A história da personagem Cordulina está muito definida.

C13. O narrador do texto 10 é autodiegético, ou seja, Cordulina, personagem protagonista, narra o ano de 1915 de acordo com sua visão particular. Diferente da obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz que apesar de Cordulina ser uma das protagonistas, o foco narrativo da obra está em terceira pessoa. Já no texto do aluno está em primeira pessoa.

C14. Focalização autodiegético (se tratar da narração do próprio protagonista da história); o texto 10 está narrado em primeira pessoa.

C15. O texto 10 está narrado no tempo presente, assim como deve ser um texto de memória literária. No entanto, os fatos aconteceram no passado.

C16. No texto 10 temos a personagem Cordulina como única protagonista e os outros personagens como comparsas. Algo que difere do romance de Rachel de Queiroz que há vários protagonistas.

C17. No texto 10 podemos encontrar alguns cenários, porém diluídos. No entanto, só podemos demarcar como espaço central no texto do aluno o distrito de Quixadá no Ceará do ano de 1915.

C18. No texto 10 o final é demarcado, mas não resolvido. A protagonista relata todo o sofrimento enfrentado por causa da seca, como a perda quase total família e mesmo depois de muitos anos ainda sofre as consequências daquela seca como não ter notícias de parte da família.

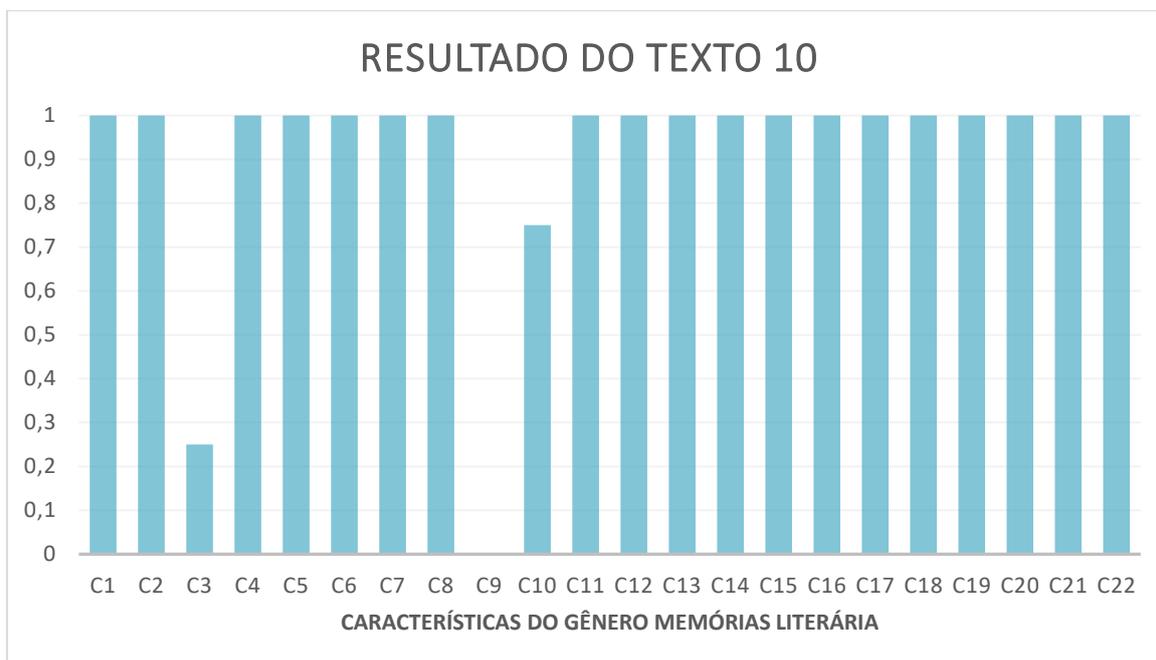
C19. Toda narrativa desenrola-se dentro do fluxo de tempo, tanto no plano da diegese, quanto no tempo do discurso, porém ambos os elementos se manifestam diferentemente em cada narrativa. No texto memória literária a diegese e o discurso são muito bem separados para manter a ideia de tempo real na história. No texto 10 temos o chamado texto politemporal, que é diferente do tempo cronológico, mas não tão diferente assim, porque reflete uma questão que lhe diz respeito, focada através de uma realidade particular e íntima do tempo.

C20. O texto 10 parte de uma questão geral, no caso a problemática da seca, e parte para uma perspectiva íntima, a realidade da personagem Cordulina.

C21. O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. A maioria dos verbos utilizado no texto 10 estão no pretérito, no entanto, o verbo ‘coloco’ e ‘peço’ no final do texto está no presente do indicativo.

C22. Palavras e expressões usadas para remeter ao passado. No texto 10, podemos essas características. Observe essas expressões, como bodega, mandioca brava, tropeiros, cumade.

GRÁFICO 10 - RESUMO DO RESULTADO DO TEXTO 10



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No seguinte gráfico podemos perceber que o aluno fez uso da maioria das características do gênero memória literária. Deixando de usar totalmente a C9. Deixando a desejar no C10 e muita dificuldade de usar a C3. No entanto, o texto do aluno pode ser classificado como um texto pertencente ao gênero memória literária.

Os gráficos a seguir trarão os resultados obtidos através das análises dos textos prototípicos dos alunos do 9º ano B.

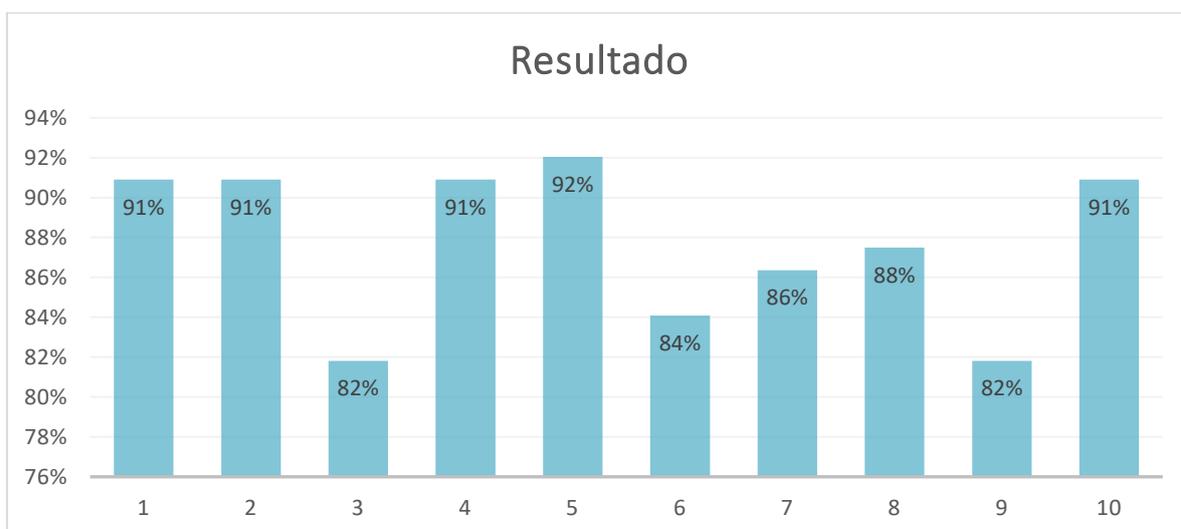
GRÁFICO 11- RESULTADOS POR NOTA DOS TEXTOS



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

O gráfico 11 confirma que a maioria dos textos podem ser aceitos como protótipos do gênero memória literária. Já que podemos encontrar neles a maioria das características do gênero em questão.

GRÁFICO 12 - RESULTADO DE ACORDO COM A PORCENTAGEM



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste trabalho uma pesquisa qualitativa de intervenção e de caráter descritivo que foi concebida com a participação de todos os envolvidos em uma ação interventiva que ajudou a desenvolver uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem em produção textual através da retextualização do texto escrito, *O quinze* de Rachel de Queiroz, para outro texto escrito, a memória literária.

Iniciamos as considerações pensando na responsabilidade profissional, moral, ética e pessoal que assumimos com a educação ao realizar esta pesquisa. Quando nos propusemos a fazer um estudo sobre a retextualização de um gênero escrito para outro escrito e analisar a sua didatização com a ajuda da sequência didática apresentada pela OLPEF e ainda trazendo as histórias na perspectiva feminina, pois as histórias retextualizadas são apenas das personagens femininas da obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz sabíamos que seríamos exigidos a realizar um universo de leituras fomentadas nas diversas áreas do conhecimento. Assim, realizamos leituras teóricas sobre psicologia, literatura e teoria literária, linguística e linguística aplicada, sociologia, filosofia, história, numa tentativa de ter uma visão global sobre a construção das narrativas memorialísticas das personagens mulher da obra.

Ao fim da pesquisa, podemos observar que o processo de retextualização é um meio produtivo no processo de ensino e aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno. No caso dos alunos, eles passam a terem contato com os gêneros em estudo. Pois nas atividades de retextualização juntam algumas intervenções que favorecem o trabalho com a produção de texto. No caso, o aluno passa a compreender como deve ser produzido um texto nos moldes do gênero exigido, como também, compreender o conteúdo do texto que vai ser retextualizado. Portanto, a leitura se faz presente nesse processo. Ou seja, para dizer ou escrever de maneira diferente, em modalidades ou gêneros diversos algo que foi dito ou escrito por outras pessoas, deve-se compreender o que o outro quis dizer em seu texto.

No caso do professor, a retextualização pode ser um excelente recurso na produção textual desse, porque é um processo que promove a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais, por meio de gêneros textuais e de entender as diferentes identidades e formas de conhecimento veiculadas através de textos, em diversas situações de comunicação.

O corpus deste trabalho é composto por dez (10) textos previamente selecionados de um total de 38 alunos. Sendo todos versões finais. A apesar que dois alunos não entregaram a versão

final. Somente 10 textos foram selecionados porque ficaria muito difícil analisar os todos textos nesta pesquisa.

Com base nas análises dos textos selecionados dos alunos do 9º ano B, da escola municipal Sebastião de Abreu, é possível concluir que todos conseguiram retextualizar a obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz para o gênero memória literária. No entanto, nenhum aluno fez uso de todas as características selecionadas do gênero memória literária, como o gráfico 11 comprova.

O texto que chegou mais perto do ideal foi o 5 (chegando a nota de 20,25), o qual pode ser classificado como o protótipo da turma. No entanto, em todos os textos selecionados a maioria conseguiu utilizar as características do gênero memória literária, já que a menor nota, de no máximo 22, foi 18, comprovando que todos conseguiram fazer a retextualização esperada.

Podemos concluir ainda que as características que os alunos tiveram mais dificuldade de atingir foram a C3⁴⁴, C8⁴⁵, C9⁴⁶ e a C22⁴⁷. Na C3 o aluno teria que fazer a descrição minuciosa dos fatos, com riqueza descritiva das pessoas, lugares, objetos e/ou outros elementos integrantes. No entanto, muitos não fizeram-a ou fizeram-na de maneira insatisfatória.

Na C8 é necessário incorporar as formas do discurso social e do tempo, ou seja, trazer a cultura e costume, como a escritora Rachel de Queiroz faz com maestria na obra *O Quinze*. Contudo, apesar de ter sido apresentado nas oficinas, os alunos tiveram muita dificuldade para incorporar nos seus textos, portanto, deve ser melhor desenvolvido pela professora num próximo momento.

Já na C9 é preciso fazer comparações do tempo antigo com o atual para que seja percebida a evolução histórica através dessas diferenças, referentes a objetos, lugares e modos de vida que já não existem ou se transformaram. Já que no texto memória literária ensinado aos alunos, a narradora está no tempo presente, rememorando fatos passados. Portanto, essa característica deve ser dada maior atenção nos próximos momentos e na hora de conversar com os alunos sobre os resultados dos textos deles. O ideal seria rever todas essas características com a turma.

E na C22 o aluno deve fazer uso de palavras e/ou expressões usadas para remeter ao passado. Portanto, é necessário um trabalho que busque expressões e palavras presentes em

⁴⁴ C3 - Descrição minuciosa dos fatos, com riqueza descritiva das pessoas, lugares, objetos e/ou outros elementos integrantes.

⁴⁵ C8 - Incorpora as formas do discurso social e do tempo.

⁴⁶ C9 - Faz comparações do tempo antigo com o atual para que seja percebida a evolução histórica através dessas diferenças. Refere-se a objetos, lugares e modos de vida que já não existem ou se transformaram.

⁴⁷ C22 - Palavras e expressões usadas para remeter ao passado.

tempo passado. Talvez, essa tenha sido uma das características mais difícil, pois na hora da reescrita do texto final muitos ficaram conversando com os colegas e pesquisando na internet sinônimos poucos usuais do Nordeste.

Em relação ao ensino de produção de texto através da retextualização foi percebido que boa parte dos alunos conseguiram escrever o texto. Nenhum aluno reclamou da temática ou do fato de ter dado voz somente as personagens femininas do romance *O Quinze*. Já que quando foi avisado que deveriam escrever as memórias das mulheres nem os meninos ou meninas fizeram objeção.

Quanto à produção textual, os alunos do 9º ano B da escola Sebastião de Abreu passaram a perceber elementos preponderantes para a construção da escrita, dentre eles, a seleção lexical através do uso do dicionário e a procura por sinônimos, a apropriação da linguagem formal para que faça sentido aos leitores e o processo de revisão e reescrita. Nesse sentido, o trabalho com a produção escrita e com a reescrita foi bem gratificante, já que possibilitou, a pesquisadora a identificar algumas necessidades de aprendizagem dos alunos para assim procurar intervir e desenvolver novas perspectivas relativas à prática pedagógica, visando à linguagem e sua função social.

As atividades de retextualização, propostas neste trabalho, se configuraram como excelentes recursos para o trabalho com textos, já que possibilitaram sanar algumas das dificuldades que os alunos tinham em relação à leitura. O texto-base (o romance *O Quinze*) que foi fundamental no processo de ensinar os alunos a retextualizar. Lembramos que a retextualização é uma ferramenta para o professor incentivar a escrita ao seu educando.

A produção escrita focou em dá voz as personagens femininas de um livro escrito por uma mulher. Até há pouco tempo essas personagens eram silenciadas por causa do machismo estrutural presente na sociedade brasileira. Como esse assunto não era discutido em sala de aula, essa pesquisa trouxe a temática para a sala de aula da escola Sebastião de Abreu, e isso foi um ganho efetivo para esses alunos, pois esses momentos tinham o objetivo de trazer discussões e reflexões sobre a questão.

É possível observar que as versões finais dos textos dos alunos evidenciaram diversos modos de recriar o gênero que serviu de texto-base (o romance *O Quinze*), com níveis de criatividade e inovação os mais variados, estabelecendo uma relação estreita ou extrapolando-o, quando se fez necessário. A compreensão foi alcançada de forma gradual pelos alunos, à medida que analisaram pausadamente os textos-base, a fim de transformá-los no gênero memória. Alguns alunos escreveram a continuação da história de algumas personagens, como

o fato de Cordulina nunca ter reencontrando parte da família; a Mocinha não ter casado, a Conceição nunca ter se arrependido de não ter casado e criado Duquinha.

É importante considerar ainda que parecendo distantes, a articulação entre teoria e prática é possível no trabalho com a escrita dos alunos, ou seja, pode haver uma conciliação entre atividades práticas de leitura e escrita com a teoria de ensino de textos, a fim de alcançar transformações educacionais e sociais, a partir dos fenômenos estudados. Dessa forma, fica claro que promover um ensino mais eficaz, com repercussões significativas na vida social, dando conta de uma realidade cada vez mais complexa, é uma prática construída por meio da interlocução entre alunos, colegas e professores.

Concluimos reconhecendo que os resultados foram satisfatórios em vários aspectos como a valorização do trabalho com a produção textual e o casamento desse a leitura do texto literário; a possibilidade de usar o processo de retextualização do texto escrito transformando-o em outro escrito; e a oportunidade dada aos alunos de escreverem um texto dando voz as personagens femininas de uma escritora mulher. Acredito que o trabalho foi riquíssimo principalmente para os alunos participante da pesquisa, que tiveram acesso à leitura, pesquisa, oficinas e escrita. Com o término deste trabalho ficamos cientes de que uma única proposta para ajudar no processo de escrita dos nossos alunos não é suficiente, porém, é uma valiosa alternativa dada ao professor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Notas de literatura I*. 34. ed. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMORA, Antonio Soares. *Introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras. Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Análises de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Diálogos da mídia – o debate televisivo. In: PRETI, Dino (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. Projeto NURC (SP – USP). São Paulo: Humanitas, 2005.

ARÊAS, Vilma. *Rachel: o ouro e a prata da casa*. Cadernos de Literatura Brasileira. Nº 4 – set.1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1979.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROSO, Maria Alice. *A mulher na literatura brasileira*. In: Seminário de Literatura Brasileira – ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse*. New Jersey: Ablex 1997. Cap. 1 a 3.

BECHARA, E.C. (Org.) *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BEZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no Contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino; 8).

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, SEF/MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letra, 2006.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: *Ciência e cultura*. São Paulo. USP, 1972.

_____. *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (Org.) Ed. Brasiliense, 1989.

_____. *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2006.

_____. O direito à literatura. 1995. In: BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *Personagem de Ficção*. 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e Textualidade*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____, Regina Lúcia Péret. *Aula de português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. (Coleção Proleitura; v. 6).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, maio-ago. 1999.

_____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G.V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HARWEG, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. Fink. Munique, citado por Fávero, L. L. e Koch, I. G. V.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *As melhores Crônicas de Raquel de Queiroz*. São Paulo: Global, 2004)

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 9 ed. 2004.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto (2006, 2012, 2013).

_____. *Desvendando os segredos do texto* – São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

LIMA, A. Recordar para contar. *Na Ponta do Lápis*, n. 11, agosto de 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gênero textuais: o que são e como se constituem*. Recife: 2000 (mimeo).

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, (2001, 2004, 2007).

_____. Tópicos de análise da conversação: notas sobre a noção de relevância condicional. In: MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas (série textos esparsos)*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola (2002, 2010).

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial (2008, 2011, 2014).

MARTORELLI, Rita de Cássia Gonzaga. *Ele ainda é o chefe da família? Um estudo sobre as representações da paternidade*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social, PUCRJ, Rio de Janeiro, 2001.

MATENCIO, M. L. M. *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002.

_____. *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. – 12. Ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *A criação literária*. São Paulo: Cultrix (2006, 2012).

_____. *A análise literária*. – São Paulo: Cultrix, 2008, São Paulo. 17a reimpr. da 1a. ed. 1969.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. Rio de Janeiro: José Olympio, (2006, 2011).

ROCHA, Harrison da. *Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade*. Brasília. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras. Universidade de Brasília, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa; CURY, Vera Engler. *A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica*. Estudos de Psicologia. V.9, n.2, 2004.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Metodologia Científica*. Cengage Learning, 2011.

TRAVAGLIA, N. G. *Tradução Retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: EDUFU, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

WOOLF, V. *Momentos de vida – um mergulho no passado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

ANEXOS

Slide da Oficina 1



Memória: conceito

- s.f. Faculdade de reter ideias, sensações, impressões, adquiridas anteriormente. / Efeito da faculdade de lembrar; a própria lembrança. / Recordação que a posteridade guarda.
- (...) **Obra literária escrita por quem presenciou os acontecimentos que narra, ou neles tomou parte.**

Fonte: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Memoria.html>

Se bem lembro ...

- A importância da memória;
- A necessidade de lembrar;
- A memória como meio de vivência (Walter Benjamin, 2004);
- Memória e História.

Baú de Memórias

Onde se guardam objetos mnemônicos?

MUSEUS



Museu do Ipiranga – SP: responsável por um acervo de relevância histórica, especialmente em relação ao momento da Independência do Brasil.

MUSEUS



Museu da Língua Portuguesa (Estação da Luz) - SP: concebido pela Secretaria de Cultura em conjunto com a Fundação Roberto Marinho, o museu tem como objetivo criar um espaço vivo sobre a língua portuguesa.

MUSEUS



MUSEU DO LOUVRE - PARIS/FRANÇA: responsável por coleções de obras artísticas, como a Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci.

MUSEUS



MUSEU DO CEARÁ: abriga um acervo de mais de 13 mil peças distribuídas em três importantes coleções que contam a história do Ceará, além da nossa produção intelectual e literária.

MUSEUS



MUSEU DE ARTE DA UFC – CEARÁ: preserva e difunde a cultura artística, atuando como uma ponte entre a obra de arte e o público.

O QUE É MEMÓRIA MESMO?

Memórias são textos produzidos para rememorar o passado, vivido ou imaginado.



<http://generotextual.org/2010/08/08/origem-lesica-memorias-de-um-fusca-pag-1022.html>

Gênero Memória Literária

São textos produzidos por escritores que revivem uma época por meio de suas lembranças pessoais, narrando suas memórias de um modo literário, isto é, buscando despertar emoções estéticas no leitor, procurando levá-lo a compartilhar suas lembranças de uma forma vivida. Para isso, os autores usam a língua com liberdade e beleza, preferindo o sentido figurativo das palavras.

Fonte: http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=215:o-genero-memorias-literarias&catid=23:colegao&Itemid=33

Escrever Memórias

- "Rememorar pode ser algo corriqueiro, que fazemos sem sentir ou pensar. Há momentos, porém, em que nossas memórias são provocadas por situações de comunicação mais formais, como em uma entrevista, por exemplo, em um depoimento que se dá sobre um fato que atingiu a comunidade. A linguagem que usamos nessas situações, ou seja, os gêneros utilizados para rememorar, também são mais formais. São exemplos: a escrita de um currículo, de um questionário a ser respondido numa consulta médica, a escrita de uma biografia ou de um livro de memórias literárias." (Boff; Köche, 2009)

O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala.



O narrador em primeira pessoa é o narrador-personagem ou narrador-testemunha. No caso de memórias teremos, geralmente, o narrador-personagem, que tem por característica se apresentar e se manifestar como eu e fala a respeito daquilo que viveu. Conta a história dele sempre de forma parcial, considerando um único ponto de vista: o dele.

Geraldo Canuto



Vamos conhecer um texto de memória?

"O caso que eu vou contar agora mudou a minha vida para sempre. E da minha família também. Até aquela época, com apenas oito anos de idade, eu vivia uma vida calma numa pequena cidade de serra de nome Baturité, no meu Ceará. Eu era uma menina cheia de saúde, alegre e festejada por todos pela cara de anjo que Deus me deu com olhos azuis e um cabelo loiro cacheado. Mas meu pai, um agricultor da região, caiu em desgraça. De repente, perdeu toda a safra com a seca que, de tempos em tempos, expulsava gente para a Capital ou outras regiões do País. Naquele ano, nos idos de 1910, depois de mais um prejuízo, ele resolveu que chegara a nossa vez de ir embora.

O destino escolhido era o distante Acre, na fronteira do Brasil com outros dois países, a Bolívia e o Peru. Igual ao de milhares de outros nordestinos na mesma situação, dispostos a arriscar tudo ou nada no Norte do País, nas imensidões e perigos da floresta Amazônica.

Com o apito, o negócio era apressar a partida. Os adultos desciam por conta própria até o bote que nos levaria ao navio. Mas, na nossa vez, o tratamento era o mesmo dado às cargas. Para não perder tempo, cada um de nós, pequeninos, era jogado da ponte metálica para o bote onde os pais e familiares tratavam de segurar o voo ainda no ar.

Mas, antes da minha vez, o arremesso de uma criança não deu certo. No bote, o homem não conseguiu alcançá-lo a tempo e o menino acabou batendo a cabeça e caindo no mar. Morreu na hora. Diante de nós, em meio ao terror daquela cena, as ondas gigantes mostravam que o risco da morte estava apenas começando.

Nos interiores da Amazônia, meu pai foi trabalhar como seringueiro, entrando pelo território da Bolívia, tirando o sustento da extração do leite branco das seringueiras, as enormes árvores de onde se tirava o látex para fazer a borracha. Nossa família foi morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida na selva, a gente sabia que havia perigos por todos os lados. Um deles eram as patrulhas de bolivianos que andavam na área expulsando os brasileiros. Uma noite, nós estávamos todos dormindo, um desses grupos chegou. No comando dessa patrulha, uma mulher boliviana.

A notícia era que onde eles passavam era morte certa. Mas, se isso era mesmo verdade, naquela noite fomos salvos por uma espécie de milagre. Armas nas mãos, a patrulha prendeu toda a minha família, mas a chefe me viu e se encantou comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis, algo nunca visto por aquelas bandas, naqueles tempos. Ela perguntou o meu nome, passou a mão sobre minha cabeça e disse ao meu pai que me levasse dali para o mais longe possível. Depois, foi embora sem nos fazer mal algum.

DICAS ...

1. Filmes:

- Memórias de uma gueixa
- Histórias que só existem quando lembradas
- Como se fosse a primeira vez
- Memórias Póstumas de Brás Cubas



DICAS ...

2. Músicas

- Eu nasci há dez mil anos atrás (Raul Seixas)
- Memórias de Marta Saré (Edu Lobo)
- Querido Diário (Chico Buarque)
- Sapato Velho (Roupa Nova)



SdA		EM SEBASTIÃO DE ABREU			
<small>Escola Municipal Sebastião de Abreu</small>					
Aluno(a): <u>Maria Jovila Silva de Oliveira</u>		Nº		Data: / /	
Série:	Turma:	Turno: Manhã	Disc.: Português/Redação	Prof.: Monalisa Costa	

1 lembro-me daquele ano como o mais difícil da minha vida. Era
 2 1915 e houve no Ceará uma grande seca nos primeiros meses
 3 daquele ano eu estava no logradouro distrito de Quixadá. todo
 4 início de ano eu passava alguns meses com mãe inácia. Porém
 5 como tudo indicava que não iria chover, eu procurava convencê
 6 -la a ir comigo caso não chovesse no dia de São João, esse
 7 dia chegou, mas nenhuma gota de água caiu do céu.
 8 Naquela época da minha vida, eu seria uma forte obedição
 9 pelo meu primo Vicente, ele um homem decente e o mais lin
 10 do que já conheci em toda minha vida, mas como eu já tinha
 11 22 anos acreditava que casamento não era para mim. Naquela
 12 época as mulheres costumavam casar muito cedo e eu já
 13 havia passado da idade de engravidar cedo. Vicente, porém, m
 14 e fez acreditar que talvez o casamento ainda fosse para
 15 mim, ele era muito respeitador e gentil com todos, e isso me
 16 encantava. Mãe inácia acreditava que o hábito na leitura pud
 17 esse está me atrapalhando a conseguir um esposo. Sempre
 18 dizia que mulher que não casa é um defeito.
 19 Porém, meu negócio sempre foi as letras, às vezes tinha
 20 uma vontade de escrever um livro de pedagogia o que era
 21 um pensamento muito evoluído para época, pois não era costu
 22 me as mulheres escreverem livros. Mãe não era inácia e
 23 em certeza não iria concordar com a ideia, ela já achava de
 24 muita as mulheres ir em escola.
 25 Depois de não dar, finalmente convenci mãe inácia de
 26 ir para Fortaleza, na capital, mãe inácia passava os dias fazendo
 27 o almoço e cuidando das crianças de casa, eu ensinava. Ela
 28 maninha e a tarde ia ajudar no campo de concentração, es
 29 se local recebia os refugidos da seca, dos que fugiram da
 30 fome, da sede, da falta de trabalho e das doenças.

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação			Conteúdo				Tipo de texto			Gramaticalidade					Coerência			Coesão			Total	Nota
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		

Continuação do texto 1

Certa vez, encontrei Chiquinha. Funcionava da fazenda de Vicente e ela me contou algo que destruiu de vez qualquer vontade de casar. Naquela época, todo mundo dava conta da vida alheia, e quando homem um branco formava com uma mulher negra, todos ficavam sabendo. Fiquei muito decepcionada. Nos primeiros dias muito sentida e tive muita dificuldade de perdoar. Até hoje lembro do meu primo, sinto uma certa raiva.

Chiquinha também me contou que Chico Bento e sua família estavam vindo para Fortaleza. Passei dias procurando até que finalmente os encontrei. Fiquei com muito triste com a notícia da morte do filho mais velho e do desaparecimento do outro filho do casal. Graças a Deus, Emanuel estava bem. Fiquei tão preocupada com o menino que achei boa ideia de casar com ele para criar. Nunca me arrependi dessa decisão. Depois que os compadres foram para São Paulo eu nunca mais ouvi notícias dele, depois de várias cartas daquela terrível época nunca se esqueci. Pois quem viu aquele + conto de das Juizes nunca esquece.

SdA <small>Escola Municipal Sebastião de Abreu</small>		EM SEBASTIÃO DE ABREU			
Aluno(a): <u>Clara Ellen Maciel Farias</u>			Nº <u>04</u>	Data: / /	
Série: <u>9</u>	Turma: <u>B</u>	Turno: <u>Manhã</u>	Disc.: <u>Português/Redação</u>	Prof.: <u>Monalisa Costa</u>	

1 O ano era 1915, eu orava diariamente para ver a chuva
2 caindo no chão, molhado aquele barro e vendo as rãs
3 verder surgindo. Mas chegou o dia de São José e nada de
4 água. Condição estendia suas pernas com o objetivo de me
5 levar à Fortaleza, já fazia mais de duas décadas que não
6 vivava naquela cidade. Envelhecia muito feliz no Logradouro,
7 minha terra amada. Terra que estava há muito tem
8 po na minha família que desejava ver enterrada enterrar
9 nela.

10 Porém a seca é algo tão terrível que consegue arrancar
11 qualquer indivíduo do seu pedaço de chão. Ela é capaz de
12 deixar a vida impossível tanto do rico, quanto do pobre.
13 Condição estava preocupada comigo morando praticamente
14 sozinho e me implorava para ir para a cidade com ela.
15 Acabar cedendo. Porém, não suportava a ideia de deixar
16 minha casa, minhas corças, minha terra, meus bichos
17 e principalmente meus funcionários. A separação me
18 causou uma enorme dor.

19 O instante de partida me trouxe muito sofrimen-
20 to. Fui morar em Fortaleza, mas todos os dias fazia
21 oração pedindo a Deus para me permitir voltar viva
22 para o Logradouro. Deus foi benevolente comigo, pois
23 no ano seguinte a chuva caiu. Voltei imediatamente
24 para casa.

25 Na chegada a minha fazenda a imagem era de
26 partir o coração. Tudo destruído. As telhas quebradas,
27 a casa magueteada, havia virado abrigo de animais
28 perdidos, e os meus bichos quase todos mortos, o
29 ~~pasto~~ pasto malcuidado, os funcionários ~~doentes~~
30 desnutridos e doentes.

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação			Conteúdo				Tipo de texto			Gramaticalidade					Coerência			Coesão			Total	Nota
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		

Continuação do texto 2

Não sei de onde tirei coragem para colocar tudo no lugar. Foi muito trabalho, mas trabalhei todos os dias com vontade e reconstruí tudo que a meca destruiu, porque o logradouro e as pessoas que vive nele são meu lugar.

SdA <small>Escola Municipal Sebastião de Abreu</small>		EM SEBASTIÃO DE ABREU			
Aluno(a): <u>Rebeca Brito da Silva</u> Nº <u>27</u>		Data: <u> / /</u>			
Série: <u>9</u>	Turma: <u>B</u>	Turno: <u>Manhã</u>	Disc.: <u>Português/Redação</u>	Prof.: <u>Monalisa Costa</u>	

1 Desde muito tempo tenho sentido necessidade
2 de estar com a minha família. Porém, agora ela
3 é composta somente por meu marido Thies e
4 de um filho. Estamos morando em São Paulo, mas
5 não esqueço que há alguns anos eu
6 e eles quase morremos de fome por conta
7 de uma extrema pobreza causada pela seca de 1935.
8 Tive que deixar a extrema dor de perder
9 dois filhos, uma mãe muito querida para
10 a morte. Ainda dá saudade para dona
11 Conceição. Naquela época, Thies trabalhou com
12 trabalho e tivemos que ir para a estrada a
13 pé para o norte. Aquela seca destruiu a
14 vida de quase todos os homens da época
15 de lá. Quando chegamos em São Paulo
16 encontramos pessoas que a família inteira
17 queria se juntar.
18 Chegamos em São Paulo com a ajuda da
19 família Conceição. Foi percebendo que quis
20 que as pessoas que estavam vindo para o norte
21 não morressem por falta de alimentos.
22 A família conseguiu as passagens para lá.
23 O clima aqui não se compara ao de lá
24 mas sinto muita saudade da minha
25 vida em Chiquita. Minha vida era simples
26 e pobre, porém era feliz. Sinto saudade da
27 minha casinha, dos meus animais, mais
28 sinto falta mesmo de da minha família
29 completa. Deus os dias chore a falta dos
30 meus filhos e da minha irmãzinha.

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação			Conteúdo				Tipo de texto			Gramaticalidade					Coerência			Coesão			Total	Nota
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		

Chico também sente muita falta da nossa família pequena. O sonho da gente é voltar para o Ceará para encontrar nesse filho Pedro, Duquinha e Merinha.

. Nossa situação aqui agora está boa. Suinat leiramente, Chico trabalha num restaurante com esse filho que se criou. Nesse menino está local e com dois filhos, mas sente vontade de reencontrar os irmãos. Espero que Deus nos dê essa grande graça um dia.

		EM SEBASTIÃO DE ABREU					
		Escola Municipal Sebastião de Abreu					
Aluno(a): <u>Rafael Victor</u>			Nº <u>10</u>		Data: <u> / /</u>		
Série: <u>9</u>	Turma: <u>B</u>	Turno: <u>Manhã</u>	Disc.: <u>Português/Redação</u>	Prof.: <u>Monalisa Costa</u>			

1	Estes dias não pare de lembrar as tempos de casa que passei no
2	Ceará em 1915. Aquela ano foi tão honrível para todos ainda hoje
3	lembrar de tudo. Eu tive que ir embora de madrugada para Fortaleza.
4	Fazia quase 25 anos que não colocava os pés na cidade meu coração
5	ficou desatada. Fiquei extremamente descontente em abandonar minha terra
6	e minha casa.
7	
8	Quando cheguei em Fortaleza vi que a situação também não estava
9	fácil todos os dias degnos de situações chagosa na cidade. Muitos
10	familiares bateram na minha porta pedindo comida. Os cantores
11	da Capital eram muito diferentes daquele da madrugada, as mulheres
12	unavam vestidos que mostravam parte do tomazyle e de pernaço. Passei a
13	me preocupar com Concição meando rezinha e se acantunou com aquele
14	
15	Passeava meus dias cuidando das galinhas e fazendo trabalhos
16	manuais para passar o tempo. Concição era professora e passava suas
17	manhãs na escola. À tarde sempre ia ajudar com o campo de concentração
18	dos retirantes de casa. Eu passava a maior parte do dia rezinha ou atenden-
19	do a visitas.
20	
21	Cuida me preocupava muito com Concição, que já completava 22
22	anos e não falava em casamento. Eu sempre achava que uma mulher
23	que não pare i como um alijão para sua família. Não sabia o
24	que iria acontecer com a minha mãe depois da minha morte e sem um
25	marido para cuidar. Mas a minha parecia não dá importância para esse.
26	Contar da casa ela passava suas tardes e finais de tarde lizando o homem
27	
28	Doi fui para Fortaleza por causa de Concição, que dizia que ficaria
29	muito preocupada comigo caso a chuva não melhorasse o chão. Passei dias
30	arrando a tadas as partes pela água, mas nada.

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação			Conteúdo			Tipo de texto			Gramaticalidade				Coerência			Coesão			Total	Nota		
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		

Continuação do texto 4

Cigera nuzianda tude inze ataxia dan muneia paxxoda fira me paxxtanda
a que haure com meu amigo Chico Bente e sua familia, alim de todas as outras
familias que nunca mais tive natieis dipais daqueli era. para mim só as
peixoadas inde para nunca mais voltar.

		EM SEBASTIÃO DE ABREU							
Escola Municipal Sebastião de Abreu		Aluno(a): <u>Sara Ribeca</u>		Nº <u>31</u>		Data: <u> / /</u>			
Série: <u>1ª</u>		Turma:		Turno: <u>Manhã</u>		Disc.: <u>Português/Redação</u>		Prof.: <u>Monalisa Costa</u>	

A viagem

Nunca aprendi a ler e escrever, por isso peço aos amigos para escrever minhas memórias. Sempre dei tudo que passei naquele tempo no ano. O ano em 1985. Eu não sabia nada da vida ou da maldade humana. Nunca esqueci minha família que sumiu no estrada e nunca voltou. Minha irmã Condulina era a única parente próximo. Antes daquele ano sempre morei com ela e sua família.

Das meninas, o meu favorito era Duzinha, o apelido. Ela era muito apegada a mim, não sabia nada das minhas coisas. Sempre gostava de fazer coisas para ela, primeiro a mim, depois para os dias seguintes, quando eu ia buscar Duzinha de noite para fazer coisas bonicas, lá estava ela junto de mim. Não conseguia esquecer nada na boca sem ela falar nada para mim. Sempre ali, com o nariz sempre sorrindo, as perninhas tortas que deixava seu andar quase uma dança, o cabelo loiro e mole.

Nessa separação aconteceu de uma criança. Se eu tivesse o entendimento entendimento que tinha hoje jamais sairia de perto da minha família. A gente estava há dias andando em direção ao Monte do Brasil. Meu cunhado Chico acreditava que teria trabalho lá. Condulinha não queria ir e nem eu, mas nossas palavras não tinham peso. Ela ainda podia chorar, mas eu não podia fazer.

Depois de alguns dias andando a pé, sem comida e pouca água, passamos por uma cidade que a dona do pensão me convidou para trabalhar com ela na fazenda e no venda de lanche na estação. Ela falou muito alto. E resolvi deixar as minhas perninhas e ficar em troca de um lugar para dormir e principalmente comer. A separação foi de todo inesperada, mas me separar do Duzinha foi de sofrer coração.

A dona do pensão passou logo a implicar comigo por causa dos rapazes, achava que eu era moço nomeado e me expulsou de

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação			Conteúdo			Tipo de texto			Gramaticalidade					Coerência			Coesão			Total	Nota	
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		

Continuação do texto 5

da pensão. Fugui sozinho no mundo, sem família, onde não havia ninguém para me proteger ou dar alguns conselhos. Resolvi ir para Botucatu através de uns parentes que nunca vi, mas que sabia que moravam lá. Isso foi meu grande erro.

Como o dinheiro era pouco, não a passagem podia comprar, mas um homem que trabalhava no trem disse que era mais barato e me levou até lá. Nessa viagem ele me fez um relato. Nunca soube nada como naquele dia. Razo pensar a situação, fugi sozinho.

O menino nasceu e eu não tinha como ele cuidar. Foi obrigado a vender a fazenda e vender o corpo para ele. Sempre vejo, me lembro daquela situação. Se ainda hoje os mulheres de vida são mal faladas, imagine naquela época. Por causa disso nunca encontrei nenhum homem que me assumiu. Meu sonho ainda hoje é encontrar minha família. De meu passado não sei nunca saberá quem eu sou, pois jamais conhecerei. Desejo que um dia um homem faça quem eu sou. Como desejo nunca esquecer minha

SdA <small>Secretaria Municipal de Educação de Abreu</small>		EM SEBASTIÃO DE ABREU			
Aluno(a): MATEUS ISAAC NAJIMENTO			Nº	Data: 1 / 1	
Série: 9^ª	Turma: B	Turno: Manhã	Disc.: Português/Redação	Prof.: Monalisa Costa	

1 MEMÓRIAS DE LORDELINA
 2 ANTES DA SECA TERRÍVEL QUE DESTRUÍ MINHA FAMÍLIA
 3 EU VIVIA COM CHICO MOÇINHA E OS MENINOS NA FASENDA
 4 DA DONA MAROJA, AQUELA MULHER NOS ABANDONOU
 5 À PRÓPRIA SORTE DEPOIS DE MUITOS ANOS DE SERVIÇO
 6 PRESTADO.
 7 CHICO DIZIA QUE SERÍAMOS FELIZES NO NORTE, POREM
 8 NUNCA COLOCAMOS OS PÉS LÁ. ACABAMOS EM SÃO
 9 PAULO APÓS A MORTE DE JOSIAS E O SUMIÇO DE PEDRO.
 10 LEMBAO COM GRANDE CULPA NO DIA DA MORTE DO
 11 NOSSO REVENO. ESTAVAMOS HÁ DIAS SEM SE ALIMENTAR
 12 DIREITO. A BARRILTA RECLAMAVA TODO MOMENTO DE COMER.
 13 ME SINTO CULPADA DE TER DEIXADO O CHICO ME CONVIETER
 14 QUE IR EM BORA.
 15 EM VES DE MUDARMOS DE VIDA JOSIAS MORREU POR
 16 CAUSA DA FOME. É CLARO QUE O MEU MENINO SABIA QUE
 17 MANDIOCA BRAVA MATARIA ATÉ O HOMEM MAIS FORTÉ.
 18 JOSIAS COMEU ESCONDIDO DA GENTE. JÁ DESCOBRIMOS
 19 DEPOIS QUE JÁ ESTAVA SE CONTORCENDO DE DORE. NUNCA
 20 -LE MOMENTO NEM OS DOUTORES DE FORTALESA PODERIAM
 21 SALVAR NOSSOS JOSIAS. NAQUELE TEMPO NÃO HAVIA O QUE
 22 FAZER QUANDO ALGUÉM COMIA MANDIOCA BRAVA.
 23 ATÉ HOJE PENSO QUE AQUELA SECA É A GRANDE
 24 RESPONSÁVEL PELOS NOSSOS SOFRIMENTOS AO LONGO DESSES
 25 ANOS.
 26 MESMO DEPOIS DE 30 ANOS DAQUELA SECA NÃO HÁ
 27 UM SO DIA DA MINHA VIDA QUE NÃO LEMBRÔ DA FELICIDADE
 28 -DADE QUE TINHA QUE TINHA QUANDO ESTAVA COM MEUS FILHOS.
 29 MEU SONHO É UM DIA ENCONTRAR PEDRO E DULCINHA. NÃO
 30 ESPERO MAIS MUITA COISA DA VIDA. MAS A VONTADE DE

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação			Conteúdo			Tipo de texto			Gramaticalidade				Coerência			Coesão			Total	Nota		
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		

REVER OS MEUS FILHOS É O LUXO QUE PERMITO ME TER!

		EM SEBASTIÃO DE ABREU			
		<small>Escola Municipal Sebastião de Abreu</small>		Nº 06	Data: / /
Aluno(a):	5º Vinícius Pereira de Sousa			Disc.: Português/Redação	Prof.: Monalisa Costa
Série: 9º	Turma: B	Turno: Manhã			

Memórias de Condição

1
2

3 Sempre morei em Fortaleza, fui uma criança e uma pessoa
4 muito feliz. O período mais duro da minha vida foi o que
5 da minha mãe já vivida no Ceará.

6 Antes de 1915 era uma professora que levava a vida entre
7 o professorado, os livros, os passeios com os amigos nos outros da
8 cidade e nos passeios públicos. Nessela época a gente vivia uma
9 vida muito alegre, todo mundo de Fortaleza se conhecia, as tardes
10 a gente trabalhava outside nos varões e nos fins de semana
11 sempre tinha um sorão ir.

12 As férias costumava ficar no lugar de minha mãe, minha
13 mãe cuidava quando eu ia pra lá. Sempre me recebiam como os
14 meus amigos favoritos.

15 Quando cheguei lá, naquele ano, no começo de janeiro, tudo
16 ainda estava tão bonito, claro que não com os meus amigos,
17 mas o verde ainda estava ali.

18 Mãe havia estado já falecida, pois mormente a chulha
19 ciprelis em dezembro, mas já era janeiro e mudou. Passei os férias
20 a toda hora parecia ter ido viver mais tempo com os filhos,
21 irmãos de Vicente, mas o livro não diz assim.

22 Como parecia que a chulha não chegava e tudo indicava que eu
23 que seria um ano de vida resoluta tentou falar mãe Maria para falar
24 falar. A mãe não permitia ninguém, imagina uma senhora
25 idosa. De fato em Belém, mãe Maria confirmava que iria con-
26 gir com a chulha não chegou no dia de São José. Cheguei o dia
27 e não veio uma gota de chuva, o céu limpo, sem nenhuma
28 nuvem. Então ela foi chorar no beiradouro para ir comigo.
29 Seu corpo orgânico sua mala era desoladora. Já havia muito
30 anos que não via na capital e não podia viver. Mas o ju-

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação		Conteúdo			Tipo de texto			Gramaticalidade				Coerência			Coesão			Total	Nota		
1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		
1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		

Continuação do texto 7

To foi ir. Ainda me lembro bem do dia que mãe Natia pegou o Trem
Comigo.

Texto 8

		EM SEBASTIÃO DE ABREU			
		Aluno(a): Yuri Gonçalves da Silveira	Nº 37	Data: / /	
Série: 9º	Turma: B	Turno: Manhã	Disc.: Português/Redação	Prof.: Monalisa Costa	

1 Um das maiores experiências da minha vida ocorreu ano de 1915. Tinha uma
 2 vida tranquila em fluída morava com Condulim minha irmã e sua família era
 3 muito ligada. Duas vezes criava o menino como fosse meu filho passava o dia com
 4 ele penso a mim tudo que o menino queria tinha a priminha pedir.
 5 A vida na fazenda de Dona Mariana apesar de simples e pobre era uma vida
 6 muito feliz. Mas quando veio a grande seca toda aquela felicidade ficou para trás.
 7 Quando que dizem para casa e fazer a estrada em busca de trabalho por morte.
 8 Quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 9 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 10 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 11 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 12 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 13 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 14 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 15 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 16 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 17 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 18 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 19 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 20 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 21 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 22 quando colocamos os pés no caminho problemas que tudo seria muito mais difícil
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação		Conteúdo			Tipo de texto			Gramaticalidade					Coerência			Coesão			Total	Nota		
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		

Texto 9

		EM SEBASTIÃO DE ABREU			
		Escola Municipal Sebastião de Abreu		Nº 5	Data: / /
Aluno(a):	Eduardo Guilherme			Disc.: Português/Redação	Prof.: Monalisa Costa
Série: 3ª	Turma: B	Turno: Manhã			

1 Lembro-me com tristeza daquele ano de 1985, pois houve
 2 uma terrível seca. Fui passar minhas férias de trabalho no
 3 logradouro, um distrito do Quixadá, como sempre fazia desde
 4 criança. Porém naquele ano queria convencer a mãe Inácia
 5 a ir à Fortaleza, pois se passava o dia de São José (o Santo
 6 do homem sertanejo, pois ele inventou a chuva do toro
 7 homem do campo) e nada de água a molhar o chão. Pare-
 8 cia que se aproximava uma terrível seca, e mãe Inácia
 9 não poderia passar mais um ano sejinha na fazenda
 10 naquela condição já que a seca é um período de extrema
 11 escassez de comida, água e de vida.

12 Mãe Inácia, sempre tímida, se apegava a ideia que
 13 o inverno iria chegar, no entanto já haviam fazendeiros que
 14 estavam demitindo seus trabalhadores e matando
 15 seus animais por acreditarem que a chuva não cairia mais
 16 naquele ano.

17 A vida no logradouro era muito boa. Costumava ir
 18 para lá no primeiro dia de férias. Mãe Inácia costumava
 19 dizer que eu só chegava emagrecido e lá na fazenda ela
 20 me engordava.

21 Sempre amei a leitura e aproveitei a fazenda
 22 para ler em dia esse hábito, pois em Fortaleza as bibli-
 23otecas na escola me afastaram um pouco dos livros.
 24 Tinha uma de dez livros na estante da parede, ali todos,
 25 alguns mais de uma vez, amava ficar até tarde me dele-
 26 itando naqueles histórias. Mãe Inácia colocava a culpa nos
 27 livros por eu não ter corrido. Na verdade, torceminto não
 28 estava no meu destino e foi melhor assim, pois pude me dedicar
 29 a cuidar dos meus alunos, e do meu filho Emanuel, que
 30 hoje é formado, tem família bonita e é um homem bom.

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação			Conteúdo			Tipo de texto			Gramaticalidade					Coerência			Coesão			Total	Nota	
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1			2
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		

SdA <small>Escola Municipal Sebastião de Abreu</small>		EM SEBASTIÃO DE ABREU			
Aluno(a): <i>Fligson Gândem Oliveira megalhães</i>			Nº <i>8</i>	Data: <i>1 / 1</i>	
Série: <i>9^ª</i>	Turma: <i>lr</i>	Turno: <i>Manhã</i>	Disc.: <i>Português/Redação</i>	Prof.: <i>Monalisa Costa</i>	

1 Falar sobre o ano que mudou completamente minha vida e duno.
 2 O ano é de 1915, mais ou menos em Quixadá no interior do Ceará. Foi um
 3 ano de muito sofrimento por causa da seca. Meu chico decidiu ir embora para
 4 o Amazonas, pois as pessoas contavam que o Norte estava rico e quem fosse para lá te-
 5 mbém ficava rico. Chico se agarrou a essa ideia e resolveu pegar viagem depois que o chu-
 6 va não veio no dia de São José e Dona Manacá, dona da fazenda Anacina, nos deu
 7 a um recado avisando que a porteira do curral deveria ser aberta para os bichos i-
 8 rem embora e nós estávamos licenada das atividades no lugar.
 9 Essa mensagem nos deixou angustiados, pois sabíamos que naquele lugar não po-
 10 via emprego para ninguém. Antes da viagem cheiei noites de preocupação com o destino
 11 da minha família. Não conseguimos as passagens de trem que estava sendo disponibili-
 12 zadas pelo governo. Não tínhamos dinheiro suficiente nem para comida. Chico resolveu
 13 fazer a viagem a pé como muitos estavam fazendo.
 14 O Chico vendeu um gado que tínhamos e uma roupa nova de couro para nesse com-
 15 padre vicente. O dinheiro da venda eu deu para pagar as dívidas na loja e comprar um
 16 pouco de comida para a viagem. Se a gente soubesse que a fome iria destruir a nossa família,
 17 jamais tínhamos saído do Quixadá.
 18 A fome nos corria a todos momentos, corpo e mente viviam da falta de comida. Estávamos
 19 extremamente cansados e doentes por causa da falta de alimento e água. Fome, nesse mesmo
 20 mês velho, se deixou enganar pela língua de fome e comeu mendicosa enxada abandonada. Li-
 21 vramos que enterrá-la na beira da estrada.
 22 Ali hoje sinto a dor de não ter enterrado meu filho dignamente. Sonho com minha
 23 criança todos os dias. O pior de tudo é dizer que fome foi nossa única pedra naquele mal-
 24 dita viagem, pois Maninha ficou salva as cuidados de uma mulher decente da gente.
 25 Pedro seguiu com as trapalhões pelo mundo. Duquinta ficou com a amada Conceição.
 26 Mesmo depois de muitas semanas, ~~mas~~ nunca tive notícias de uma minha gente
 27 que ficou viva. todos os noites coloco todos eles na minha oração e peço a
 28 a Deus que me dê a graça de contos de moanen encontrar meu povo.
 29
 30

PARÂMETRO PARA CORREÇÃO DO CMF

Apresentação			Conteúdo				Tipo de texto			Gramaticalidade				Coerência			Coesão			Total	Nota	
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1			2
0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2		