



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTEUERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
CAMPUS DE PAU DOS FERROS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS
UNIDADE DE PAU DOS FERROS**



KELLYANE FERNANDES DA SILVA

**O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE PRODUÇÃO
DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS**

**PAU DOS FERROS
2020**

KELLYANE FERNANDES DA SILVA

**O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE PRODUÇÃO
DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Pau dos Ferros, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira

PAU DOS FERROS
2021

A dissertação “**O processo de retextualização no ensino de produção de memórias literárias**” de autoria de **Kellyane Fernandes da Silva** foi submetida à Banca Examinadora, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Dissertação defendida e aprovada em 26 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Presidente)

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Membro)
(Examinadora interna)

Profa. Dra. Rosa Leite da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão
UFERSA (Membro)
(Suplente interno)

PAU DOS FERROS

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

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

S586p Silva, Kellyane Fernandes da
O processo de retextualização no ensino de produção de memórias literárias. / Kellyane Fernandes da Silva. - Pau dos Ferros, 2021.
162p.

Orientador(a): Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Memórias literárias. Produção de texto. Retextualização.. I. Pereira, Crígina Cibelle. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

Dedico este trabalho àqueles que me fazem sonhar e
querer ser sempre melhor, meus filhos: Maria Amélia
e Pedro Miguel.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradecer a Deus que é o centro da minha vida, que me fortalece e não me deixa entristecer perante as dificuldades. É Ele e por Ele que sigo perseverante nos meus estudos e de onde tiro forças para dar este passo tão desejado – o mestrado. Por todos os momentos em que escutou meus apelos, angústias, tristezas e alegrias. Obrigada, meu Pai, por renovar minhas forças nos momentos difíceis dessa caminhada.

Às minhas mães Maria Gabriel, Joanaci e Joana Darc, por tantos ensinamentos, os quais me fizeram caminhar com lucidez, sabedoria e criticidade. Sem vocês, nada disso seria possível.

Ao meu esposo Jannailson, eterno companheiro, pela cumplicidade, paciência e força, fazendo-me acreditar, mesmo nos momentos mais intensos de preocupações. Obrigada, meu amor, por tanto!

Às minhas amigas, Natalia do Vale e Sara, pelo companheirismo, viagens, risadas, pelo incentivo, histórias e amizade. Saibam que vocês foram presentes de Deus em minha vida.

O meu agradecimento especial à minha orientadora, a Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira, por compartilhar comigo sua sabedoria, por estar sempre à disposição para ouvir meus anseios, dúvidas e tensões. Sua paciência me salvou em dias turbulentos!

A todos os meus colegas de Mestrado, pelos ensinamentos compartilhados e por terem sido parceiros nos momentos de dificuldades e alegrias neste caminhar. Leandro, com suas cantorias; Paulo, com sua timidez; Islane, com sua calma; Odailton, com seu violão; Maria José, sempre com elogios; dona Eliane, com todo seu amor e presteza; Reginalda, com toda sua atenção e bondade! Obrigada!

Aos docentes do PROFLETRAS-UERN, obrigada pela contribuição tão significativa para o meu crescimento enquanto estudante, pesquisadora e docente.

Enfim, muito obrigada a todos que colaboraram para que fosse possível a concretização deste sonho!

[...] compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto.

Carlos Alberto Faraco

RESUMO

Nesta dissertação, abordamos a retextualização em memórias literárias produzidas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior da Paraíba/PB. Tem como objetivo geral investigar o processo de retextualização do gênero entrevista para o gênero memórias literárias, considerando a estrutura composicional do gênero e as operações de retextualização. Como base teórica, buscamos suporte em Bakhtin (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Antunes, (2009) e Marcuschi (2008, 2010) para nortear os estudos sobre os gêneros discursivos e sobre o uso dos gêneros orais e escritos na escola. Clara, Altenfelder, Almeida (2011), Serafim (2017) deram suporte à caracterização do gênero memórias literárias. Para os estudos sobre a produção de texto e da sequência didática como ferramenta nessas atividades, buscamos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Parâmetros Curriculares - PCN (1997) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) - dentre outros. O processo de retextualização foi fundamentado em Marcuschi (2010). A caracterização do percurso metodológico buscou fundamento teórico em Chizzotti (2010), Oliveira (2011), Bortoni-Ricardo (2013), Gil (2007) e outros, com base nos quais descrevemos os elementos constitutivos da pesquisa qualitativa, aplicada, de campo, interventiva, ou seja, os sujeitos envolvidos, a caracterização da construção do *corpus* obtido a partir de uma intervenção em sala de aula, realizada por meio de oficinas em formato de sequências didáticas e que deram origem ao instrumento de coleta de dados. Assim, a entrevista produzida e aplicada pelos alunos foi transcrita em forma de relatos e retextualizada em memórias. Os resultados apontam para as contribuições da intervenção educacional através de sequências didáticas que possibilitem ao aluno compreender os fenômenos linguísticos envolvidos na construção dos enunciados e materializados em gêneros orais e escritos, de modo a promover a interação e a apropriação das estratégias de retextualização como caminho significativo para o desenvolvimento da capacidade de escrita. Por meio dos resultados identificados, o presente trabalho contribui para promover uma reflexão sobre as posturas didáticas a serem tomadas em relação à construção de um planejamento que venha a atender às necessidades educacionais dos alunos no que tange à escrita e, através dela, à promoção da interação através da linguagem oral e escrita.

Palavras-chave: Memórias literárias. Produção de texto. Retextualização.

ABSTRACT

In this dissertation, we discuss the retextualization in literary memories produced by 9th grade students of a municipal public school in the interior of Paraíba/PB. Its general objective is to investigate the process of retextualization of the interview genre for the genre literary memories, considering the compositional structure of the genre and the retextualization operations. As a theoretical basis, we sought support in Bakhtin (2011), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Antunes, (2009) and Marcuschi (2008, 2010) to guide studies on discursive genres and the use of oral genres and written in school. Clara, Altenfelder, Almeida (2011), Serafim (2017), supported the characterization of the genre literary memories. For studies on the production of text and the didactic sequence as a tool in these activities, we sought official documents that guide the teaching of Portuguese language in elementary school - Curricular Parameters - PCN (1997) and the Common National Curriculum Base - BNCC (2017) - among others. The process of retextualization was based on Marcuschi (2010). The characterization of the methodological path sought theoretical foundation in Chizzotti (2010), Oliveira (2011), Bortoni-Ricardo (2013), Gil (2007) and others, based on which we describe the constitutive elements of qualitative, applied, field, interventional research, i.e., the subjects involved, the characterization of the construction of the corpus obtained from a classroom intervention, carried out through workshops in the form of didactic sequences and that gave rise to the data collection instrument. Thus, the interview produced and applied by the students was transcribed in the form of reports and retextualized in memories. The results point to the contributions of educational intervention through didactic sequences that allow the student to understand the linguistic phenomena involved in the construction of utterances and materialized in oral and written genres, in order to promote the interaction and appropriation of retextualization strategies as a significant path for the development of writing capacity. Through the results identified, the present work contributes to promote a reflection on the didactic postures to be taken in relation to the construction of a plan that password to meet the educational needs of students regarding writing and, through it, the promotion of interaction through oral and written language.

Keywords: Literary memories. Text production. Retextualization.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Curricular Nacional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua escrita

LF – Língua falada

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Representação do <i>continuum</i> dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	30
FIGURA 2	Representação do esquema de sequência didática.....	40
FIGURA 3	Possibilidades de retextualização.....	44
FIGURA 4	Possíveis atividades de retextualização.....	45
FIGURA 5	Aspectos envolvidos no processo de retextualização.....	45
FIGURA 6	Fluxo dos processos de retextualização.....	47

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1	Gêneros primários e secundários.....	24
QUADRO 2	Texto oral transcrito e memória literária após retextualização.....	69
TABELA 1	Textos que compõem o <i>corpus</i>	67

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 GÊNERO DISCURSIVO: MANIFESTAÇÕES DA ATIVIDADE COMUNICATIVA	21
2.1 GÊNERO E ENSINO.....	21
2.2 ENSINO DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA	24
2.3 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS	30
3 O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO E O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO	35
3.1 PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA	35
3.2 RETEXTUALIZAÇÃO: REDIRECIONAMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ENSINO	41
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	52
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	52
4.2 UNIVERSO DA PESQUISA	54
4.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS	55
4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	56
4.4.1 A proposta e a descrição da intervenção	57
4.5 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> , CRITÉRIO E CATEGORIAS DE ANÁLISE	64
5 REFLEXÕES SOBRE OS TEXTOS RETEXTUALIZADOS PELOS ALUNOS	67
5.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO GÊNERO “MEMÓRIAS LITERÁRIAS”	67
5.2 OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO	79
5.2.1 Operações que seguem regras de regularização e idealização.....	80
5.2.1.1 Eliminação de marcas estritamente interacionais	80
5.2.1.2 Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas....	81
5.2.1.3 Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos	83
5.2.1.4 Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos	86
5.2.2 Operações que seguem regras de transformação	87
5.2.2.1 Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos.....	88
5.2.2.2 Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.....	89
5.2.2.3 Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas	91
5.2.2.4 Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa	92

5.2.2.5 Agrupamento de argumentos condensando as ideias	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	104
ANEXO A - Textos orais transcritos e textos escritos após retextualização	105
ANEXO C – Infância – Poema.....	113
ANEXO D – “Meus tempos de Criança”	114
ANEXO E – Trecho de <i>Nas ruas do Brás</i>	115
ANEXO F - Memória de livros	116
ANEXO G – Transplante de menina	121
APÊNDICES	123
APÊNDICE A – Questões Oficina 1	124
APÊNDICE B - Ficha de Entrevista.....	125
APÊNDICE C – Termo de consentimento e esclarecimento	126
APÊNDICE D - Planejamento das Oficinas	128

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A expansão da urbanização, o desenvolvimento tecnológico e a complexidade inerente à vida das pessoas são apenas alguns dos aspectos promotores da exposição dos indivíduos à circulação de mensagens escritas (ANTUNES, 2006) e, por tal, fica evidente a forte exigência da escrita na sociedade atual e no desenvolvimento da educação, representando condição para inserção social e acesso a diversos mecanismos de comunicação. Todavia, mesmo diante dessa relevância e de todos os esforços educacionais materializados em intervenções e atividades, a maioria dos alunos apresenta dificuldades no que tange ao desenvolvimento da competência escrita.

Diante dessa reflexão e, com base nas experiências vivenciadas por nós, é perceptível que as atividades de produção escrita, em sala de aula, representam um verdadeiro desafio para os alunos e, por esse motivo, são rejeitadas por não representar situações significativas ou por configurarem desafios intransponíveis, tendo em vista o desconhecimento acerca do ato de produção. Dessa maneira, buscando o enfrentamento da problemática quanto à resistência dos alunos em relação às atividades de escrita ou a própria dificuldade deles, os documentos oficiais propõem, sobretudo, a necessidade de se trabalhar com produção textual em busca de que o aluno realize uma reflexão mais profunda sobre a função do texto que está sendo produzido na escola e o ato passe a ser significante.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) apontam para o caráter sóciointeracionista da linguagem, através do qual, dá-se o ponto de partida para decisão dos direcionamentos para o ensino de escrita com base no valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. Portanto, trata-se de um olhar que visa à necessidade de atividades que descentalizem as ações pedagógicas e que sejam fundadas na flexibilidade para que possam transcender as ações nas quais haja o uso restrito de normas gramaticais. Esse direcionamento fundamenta-se, ainda, na busca pelo respeito às vivências do discente, com base nas experiências cotidianas, de modo a levar o aluno a reconhecer a linguagem em ação, como instrumento integrante de suas relações sociais.

Dessa maneira, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que o conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção de saberes que, por sua vez, são utilizados pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares (BRASIL, 1998). Esse aspecto é fundamental para que a escola se ajuste ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, assim como parta dos

conhecimentos prévios deles, de modo a promover experiências significativas de aprendizagem e construção de novos saberes.

Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) alerta que, durante o processo escolar, os alunos estão vivendo mudanças importantes no processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações e, por isso, demandam do ambiente escolar um trabalho sistematizado em torno desse desenvolvimento. Sendo assim, é necessário que a escola trabalhe de maneira articulada, buscando o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, além do envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Frente a todo esse panorama educacional, muitas são as necessidades que desencadeiam a busca de melhorias para o ensino de modo que ocorra êxito na aprendizagem diante dos problemas encontrados no âmbito escolar. Mais especificamente em relação às aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à produção de textos. Ainda persistem os empecilhos no desenvolvimento das habilidades de escrita, mesmo havendo diversos estudos direcionados para essa temática. Desta forma, investigar o ensino da produção textual é tentar contribuir para o desenvolvimento dos processos de formação do indivíduo, de modo a contribuir para que esses possam se posicionar adequadamente nos diversos contextos em que estão inseridos: convivência familiar, humana, social, profissional, educacional e organizações sociais e culturais.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores para obterem sucesso em relação às boas produções textuais, por parte dos alunos, é o fato de que muitos discentes se sentem despreparados e, também, desmotivados, ao se depararem com propostas de construção de texto na sala de aula. Esse despreparo reflete-se na sociedade, pois os estudantes conseguem fazer uso da escrita para efetivar ações frente a situações do cotidiano, como escrever um bilhete ou uma mensagem de texto que tenha o mínimo de coerência, coesão e dentro da norma padrão, situação que vai à contramão da relevância da escrita conforme ressalta Antunes (2006).

Essa situação deixa evidente que há grande dificuldade de sintetizar informações e, conseqüentemente, os alunos se veem diante do empecilho de não efetivar situações comunicativas por meio do uso efetivo da escrita. Naturalmente, construir o conhecimento é algo que está associado a vários fatores e, com base nesse aspecto, o ensino de escrita deve ser guiado por considerar o aluno como um ser que se modifica em todo momento e que, aspectos relacionados ao conhecimento prévio e situações de comunicativas na quais os alunos estão imersos, no contexto social, são os que devem indicar o caminho a ser percorrido.

Com base na reflexão acerca do contexto educacional no qual me encontro inserida como docente, sobretudo, no que tange ao desenvolvimento da escrita, é que surgiu o desejo de

realizar este trabalho que contempla reflexões sobre o desenvolvimento da escrita por meio da retextualização como ferramenta para as atividades de produção de texto nas aulas de língua portuguesa, envolvendo as modalidades oral e escrita. O trabalho, nesta perspectiva de estudo, torna-se relevante, ao considerarmos as inúmeras situações sociais com as quais os alunos interagem a escrita a serviço do exercício da cidadania, para além dos muros da escola, que são intermediadas pela escrita, ou seja, as tarefas escolares, as profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de direitos e opiniões, dentre outras.

Ademais, frente a essa demanda, os alunos necessitam ter conhecimento da importância da habilidade de escrita em suas vidas, de que serão avaliados de modo a gerar aceitação ou rejeição, na medida em que forem capazes de responder a diferentes exigências e necessidades de adequação às características próprias de diferentes gêneros em situações comunicativas, na interação comunicativa.

Além desse aspecto, faz-se necessário refletir acerca da relação entre o oral e o escrito e descaracterizar a relação dicotômica fundamentada no modelo estruturalista no qual a oralidade e a escrita são colocadas em blocos opostos e voltar-se para uma abordagem funcional. Segundo Smolka (1993), a escrita constitui uma ponte que articula e produz práticas sociais nas quais a escrita representa um verdadeiro “hábito” visto que, desde muito cedo, as crianças vivem a sociedade fundamentada numa cultura grafocêntrica e suas implicações. Ou seja, se observarmos, no cotidiano, na interação através da linguagem, a escrita é usada em paralelo à oralidade nos ambientes de trabalho, na escola, no dia a dia e em atividades intelectuais.

Entretanto, mesmo diante da importância da oralidade, a cultura fundamentada na valorização da escrita, sobretudo pautado na visão prescritiva da língua, prevalece no contexto educacional. Assim, Antunes (2003) destaca não ser mais aceitável o estudo descontextualizado da língua, visto que, “[...] enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é determinado ou indeterminado, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas, ou acabam todos, na verdade, sujeitos inexistentes” (ANTUNES, 2003, p.17). Com base no exposto, uma prática de ensino de escrita, com base nessa visão, apenas ratifica a compartimentalização estabelecida pelos próprios livros didáticos em redação, interpretação, gramática. Essa estrutura ocorre, ainda, por meio de atividades de operação com a linguagem (produção textual, leitura, compreensão do texto) ou atividades de sistematização gramatical nas quais era desconsiderado todo o contexto social, cultural e de vivência do aluno.

Deste modo, partimos do pressuposto de que o trabalho com a escrita precisa ser direcionado ao fato de que, nas suas produções, os alunos necessitam compreender as peculiaridades que configuram a linguagem oral e a escrita, compreender que as situações de uso, além de outros aspectos, são determinantes para os direcionamentos da materialidade escrita.

Ademais, ratificamos a decisão de direcionar a pesquisa para as aulas de produção textual escrita, visto que, na posição de docente, percebermos que a escola tem a necessidade de discussões profícuas sobre o uso da oralidade e da escrita. Essa relevância se estabelece pelo fato de que as dificuldades encontradas quanto à leitura, à escrita e à oralidade, quando não ressignificadas no processo educacional, são promotoras de reprovação e abandono da escola, principalmente nas séries finais do ensino fundamental pelo fato de que há alunos que chegam ao 9º ano com bastante resistência e dificuldades para produzir textos.

Frente a essa realidade, há uma grande preocupação por parte de educadores e sistemas de ensino em buscar meios que guiem as atividades educacionais com o propósito de sanar possíveis falhas no processo, visto que as habilidades para as práticas de produção textual são base defendida pela escola e pelos principais documentos norteadores a exemplos dos PCNs (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017). Assim, poderão ser necessárias grandes modificações no que diz respeito ao ensino da produção de texto na educação básica, além disso, ao final da nossa proposta, poderemos observar se houve um crescimento efetivo do aluno no que tange ao desenvolvimento de habilidades voltadas à oralidade e à escrita com base nas intervenções realizadas.

Neste sentido, o presente trabalho dispõe dos resultados de uma pesquisa de campo, de base intervencionista, através da qual buscamos criar percursos educacionais voltados ao desenvolvimento de habilidades orais e escritas, com base em teorias fundamentadas no ensino em sequências didáticas, na retextualização, na percepção do texto como uma construção viável e fundamentada em aspectos estruturantes.

Além do olhar sobre a produção textual, a discussão sobre a retextualização foi motivada por aspectos pessoais e profissionais, visto que está relacionada à experiência de mais de dez anos como professora de língua portuguesa em escola pública e à insatisfação com as próprias práticas de condução do processo de produção textual, principalmente, com o desempenho dos alunos nas atividades de produção oral e escrita.

Ademais, o interesse pelo tema foi despertado a partir do contato com as Olimpíadas de Língua Portuguesa e com as oficinas sobre o gênero memórias literárias promovidas pelo evento, situação decisiva para essa escolha, pois nos trouxe ainda mais incertezas quanto à

eficácia do nosso trabalho em sala de aula, anterior à pesquisa. Ressaltamos, ainda, que o referido concurso nos direcionou para a leitura da obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* de Luiz Antônio Marcuschi, que investiga a retextualização como prática de produção de textos. Tratava-se, naquele momento, de uma leitura obrigatória para o evento, visto que direcionada à escrita final dos textos do concurso, mas suas reflexões foram decisivas para a escolha temática desta pesquisa.

À luz do estado de arte, encontramos pesquisas sobre retextualização em Matêncio (2002), *Atividade de Re (textualização) em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*, na qual reflete sobre as operações textual-discursivas envolvidas na produção do resumo dos trabalhos de alunos do ensino superior. Seguindo a mesma linha, Honório e Pereira (2009), em *A retextualização em monografias de graduados e especialista*, analisam as práticas escritas de alunos do ensino superior e de pós-graduação. Sousa e Bezerra (2020), em *Um estudo sobre a (re)construção de objetos do discurso em processos de retextualização na perspectiva do ensino*, analisam a construção de referentes transpostos entre gêneros, na caracterização do que se denomina anáfora intertextual a partir de produções textuais de alunos do ensino médio advindas de práticas retextualização. Essas contribuições, dentre muitas outras, despertaram a vontade de buscar trabalhos que relatassem resultados no ensino fundamental, pois, nas leituras, percebemos que, por se tratarem de reflexões voltadas ao nível superior, os envolvidos nas pesquisas tinham maior contato com a escrita, pressupondo, assim, uma maior facilidade.

Estudos voltados ao Ensino Fundamental são representados nas pesquisas de Almeida e Giordan (2014), no artigo *A revista Ciência Hoje das Crianças no letramento escolar: a retextualização de artigos de divulgação científica*. Com base nas reflexões bakhtinianas, analisam a compreensão dos discursos de crianças reproduzidos na retextualização dos artigos de divulgação científica da Revista Ciência Hoje das Crianças. Vieira e Gago (2006) discutem em *O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do ensino fundamental*, o resultado da pesquisa, inscrita na Linguística Textual, realizada em uma escola pública de Minas Gerais, por meio de sequência didática aponta para as dificuldades dos alunos em estabelecerem a retextualização de fábulas orais às escritas, visto que mantêm as marcas de oralidade devido ao desconhecimento de processos específicos de escrita e pela familiaridade com o oral.

Encontramos, nos estudos de Câmara (2015), *A produção textual no ensino fundamental: processo de retextualização com o gênero memórias*; e de Neto e Santos (2017), com *A retextualização como prática de produção de textos no ensino fundamental: os*

resultados de uma experiência, ambos objetivando analisar a importância do ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais com ênfase na retextualização da fala para a escrita no gênero memória. Essas leituras nos motivaram a optar pela escolha do gênero a ser trabalhado e ressaltaram que, embora haja vasta produção relacionada à retextualização, ainda não é significativa no que tange ao Ensino Fundamental, sobretudo em relação aos gêneros orais, aspecto que dá a essa pesquisa grande importância.

Todas essas leituras nos impulsionaram para o trabalho de retextualização, pois percebemos, através deles, que é possível desenvolver o processo em todas as etapas de ensino com resultados satisfatórios para as aulas de língua portuguesa, sobretudo à produção textual. Com isso, a relevância do nosso estudo reside na possibilidade de provocar, nos profissionais das áreas de linguagens e de educação, reflexões acerca das atividades de produção textual, com encaminhamentos para o trabalho com o uso da retextualização, em consonância com as práticas de interação para alunos do ensino fundamental, com ênfase na relação entre os gêneros orais e escritos.

Com isso, a turma escolhida para o desenvolvimento da proposta de intervenção foi a do 9º ano do ensino fundamental e o que nos motivou para essa escolha foi a possibilidade de atribuir novos significados às atividades de produção textual em uma turma concluinte. Essa resignificação foi pensada contemplando os conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória no ensino fundamental e buscando potencializar o aperfeiçoamento para o ensino médio, no qual a cobrança relacionada à produção escrita dos alunos se intensifica pela proximidade com a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Muitas foram nossas inquietações e, dentre elas: Na retextualização do oral da língua para o escrito, o aluno atenta para os aspectos linguísticos textuais característicos da língua escrita? Que estratégias de adequação da língua à modalidade escrita são utilizadas pelo aluno ao retextualizar do oral para o escrito? A percepção de estratégias de retextualização contribui efetivamente para o desenvolvimento da escrita? Que elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade o aluno utiliza na produção de textos escritos?

Sob esse prisma e guiado pela busca de respostas aos questionamentos elencados, este trabalho apresenta resultados de pesquisa cujo objetivo foi investigar o processo de retextualização do gênero entrevista para o gênero memórias literárias para o desenvolvimento da escrita de alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública.

Essa busca foi operacionalizada pelos objetivos específicos que buscaram: reconhecer as estratégias de retextualização e suas contribuições para o desenvolvimento da escrita; descrever o gênero memória literária e seus componentes relacionados à constituição do

enunciado, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional; identificar as operações de retextualização realizadas do gênero entrevista para o gênero memória literária; reconhecer as estratégias de adequação linguística utilizadas do oral para o escrito.

Para apresentar um caminho discursivo coeso que pudesse responder às inquietações norteadoras da pesquisa, a presente dissertação compõe-se desta introdução que apresenta, em linhas gerais, a problemática, a justificativa, o estado da arte, os objetivos, questões de pesquisa e, por fim, a estrutura do trabalho que mostra uma visão geral do que será trabalhado nessa pesquisa.

No segundo capítulo, voltado à fundamentação teórica do trabalho, apresentamos uma discussão sobre os gêneros e seus usos em sala de aula. O nosso aporte teórico buscou em Bakhtin (2011) a reflexão sobre o uso dos gêneros orais e escritos e para tratar seus usos na escola nos ancoramos no que definem os documentos oficiais, além das contribuições de Dolz e Schneuwly (2004), Antunes (2009) e Marcuschi (2008, 2010). Nas contribuições de Clara, Altenfelder, Almeida (2010) e outros autores, fundamentamos a caracterização do gênero memória literária.

No terceiro capítulo, para tratar do processo de retextualização e seu direcionamento para atividades em sala de aula, apresentamos um aporte teórico fundamentado em Marcuschi (2010), Koch (2000), Neves (2010), Dell’Isola (2007) e outros autores igualmente relevantes a essa reflexão.

No quarto capítulo, fizemos uma breve abordagem sobre os direcionamentos metodológicos da pesquisa científica, em que apresentamos a caracterização da pesquisa e discorremos sobre a metodologia aplicada na realização do presente trabalho. Para esse fim, apoiamos-nos em Chizzotti (2010), Oliveira (2011), Bortoni-Ricardo (2013), Gil (2007), dentre outros. Apresentamos também a caracterização do campo de estudo e dos sujeitos envolvidos, bem como os processos metodológicos utilizados para a coleta e a análise dos dados. Ademais, demonstramos a caracterização da construção do *corpus* obtido a partir de uma intervenção em sala de aula, realizado por meio de oficinas e que deu origem ao instrumento de coleta de dados, ou seja, a entrevista produzida e aplicada pelos alunos que, posteriormente, foi retextualizada em forma de relatos de memórias. Também apresentamos um conjunto de atividades que constituem a proposta de intervenção, elaboradas a partir das constatações das dificuldades apresentadas pelos estudantes no uso da língua nas modalidades oral e escrita.

Por conseguinte, o quinto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos, ou seja, dos 07(sete) textos que foram produzidos pelos alunos na retextualização das entrevistas, dando origem aos textos escritos, ou seja, às memórias. Neste capítulo, são discutidos os percursos

estratégicos utilizados pelos alunos no que tange à transposição. Está distribuído em duas seções, onde apresentamos a análise dos textos escritos, identificamos e descrevemos as características e os componentes do gênero de memórias literárias, as marcas da oralidade presentes e as estratégias de retextualização do oral para o escrito, utilizadas pelos alunos, após a aplicação da sequência didática, expondo os avanços obtidos em sua produção textual. É o momento no qual se estabelecem as reflexões sobre as contribuições da retextualização como um processo que promove a análise e compreensão dos elementos caracterizadores dos diferentes gêneros textuais, de acordo com as especificidades de cada materialidade linguística, através de uma relação entre teoria e prática.

No último capítulo, estão dispostas as considerações finais, momento em que analisamos a efetividade dos objetivos traçados para a pesquisa e as conclusões a que chegamos. Nesse, destacamos a relação entre os percursos inicialmente estabelecidos e os produtos resultantes da pesquisa, conclusões que trazem respostas às indagações que deram origem ao estudo. Depois, destacamos as referências, onde apontamos todo o material de leitura e pesquisa para a construção dessa dissertação e, finalizando o trabalho, os anexos.

Enfim, fica evidente a relevância deste estudo por promover a reflexão acerca da importância de ações educacionais na área do ensino de Língua Portuguesa que levem o aluno a compreender as peculiaridades das diferentes materialidades linguísticas, seus usos e propósitos. Assim, ressaltamos a retextualização como um processo eficaz para o desenvolvimento da consciência acerca dessas características próprias de cada uso da linguagem, em seus propósitos e contextos, de modo que seja possível ao aluno reconhecer a importância do oral e do escrito, assim como, dispor de habilidades para fazer uso de cada uma delas nas situações comunicativas nas quais estão inseridos.

2 GÊNERO DISCURSIVO: MANIFESTAÇÕES DA ATIVIDADE COMUNICATIVA

Neste capítulo, apresentamos uma breve contextualização sobre os gêneros discursivos/textuais¹ baseados nos estudos de Bakhtin (2011), nos documentos oficiais que norteiam o ensino brasileiro – PCNs (1998) e BNCC (2017), em autores como Dolz e Schneuwly (2004), Antunes, (2009) e Marcuschi (2008, 2010). Em seguida, abordamos as características e composições do gênero de memórias literárias a partir de Clara; Altenfelder; Almeida (2014), dentre outras.

2.1 GÊNERO E ENSINO

A abordagem dos gêneros discursivos, voltados para o caráter de interação, é fundamentada nos estudos de Mikhail Bakhtin. Para o teórico, os gêneros discursivos podem ser concebidos como a materialização de enunciados e estes, dos discursos, haja vista que todas as atividades humanas são entrecruzadas pelo uso da língua e, por sua vez, efetivas por meio dos enunciados (BAKHTIN, 2012). Aponta, ainda, que os gêneros são esquemas de facilitação e compreensão da ação comunicativa interpessoal, compreendendo que a produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade. Assim, Bakhtin denomina os gêneros como “relativamente estáveis” e, segundo o autor,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Neste sentido, segundo o autor, o conteúdo temático corresponde ao “querer dizer” do locutor. O estilo está relacionado à seleção dos recursos fraseológicos, lexicais e gramaticais. Segundo Bakhtin (2011), o autor escolhe os recursos linguísticos para empregar em seu texto e, através desses, estabelece suas marcas individuais. Quanto à construção composicional, deve-

¹ Em Marcuschi (2008, p. 155), o autor refere-se aos gêneros como “textuais” ou “discursivos”, deixando claro que ambas as expressões podem ser usadas como “intercambiáveis”. Para Bakhtin (2012), assume-se somente gêneros discursivos.

se considerar a organização, estrutura, distribuição das informações e a disposição de seus elementos verbais e não verbais.

Por esse limiar, Bakhtin (2012) ratifica que a língua é um fenômeno social, histórico e ideológico e, por consequência, “[...] a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 128), pois,

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2012, p. 108).

Nesse caso, segundo a afirmação, a língua não é transmitida e, por isso, é necessário que o indivíduo interaja através da comunicação verbal, momento da realidade fundamental da linguagem, para que desperte a sua consciência operacional. De acordo com Bakhtin (2011, p. 279) “[...] todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a língua [...]”. Fundamentada nessa concepção, as diversas e infinitas situações com as quais os indivíduos interagem, através da linguagem, constituem situações de produção de gêneros que atendem a determinadas funções e, por tal, materializam-se em formas, estruturas, enfim, estabelece-se uma riqueza e diversidade de gêneros com infinitas possibilidades visto que se modificam de acordo com as ações humanas, caracterizando-se pela heterogeneidade, tanto nos gêneros orais como escritos (BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, para Bakhtin (2011), essa diversidade ocorre, pois é consequência da heterogeneidade da língua, especificamente nas situações de interação, visto que cada esfera social apresenta “[...] padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas” (CAVALCANTE, 2012, p. 44), ou seja, gêneros textuais. Portanto, os gêneros são inúmeros e variam das mais diversas formas, podendo partir da mais simples, de um diálogo informal, a mais complexas, um texto escrito nos parâmetros da formalidade.

É preciso considerar, por esse olhar, desde os mais breves diálogos até as mais variadas formas de manifestação comunicativa. Assim, devido a essa característica heterogênea dos gêneros, Bakhtin (2011) classifica-os em primários e secundários, cujas especificidades veremos no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Gêneros primários e secundários

Gêneros Primários	Gêneros Secundários
<ul style="list-style-type: none"> . <i>Situações voluntárias</i> . <i>Sem Planejamento meticuloso</i> . <i>Espontâneos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Marcas da escrita</i> . <i>Uso de formas padronizadas de organização</i> . <i>Formalização das práticas sociais</i>

Fonte: Bakhtin (2011, p. 263-264)

Nesta perspectiva, segundo Bakhtin (2011), os gêneros primários, simples, são formados em condições imediatas de comunicação, ou seja, são aqueles que surgem das nossas atividades cotidianas. São exemplos desses gêneros: a carta, o bilhete, as conversas cotidianas. Já os secundários, “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Consideremos para este tipo de gênero, aqueles que exigem um maior rigor no planejamento e na sua produção, mais complexos e bem elaborados, a exemplo das palestras, peças teatrais, dissertações.

Essas designações são válidas, segundo Bakhtin (2011, p. 293), devido ao fato de que “[...] o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma”. O fato, segundo o autor, é que o gênero consiste, nesse registro linguístico, da maneira como os sujeitos envolvidos agem de forma viva, considerando as condições de interação verbal onde ocorreu o seu uso, o propósito comunicativo, ou seja, a forma é designada em nome da função. Além disso, outro aspecto retomado por Bakhtin diz respeito ao estilo que, por sua visão “[...] está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011 p. 265). Acrescente-se, ainda, nesta visão, a importância de assumimos o conceito de enunciado em Bakhtin (2011, p. 320) para quem:

[...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto pode conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica (BAKHTIN, 2011, p. 320).

Faz-se necessário explicitarmos, ainda, a importância sobre a compreensão dos elementos constitutivos dos enunciados, para que esses possam agregar-se ao conhecimento dos alunos, haja vista que esses enunciados são, na visão de Bakhtin (2011), as condições específicas e as finalidades de cada campo a que se referem, não somente pelo conteúdo temático ou pelo estilo da linguagem utilizada, mas também pela sua construção composicional.

Assim, “[...] todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente no tipo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2012, p. 262).

No âmbito educacional brasileiro, os estudos sobre os gêneros discursivo/textuais alcançaram popularidade com a implementação dos parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), os quais estimularam importantes debates sobre o ensino de Língua Portuguesa. Os PCNs (1998) evidenciam que o trabalho com a produção de texto deve partir da utilização dos gêneros textuais porque todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, em situações sociais. Essa visão é ratificada por Marcuschi (2008, p. 151) ao asseverar que os estudos sobre os gêneros textuais consistem em uma área de extrema relevância e de abrangência interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento, visto que se deve concebê-los como formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas na linguagem, como “entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluídos”.

Com base na percepção apresentada acerca dos gêneros, em continuidade e pela relevância já pontuada, discutiremos a relação de uso dos gêneros orais e escritos na sala de aula na próxima seção.

2.2 ENSINO DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA

A partir da discussão sobre os gêneros discursivos, ficou compreensível a diversidade que contempla gêneros orais e escritos. Nessa perspectiva, a partir do pressuposto de que, quanto mais a escola abordar a relação discurso e gêneros nas salas de aula, maiores serão as possibilidades de um trabalho significativo voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa, através das habilidades de escrita e fala dos alunos, cabe-nos estabelecer uma reflexão de modo a caracterizar essas materialidades.

É indiscutível que nas nossas relações de comunicação, o gênero oral é usado com mais frequência que os escritos. Porém, nas atividades escolares como na estrutura social vigente, marcada pela exigência de uso de uma língua padrão, há maior cobrança quanto aos gêneros escritos. Diante disso, discutiremos a abordagem necessária aos gêneros orais e escritos em atividades escolares, de acordo com documentos oficiais e autores como Schneuwly e Dolz (2004), Antunes, (2009), Marcuschi (2007; 2008, 2010), dentre outros.

Inicialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam que a escola, através do trabalho com o aluno, deve estabelecer uma participação ativa, considerando-

o produtor de textos. Trata-se, pois, de uma visão que ancora o ensino de leitura e escrita enquanto processo de interação entre autor, leitor e texto, intermediados pela história, pela cultura, pelo contexto.

Neste contexto, Marcuschi (2008) chama a atenção para complexidade dos gêneros textuais que, por serem dinâmicos, sócio-históricos e variáveis, torna-se quase impossível estabelecer uma classificação finita, pois, assim como o ser humano cria nossas situações comunicativas, novas formas e funções são materializadas em novos gêneros, ou ocorre a retextualização dos que já existem para se adequarem a novos propósitos e situações de comunicação.

Por esse olhar, os gêneros são organizados através das diversas atividades humanas, materializando, assim, a linguagem em estruturas relativamente estáveis, visto que seus limites são fluidos e mutáveis de acordo com as situações comunicativas. Dessa forma, os gêneros “[...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia [...]” (MARCUSCHI, 2007, p. 19), fenômeno possível pela materialização desses enunciados relativamente estáveis, cujos traços distintivos decorrem da função comunicativa e inscritos em domínios discursivos, de acordo com o contexto no qual ocorrem.

Ainda segundo Marcuschi (2008), os gêneros são uma forma de ação social e um artefato cultural importante por constituir parte integrante da estrutura comunicativa da sociedade, pois para cada propósito comunicativo, o sujeito vê-se diante de opções de comunicação, cabendo ao indivíduo perceber que gêneros dispõem para cumprir os objetivos.

Neste sentido, ao passo que “Não se pode tratar de gênero de discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), a sala de aula deve constituir um espaço de interação através dos gêneros, através dos quais os alunos possam compreender as relações entre os enunciados e a materialização desses em suas formas relativamente estáveis, estabelecendo uma relação entre forma e função, através da leitura, da produção e da análise linguística.

Nessa constituição, o trabalho com os gêneros potencializa a autonomia dos alunos no processo de leitura e escrita, além de proporcionar o desenvolvimento da concepção crítica. Essa percepção interativa decorre do fato de que os diversos gêneros do discurso são resultado das interações comunicativas e, para o autor, não são estanques, dependem das exigências sociais e culturais dos espaços em que se desenvolvem (MARCUSCHI, 2008). De modo a estabelecer a relação entre os gêneros e o ensino, os PCNs (1998) preconizam que

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano

escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 1998, p. 21).

Fica claro que o documento, inicialmente, destaca a importância da produção dos gêneros escritos, visto que chama a atenção para o fato de que a escola tem como função levar o aluno a desenvolver os gêneros de maior relevância social, atrelados às diferentes disciplinas, de modo a reconhecê-los, compreendê-los e produzi-los, ou seja, a fazer uso da língua em sua função social.

Ademais, é necessário refletir, nesse contexto escolar, que “[...] a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p.24). Portanto, cabe à escola atribuir, de forma enfática, o trabalho com os gêneros textuais, a fim de tornar os alunos capazes de reconhecer as situações de uso e as adequações necessárias aos diferentes gêneros.

Entretanto, propostas voltadas ao desenvolvimento das capacidades de escrita nem sempre são praticadas na escola, pois, em muitos momentos, as atividades que envolvem os gêneros orais e escritos são trabalhadas de maneira descontextualizada, revelando que prevalece a concepção de escrita voltada para o cumprimento de atividades escolares, os quais segundo os autores Dolz e Schneuwly (2005), não possuem função comunicativa, representando atividades mecânicas e com ausência de significação frente à percepção fundamental da linguagem em uso.

Para os PCNs (BRASIL, 1998), a educação deve ser comprometida com o exercício da cidadania e criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. Contudo, não significa dizer que já não exista o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, apenas, pode ser necessária, uma nova abordagem em relação a esse trabalho, considerando os aspectos comunicativos e interacionais, para que seja possível possibilitar ao aluno construir o seu conhecimento.

Sendo assim, fica clara a importância de vincular o trabalho na sala de aula às necessidades dos alunos, de conhecer a variedade de gêneros existentes na nossa língua e na descentralização do ensino da gramática, enfatizando o trabalho com os textos, os quais passam a ser a unidade de ensino, assumindo sua aparência concreta, particular e características próprias.

Sob esse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), buscando atualizar visões teórico-metodológicas do ensino à atualidade, assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva da

linguagem como “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Ademais, a BNCC (2017) vem ratificar a centralidade da importância do texto na sala de aula, concebendo-o com unidade de trabalho, numa perspectiva voltada ao ensino cuja relação entre textos e contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades representam o cerne no fazer educacional, permeado pelo “[...] uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017).

É importante relacionar esse direcionamento presente nos PCNS (1998) e na BNCC (2017) à visão de Schneuwly e Dolz (2004) que já defendiam a ideia de que o desenvolvimento da autonomia do aluno, no âmbito da produção textual, é consequência direta do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, personificadas pelos gêneros textuais, já que são por meio deles que as práticas sociais são realizadas. Assim, a BNCC (BRASIL, 2017, n.p.) ratifica que

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

Fica, pois, entendível o destaque que a BNCC estabelece em relação ao ensino pautado na diversidade de formas de expressão linguística, ou seja, não há sobreposição ou valorização que sobreponha a escrita às demais formas, visto que todas as linguagens ocupam espaço de importância do trabalho a ser abordado em sala de aula, haja vista que constituem o universo comunicativo do indivíduo.

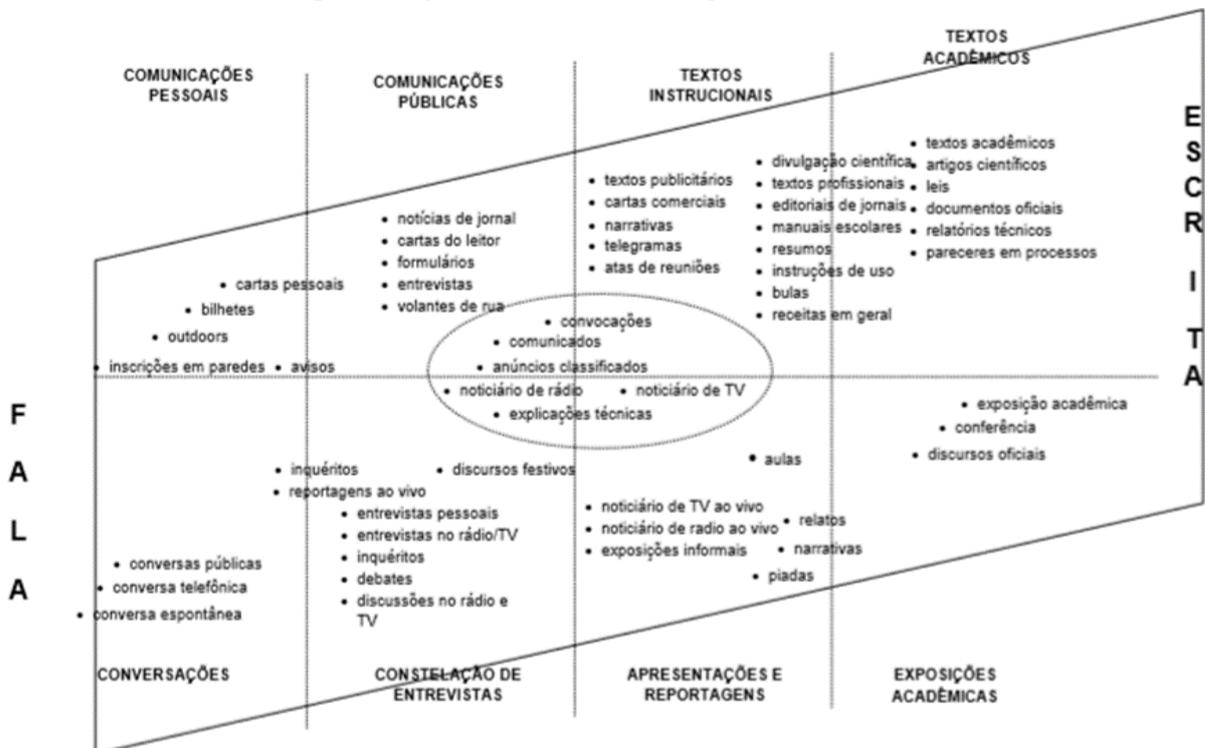
Para atender ao preconizado pelo documento, retomamos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao ratificarem que cada gênero de texto necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas. Assim, um dos requisitos básicos para a produção de um texto é a familiaridade com o gênero, haja vista que cada um possui sua finalidade e intencionalidade de produção. Acrescentamos ainda, que a BNCC (2017, n.p.) destaca que “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” e, por essa visão, a escola, por configurar espaço institucional voltado à aprendizagem, deve criar condições para o desenvolvimento das habilidades de usos dos gêneros orais e escritos.

De modo complementar, Antunes (2009, p.57) assevera que “[...] é preciso tomar os gêneros como referência para o ensino de língua e, logo, para o desenvolvimento de competência de fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente”. Segundo a autora, a apropriação dos gêneros é fundamental, não só nas práticas de atividades estudantis, como também nas práticas sociais.

Portanto, a relação entre gêneros orais e escritos é estreita, pois são estruturas interdependentes e, quanto a isso, Marcuschi esclarece que o que os difere é “[...] a natureza do meio em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado [...]” (MARCUSCHI, 2008, p.192). Para o autor, expressar um texto escrito de forma oral não garante que ele pertença a essa esfera e vice-versa.

Marcuschi (2010) aborda, ainda, a hipótese de trabalhar gêneros orais e escritos de modo a contemplar a fala e a escrita em uma visão não dicotômica, isto é, de forma unificada, sob o ponto de vista sócio-interacional formulada no *continuum* dos gêneros textuais, como representada na figura abaixo.

FIGURA 1 – Representação do *continuum* dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41)

Conforme foi observado, no *continuum* da fala e da escrita estão envolvidos alguns gêneros textuais, visto que, bem como já expresso por Marcuschi (2008) a classificação efetiva de todos os gêneros é algo inalcançável visto que, assim como as situações comunicativas

emanam novas formas, os gêneros também se reconfiguram dando origem a outros para atender aos propósitos da comunicação pelo caráter interativo.

Ademais, convém considerarmos que há gêneros que mais se aproximam da fala e outros da escrita e que também há situações nas quais há a mescla entre eles. Segundo Marcuschi (2010, p.42), “[...] equivale a dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, a fala varia e a escrita varia”, aspecto que ratifica o caráter produtivo da linguagem, social, interativo e que determina a maior ou menor proximidade das formas de uso e das interações do usuário.

Nessas relações, a inter-relação das manifestações orais e escritas estão sempre presentes, aspecto pelo qual a BNCC (2017) dedica eixos específicos tanto ao oral quanto ao escrito, ratificando a necessidade do trabalho com ambos, de modo que o aluno desenvolva habilidades para produção dos gêneros em cada contexto de uso.

Segundo Magalhães e Cristovão (2018), embora os docentes já tenham consciência da necessidade e relevância de ofertar aos alunos uma diversidade de gêneros desde o ciclo de alfabetização, esses educadores tendem acreditar que esse trabalho com a oralidade pode ser uma prática dispensável pelo fato de que as crianças já interagem com esses em suas vivências sociais. Tal posicionamento reducionista compromete o trabalho com o oral a “[...] uma abordagem espontânea e não sistemática, que não possibilita aos alunos (as) o desenvolvimento e a ampliação de grande parte das capacidades de linguagem necessárias à sua participação e interação nos variados contextos” (COSTA-MACIEL; BILRO; MAGALHÃES, 2020, p. 252).

Em estudo recente, Costa-Maciel; Bilro e Magalhães (2020) revisitaram a apresentação dos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2007 a 2016. Segundo o estudo, “[...] no ano de 2007, 23 (vinte e três); no ano de 2010, 39 (trinta e nove) gêneros; no ano de 2013, 36 (trinta e seis); no ano de 2016, 35 (trinta e cinco) [...]” (2020, p. 251). Através do estudo, chegaram à conclusão de um significativo aumento da inserção de gêneros orais trabalhados nos livros didáticos em cada uma das versões, de forma gradativa.

Fica, pois, evidente que, ao longo das reflexões promovidas na área do ensino, a visão sobre a importância do ensino pautado nos gêneros textuais orais e escritos muito progrediu e esses passaram a integrar os livros didáticos e o contexto da sala de aula. Essa mudança significativa da oferta de um repertório de gêneros orais nos livros didáticos pode representar uma sinalização para que os docentes lancem um olhar mais significativo para o oral. Ademais, ressalte-se que essas ações são ratificadas pelo fato de levar o aluno a compreender suas práticas de oralidade significa dar-lhe o direito de apreender um instrumento necessário não apenas ao ambiente escolar, mas, principalmente, à vida em sociedade.

Após finalizar a discussão sobre o uso dos gêneros orais e escritos em sala de aula, delimitamos as memórias literárias como gênero a ser trabalhado em nossa pesquisa. No tópico a seguir, trataremos de sua definição e característica.

2.3 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Ao delimitamos o gênero memórias literárias a ser trabalhado em nossa pesquisa, nesta seção tratamos da caracterização com base em aspectos composicionais e temáticos, com respaldo em Clara; Altenfelder; Almeida (2014), Serafim (2017), Bakhtin (2011), PCNs (1998), BNCC (2017), Coracine; Ghiraldelo (2001), dentre outros.

Serafim (2017, p. 28) caracteriza o gênero Memórias Literárias ao destacar que “[...] faz parte do domínio discursivo autobiográfico, que é composto de gêneros como autobiografias, biografias e relatos pessoais”. Por fazer parte do domínio autobiográfico, fica em evidência o direcionamento à expressão de fatos, marcados por sequências narrativas e descritivas, de modo a expor a sequenciação de acontecimentos marcados no tempo, no espaço e na memória do narrador.

Com base na caracterização inicial, e ancorados na visão bakhtiniana (2011), é possível afirmar que as memórias literárias podem ser classificadas como um gênero secundário, uma vez que não decorrem de uma situação de comunicação imediata, visto que o processo de produção recorre a fatos inscritos em um tempo diferente do qual ocorre a escrita.

Os PCNs (1998), como documentos norteadores do ensino, não abordam especificamente o trabalho com a produção do gênero “memórias literárias” em seus escritos, mas, como uma regra geral aos textos literários, o documento especifica que esses têm um modo peculiar de representação e estilo, em que predomina a força criativa da imaginação e a intenção estética. O gênero é, por sua vez, predominantemente narrativo, pois narra fatos e acontecimentos vividos por um indivíduo e, portanto, pode seguir o que propõe sua estruturação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Ademais, apresentam características composicionais que estabelecem aspectos de estabilidade relativa, ou seja, textos escritos em 1ª pessoa, que registram fatos de uma vida inteira ou de parte dela (SERAFIM, 2017, p. 28). E, tornam-se, também, literários, ao passo que deixam de ser simples relatos de comunicação direta e assumem um caráter simbólico no processo de trabalho com a linguagem.

Em referência aos textos literários, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta como uma necessidade, habilitar o aluno a inferir à presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo. Com base nesse reconhecimento realizado pelo documento, é

perceptível que, através desses textos, há formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Considerando as memórias literárias como um gênero narrativo literário, sua exposição poderá seguir, portanto, a organização do texto narrativo, respectivamente. Nas palavras Jerônimo e Huber (2014, n.p.), com base em Adam (1984), Labov e Waletzky (1967), a narrativa presente no gênero memórias

[...] apresenta uma dimensão cronológico-sequencial que ordena os elementos um após o outro e, ao mesmo tempo, necessita de uma dimensão figuracional, uma espécie de macroestrutura semântica que ordena os elementos narrados”. Deste modo, a narrativa apresenta uma superestrutura composta por macroproposições, as quais se agrupam por meio de proposições – sentenças ou frases – menores da narrativa.

Nessa perspectiva, no desenvolvimento do texto é motivado através das lembranças, uma forma criativa e emotiva de recriar momentos, fatos, lugares ou épocas a partir de experiências particulares e individuais. Para Clara; Altenfelder e Almeida (2014):

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014, p. 19).

Sendo assim, as memórias são escritas por um autor, ou por outra pessoa, e apresentam a narrativa mantendo a presença de emoções, pois, não se trata apenas de narrar os acontecimentos, há uma busca, em envolver o leitor e fazê-lo se emocionar com recordações que são muito significativas para os sujeitos.

Além disso, fica claro que as memórias dispõem de um narrador que conta o que viveu, expondo suas histórias que, em alguns momentos, são narradas, contadas com a imaginação e criação de fatos voltados ao preenchimento das lacunas, pois nem tudo fica gravado e alguns fatos podem ser esquecidos ou apagados da memória. Nesse percurso narrativo, o narrador, que também é personagem do texto, sob sua visão, descreve espaços, imagens, tudo conforme a sua própria percepção dos fatos.

Para a realização dessa descrição, Clara, Altenfelder e Almeida (2010) apontam que, em textos de memórias literárias, ao descrever um objeto, um personagem, um sentimento, os autores utilizam a linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características. Para as autoras, a articulação desses recursos proporciona ao leitor uma experiência estética particular, cujas articulações pode dar voz às pessoas que, muitas vezes, são esquecidas pela sociedade pelo avançar de sua idade como, por exemplo, os idosos,

e atribuir valor à história de uma comunidade, aos costumes cotidianos, à arquitetura, revelados através das biografias.

Todavia, embora seja reconhecida a relevância dessas memórias, importante ressaltar que o valor atribuído à memória foi sendo diminuído e distanciado no decorrer da história, possivelmente, devido ao avanço tecnológico, fato que impulsiona uma constante preocupação da comunidade acadêmica e científica em estimular estudos sobre as memórias literárias. Coracine e Ghiraldelo (2011) ampliam essa discussão ao refletirem:

[...] o mito do jovem, do moderno, do presente, parece apontar para a desvalorização da História, do passado, da memória, do povo, marcada nas ruas, na arquitetura, nas artes, em geral, na culinária, nos costumes, nas falas, nas (auto) biografias, o que parece apontar para a cisão do sujeito e de sua natureza própria dos tempos denominados (pós) modernos.

Assim, percebemos que as memórias literárias podem dispor ao aluno, através da conversa ou do contato físico, situações de comunicação nas quais o outro é a principal ferramenta na busca de conhecimento e aprendizado para as atividades de produção de texto. Assim, a produção desse gênero nos remete ao fato de que, recuperando essas histórias, impossibilitamos que não caiam no esquecimento e ajudam todos os envolvidos no processo a encontrarem o caminho de volta para suas lembranças, eternizando, na memória e no registro escrito, os traços individuais de vida como forma de herança para a posteridade.

Por esse limiar, a escrita dos relatos atribui valores importantes para o presente, pois as experiências vividas no passado constituem-se agora como algo documentado, registros através dos quais se podem perceber explicações para muitos mitos e crenças presentes nas relações sociais, na atualidade. Assim, os registros do passado, através dos documentos escritos, são fundamentais para compreensão do homem e das relações que se tem nos dias atuais, são, pois, registros de memórias, da história, da cultura, da vida (CORACINE; GHIRALDELO, 2001).

Portanto, neste gênero o trabalho do produtor textual é transpor as barreiras do tempo e conduzir a sua leitora à época relatada, através dos mais variados recursos disponíveis na linguagem. Reportar-se, ainda, de forma singular, à cultura e à história local, recuperando lembranças, resgatando aspectos da localidade, transparecendo sentimentos, impressões e apreciações para provocar sensações que envolvam o leitor. Desta forma, trabalhar com memórias é, sem dúvida, tratar o gênero em uma perspectiva dialógica, de acordo com o percurso metodológico definido por Bakhtin (2012), pois se trata de um gênero com características próprias, relativamente estáveis, associadas ao caráter a que pertence.

A professora Serafim, docente da Rede de Ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, descreve na revista dedicada às Olimpíada de 2017 que

contemplou, no gênero memórias literárias, o plano global que referencia as características do mesmo, ratificando a relatividade estável do gênero devido a existência de características próprias que o definem.

Para além dos aspectos temáticos, no que tange à estrutura, o gênero apresenta início, meio e fim bem demarcados. Neste contexto, o início do texto visa situar o leitor no tempo e no espaço a serem lembrados através de um relato de fatos considerados marcantes ou significativos à narrativa, fazendo menção, ainda, aos motivos que o tornam significativos, descrevendo-os ao longo do texto. Assim, esse aspecto “[...] pode ser concluído com uma cena ou um fato vivido pelo narrador em um momento passado ou com o deslocamento do narrador para o tempo presente” (SERAFIM, 2017, p. 29).

Nas oficinas disponibilizadas pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa, o professora é convidada a levar os alunos a vivenciarem “vestígios do passado” através de coleta de dados com parentes de vizinhos, visando ampliar o repertório em relação a “[...] costumes, hábitos, paisagens, formas de agir, de vestir, características de outros momentos da história do lugar onde vivem”². Deixa claro ainda, que nesse percurso exploratório, muitas vezes é possível encontrar fotos antigas, não só da cidade como de seus moradores, em espaços públicos como prefeitura, museu, casa da cultura, igreja e até mesmo em estabelecimentos comerciais.

Ainda do ponto de vista estrutural, Serafim (2017) destaca que a narração poderá ser em primeira pessoa com narrador-personagem ou com narrador-testemunha. Ressalta, ainda, que qualquer um dos narradores considera apenas o seu ponto de vista, não sendo relevante polêmicas e opiniões de outros que não estejam envolvidos nos fatos. Na posição de narrador que ora faz parte do enredo, ora conta-o com base em suas impressões, como testemunha, as memórias relatadas por narradores diferentes podem trazer visões distintas de um mesmo fato, período, enfim, a escolha dos enfoques e da maneira como esses fatos serão apresentados de acordo com as escolhas do narrador.

Por fim, destacamos a importância de o aluno perceber, neste aspecto global, que a estrutura do texto deve apresentar sequências textuais narrativas e descritivas para que o leitor possa ser inserido numa atmosfera através da qual reconheça fatos, lugares, personagens e costumes abordados no texto, que se sinta envolvido pelas motivações sensoriais de cheiro, gosto, aparência, sons de um objeto, fato ou personagem descrito (SERAFIM, 2017, p. 29). No que tange aos determinantes linguísticos e discursivos, é importante ressaltar que as memórias literárias contribuem para a representação dos aspectos culturais, próprios do gênero, visto que

² Vestígios do passado – Cadernos Virtuais (escrevendoofuturo.org.br).

Esses aspectos precisam levar o leitor a perceber a expressividade, os efeitos de sentido advindos das escolhas lexicais e estilísticas que contribuirão para a literariedade do texto. Esses efeitos podem ser conseguidos por meio das figuras de linguagem, das expressões regionais e também do uso intencional de expressões típicas da oralidade que conferem um efeito ao estilo do texto.

Com base no exposto, é através dos aspectos linguísticos que o gênero memórias literárias dá espaço para que as marcas de autoria se expressem, visto que, muitas das escolhas léxicas e as indicações de estilo determinam esse direcionamento entre narrador e aluno.

3 O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO E O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Apresentaremos, neste capítulo, os embasamentos e reflexões teóricas para o trabalho com produção de texto, com base no amparo da perspectiva de sequência didática como ferramenta para o desenvolvimento dessas atividades, partindo das orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os PCNs (1998), a BNCC (2017), Geraldi (1995; 1997) e de outros autores que contribuem teoricamente para esta reflexão. Ainda neste capítulo, aprofundaremos a discussão sobre a produção de textos e as operações que configuram o processo de retextualização com base em Travaglia (1993), Marcuschi (2010), entre outros.

3.1 PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA

A escola, possivelmente, ainda é o ambiente em que mais ocorrem as produções e recepções textuais no cotidiano dos alunos, pois é neste ambiente que os alunos são expostos a situações de aprendizagem que ratificam a importância da necessidade da escrita nos mais diversos contextos de uso. Partindo desse pensamento, discutiremos, nesta seção, os pressupostos teóricos relacionados à produção textual em contexto escolar.

No que se refere às orientações específicas para o ensino da produção textual, os PCNS (BRASIL, 1998, p. 47) afirmam que “[...] o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. Sob esse prisma, entendemos como produtores competentes, aqueles escritores capazes de escolher um gênero, compreendê-lo e adequá-lo às suas necessidades de comunicação; aquele que é capaz de planejar, desenvolver e dar um desfecho, considerando as especificidades de cada gênero, como também aquele que consegue revisar o seu texto detectando possíveis problemas que possam interferir na compreensão do seu leitor e o que consegue reescrevê-lo de forma coesa e coerente.

Para Geraldi (1995), o ato de escrever pressupõe ter o que dizer, ter a quem dizer, ter razões para dizer, constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer e dispor dos mecanismos e estratégias do dizer, aspectos que fundamentam as orientações referendadas nos PCNs (1998).

Pelas operações mobilizadas, fica explícito que o processo de produção de texto não é simples, não se trata apenas de escrever em uma folha de sinais gráficos. Por outro lado, conforme os PCNs (BRASIL, 1998), requer uma prática continuada com textos, ou seja, é necessário que os alunos entendam a provisoriabilidade do texto, a importância da revisão, o uso

de rascunhos para a superação dos problemas textuais, como também da necessidade de reescrita de seus textos para que seja possível adentrar todos os níveis propostos por Geraldi (1995).

Neste processo, é função do professor construir percursos metodológicos que possam incentivar a produção textual como prática ao aluno, de modo que esse vivencie todo o processo, desde o reconhecimento dos aspectos do gênero, a função social, a coleta de informações, a estruturação e seleção dos dados, a escrita e, inclusive, a necessidade de revisão do texto quando necessário. Corroborando para essa discussão, com base em um relato sobre a prática com a produção textual evidenciando a importância do professor e sua abordagem sobre o processo de produção textual, Lopes–Rossi (2006):

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de trabalhos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2006, p.74).

Pelo exposto, percebemos a necessidade de que o educador assuma uma postura metodológica que coloque a produção textual como objeto de ensino desde os primeiros anos da educação básica, para que essas crianças cresçam vivenciando o ato de escrever como primordial às ações sociais e vivenciando as estruturas textuais em suas relações, de forma interativa.

Nesse sentido, Geraldi (1997) aponta que, o educador deve agir como um interlocutor de seus alunos, que questiona, sugere e testa o texto do discente leitor, momento no qual o professor “constrói-se como “coautor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (GERALDI, 1997, p.164). Assim, o professor, no momento da leitura e da produção, não despreza as ideias do autor (estudante), completando e sugerindo novos caminhos para o aluno.

Neste aspecto, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta como habilidade necessária para a produção, ou seja, que o aluno consiga planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); e o suporte (qual é o portador do texto).

Neste interim, é partir do diagnóstico das capacidades dos alunos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998), que o docente será capaz de reconhecer quais os instrumentos mais adequados ao ensino

capazes de promover uma aprendizagem efetiva no que tange aos aspectos discursivos e linguísticos do processo de escrita de textos. Somente assim, poderá traçar objetivos e elaborar estratégias interventivas que contribuam efetivamente ao desenvolvimento da capacidade escrita dos alunos.

Ao partir desta noção da necessidade do intermédio do professor, os autores Schneuwly e Dolz (2004) sugerem uma abordagem de elaboração de modelos didáticos de gêneros que, segundo eles, trata-se de “[...] explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004, p.81). Os autores seguem seus escritos citando que, diante da multiplicidade de saberes de referência em jogo na elaboração de modelos, pode-se teorizar um processo didático voltado à referência dos saberes teóricos, ou elaborados por especialistas em referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, como também aos processos de ensino-aprendizagem e, sobretudo, tornar coerente os saberes em função do objeto estudado.

Ademais, é preciso compreender que a atividade de escrita passou por uma revolução no âmbito educacional passando a uma atividade que envolve vários processos. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998):

[...] De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. As pesquisas na área da aprendizagem da escrita nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: Compreender a natureza do sistema da escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos, que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir: que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita, e a escrita não é o espelho da fala (BRASIL, 1998 p. 66).

De acordo com o exposto, é possível perceber que há, no documento apresentado, uma preocupação na forma como os alunos concebem a atividade de produção escrita, visto que referencia a importância da escola abrir espaço para que os alunos se envolvam no processo de produção textual através do conhecimento dos mais diversos gêneros, do domínio do processo da escrita, sabendo que esse texto terá um destinatário. Por essa visão, preconizamos um ensino que visa, através das atividades de produção, à eficácia da escrita pela interação entre o escritor e o interlocutor, tendo em vista que, segundo Koch e Elias (2009):

[...] a escrita enquanto atividade interativa exige do escritor estratégias durante a produção do texto, tais como: seleção e organização das ideias, balanceamento entre informações explícitas e implícitas, e revisão da escrita ao longo do processo, guiada

pelo objetivo da produção e também pela interação estabelecida entre leitor e escritor (KOCH; ELIAS, 2009, p.40).

Sob essa visão, observamos que, na escrita, o escritor mobiliza uma série de processos cognitivos voltados ao desenvolvimento da habilidade escrita. Assim, o ato de escrever, numa concepção interativa, a qual assumimos neste trabalho, é permeado por operações diversas de ordens distintas, para as quais os alunos mobilizam conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, extralinguísticos.

Portanto, é objetivo da escola formar escritores eficazes, que tenham condições para produzir textos adequados, através de um trabalho educativo e que incentive a produção do texto através de um propósito real, com objetivos claros e com uma função social definida. Perdem, portanto, o espaço na escola as atividades de escrita cujo único objetivo é preencher uma folha para cumprir uma atividade exigida pelo professor ou pelo livro didático, sendo levados em consideração apenas os aspectos gramaticais da língua ou grafias e desconsiderando o contexto do escritor, tornando-se sem sentido.

Geraldi (2004) é um exemplo de autor que enfatiza a necessidade do conteúdo da produção, não se importando exclusivamente com a forma do texto, porque não há a preocupação com regras gramaticais e grafias corretas, visto que, esses fatores, o aluno aprende com o passar dos anos. Outrossim, há maior atenção com o que o estudante quer passar em seu texto (conteúdo), com o propósito comunicativo.

Acerca desse aspecto, Garcez (2004) enfatiza que o conteúdo da produção textual funciona como a oportunidade através da qual a pessoa não apenas mostra e comunica o que sabe, mas também descobre o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita. Sendo assim, percebemos que as atividades de produção vão além das linhas escritas, há muito sobre o escritor em informações implícitas, o que pode facilitar o entendimento do leitor quando inserido nas estratégias de produção.

Em face da discussão, observamos que, diante das dificuldades, cabe à escola buscar meios para que o trabalho com produção textual tenha efeitos positivos e consiga, efetivamente, desenvolver as habilidades necessárias para bons resultados, ou seja, para obter textos que atendam às necessidades comunicativas.

Por isso, falamos sobre a sequência didática como ferramenta para as aulas de produção textual. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004) sugerem que a proposta curricular para o trabalho com linguagem, tanto oral como escrita, deve levar em consideração a ordem temporal do processo de aprendizagem.

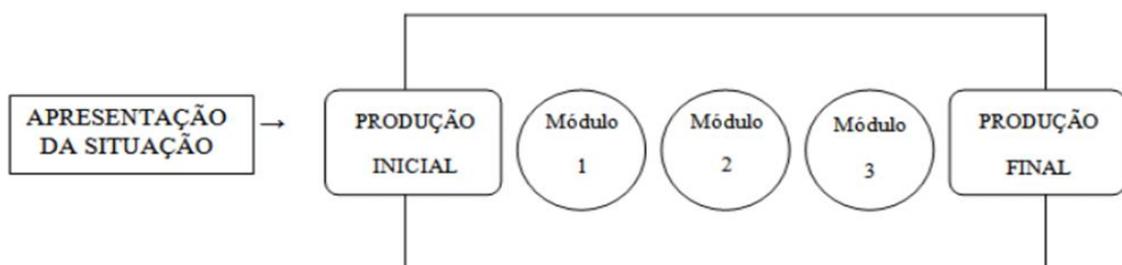
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de Língua Portuguesa (1998), do ensino fundamental, defendem que os gêneros são fortes aliados para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e, com base nesse aspecto, o documento norteador propõe que eles sejam utilizados como objeto de ensino para a prática de produção textual.

Porém, para que o trabalho com os gêneros e a produção textual se realize e cumpra o que é indicado nos PCNs (1998), é necessário levar em consideração que os professores precisam de ferramentas que, unidas as suas propostas de trabalho, deem suporte para que a complexidade dessa atividade não interfira no resultado do processo de escrita.

Quanto ao procedimento metodológico da Sequência Didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly o definem como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97), cuja finalidade é trabalhar com gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelo aluno, aspecto pelo qual surge a importância fundamental dos módulos na configuração desse processo sistemático.

Para os autores, a organização de trabalho dos professores inclui três fatores que devem ser levados em consideração, ou seja, “[...] as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004 p. 51). Assim, os autores estabelecem um esquema que contribui para o desenvolvimento de sequência didática.

FIGURA 2 – Representação do esquema de sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98)

Há, nessa metodologia, de acordo com a figura 2, quatro etapas a serem desenvolvidas no processo de produção, no qual é elaborado um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual/discursivo, organizadas de modo a facilitar a progressão na aprendizagem escrita.

É importante para os professores que utilizam este dispositivo como modelo observarem o que os alunos já sabem para que, assim, possam escolher as atividades e os direcionamentos necessários a serem assumidos, ou seja, quais os aspectos que necessitam de intervenção educativa através da sequência didática. Além disso, diversificar as referências e apresentar um conjunto variado de textos pertencentes ao gênero proposto é sempre um recurso importante para a realização das atividades propostas pela sequência didática (Doravante SD) que passaremos a discutir de forma mais específica.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a apresentação da situação inicial é a etapa em que o professor expõe, de maneira oral ou escrita, a atividade proposta para a produção. É o momento de envolver os educandos na atividade e, logo após essas ações, eles são instigados para a produção inicial, que serve para o professor avaliar os conhecimentos já adquiridos e fazer ajustes nas atividades que estão previstas para o decorrer da sequência. É importante destacar que a produção deve ser guiada por uma situação concreta de uso da língua, de modo que o aluno seja instigado a interagir, de forma efetiva, com e pela linguagem, conduzindo estratégias definidas pelo propósito comunicativo, pela intencionalidade.

Assim, de modo geral, como base no levantamento das principais dificuldades, processo realizado a partir da análise dos textos produzidos dos alunos, construídos, baseados na produção inicial. Em seguida, dá-se o planejamento dos módulos de atividades diversificadas que contemplarão os diversos elementos constituintes do gênero abordado e que ainda não foram sistematizados pelos alunos de modo a atender às necessidades reconhecidas na produção inicial. A SD é finalizada com outra produção, quando o aluno poderá incorporar os conhecimentos adquiridos nos módulos.

Vale ressaltar que os módulos desenvolvidos ajudam os alunos dando-lhes suporte para que consigam, no momento das atividades sistematizadas sobre o gênero abordado, vencerem as dificuldades por meio do desenvolvimento das capacidades de domínio do gênero textual trabalhado.

Após o processo vivenciado nos módulos, através dos quais o aluno poderá dominar aspectos relacionados ao gênero em estudo e cujas deficiências foram identificadas na produção inicial, é promovida a produção final, reconhecida como o momento no qual o professor e o aluno podem avaliar o que foi aprendido. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), “[...] a produção final serve também para uma avaliação de tipo somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência”. Dessa forma, trata-se do momento de estabelecer a verificação sobre o andamento dos processos vivenciados nos módulos e reconhecer se as dificuldades identificadas na fase inicial foram ultrapassadas ou se há a necessidade de rever os

módulos, reconfigurando-os em novas propostas quando forem identificados aspectos precisam ser revistos na aprendizagem.

Nesse contexto, na construção do percurso, “[...] esse processo, o critério a privilegiar para tomar decisões é o da validade didática: as possibilidades efetivas de gestão do ensino proposto, a coerência dos conteúdos ensinados, assim como os ganhos de aprendizagem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 67). Fica, pois, literal a necessidade da escola e dos professores buscarem propostas de atividades que possibilitem ao aluno a reflexão sobre os aspectos constitutivos dos gêneros, estratégia que proporcionará ao aluno apropriar-se do conhecimento. Assim, a sequência didática, concebida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), é a estratégia adequada para elaboração do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, é importante ressaltar que ao se falar na sequência didática como uma estratégia elaborada em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito, e voltada à aprendizagem, também se faz necessário destacar que os gêneros possuem como característica serem “relativamente estáveis”, como já discutido neste trabalho. Nesse sentido, um gênero oral pode ser transformado em outro escrito e vice-versa. Um gênero escrito pode modificar-se e transformar-se em outro para atender a uma nova intencionalidade linguística criada pelos falantes.

Surge assim a multiplicidade de gêneros e a capacidade de um gênero ser retextualizado em outro, aspecto pelo qual a escola necessita inserir nas propostas voltadas à produção de textos sejam voltadas à compreensão do processo de retextualização, visto que, assim como a oralidade e a escrita, o ato de retextualizar torna-se algo natural ao usuário da língua, pois assim como os discursos se modificam e, por consequência, a materialização em enunciados, os gêneros também são retextualizados em nome de um propósito maior, a comunicação. Adiante, passaremos a discutir o processo de retextualização de forma mais aprofundada.

3.2 RETEXTUALIZAÇÃO: REDIRECIONAMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ENSINO

Com muita frequência, efetuamos transformações de textos no nosso cotidiano. Assim, são consideradas comuns as atividades de conversão de uma modalidade a outra, principalmente quando essas ações são feitas a partir de gêneros que circulam diariamente no

cotidiano. Quando fazemos anotações de uma palestra; quando recebemos um recado e repassamos para outras pessoas; quando os alunos escutam uma notícia no rádio e escrevem em suas redes sociais o que ouviram; trata-se de atividades de recodificação e conversão modal que, segundo Marcuschi (2010), muitas vezes, são ações linguísticas praticadas naturalmente, sem termos a menor noção da complexidade envolvida no ato. Para o autor, o processo de transformação textual da modalidade oral para a modalidade escrita é definido como retextualização. Devido a importância desse fenômeno ao desenvolvimento da escrita, essa seção objetiva discuti-lo.

Marcuschi (2010) retoma a ideia original proposta por Travaglia (1993) que usou a expressão para caracterizar o processo de tradução de um texto de uma língua para outra. Marcuschi (2010, p. 48) afirma que “[...] aqui [na retextualização] também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Aponta, ainda, uma diferença importante: na reescrita (ou refacção), atua-se sobre “o mesmo texto”, enquanto na retextualização, passa-se de “[...] uma modalidade para outra”, no caso dos estudos de Marcuschi, as “modalidades[...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 48) podendo ser compreendidas como a oralidade e a escrita.

Dell’Isola (2007, p. 10), por sua vez, define a retextualização como um “[...] processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Sendo assim, qualquer que seja a atividade relativa à retextualização, ela sempre implicará em uma mudança de propósito, sendo a reescrita uma atividade mais refinada nos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam o texto base. A autora aborda os termos refacção e reescrita na retextualização com uma finalidade diferente, que é a passagem de “um texto para outro” em “modalidades” diferentes, tal como define Marcuschi (2010).

Ademais, Matêncio (2002) pontua com mais clareza as diferenças entre as noções de reescrita e retextualização. Assim, partindo do pressuposto de que retextualizar é a atividade de produção de um novo texto, a autora afirma que qualquer atividade de retextualização implica, necessariamente, na mudança de propósito. Ou seja, para a autora, a retextualização é um processo que não se dá apenas na mudança de uma modalidade para a outra e sim, produzir um novo texto a partir de um texto-base.

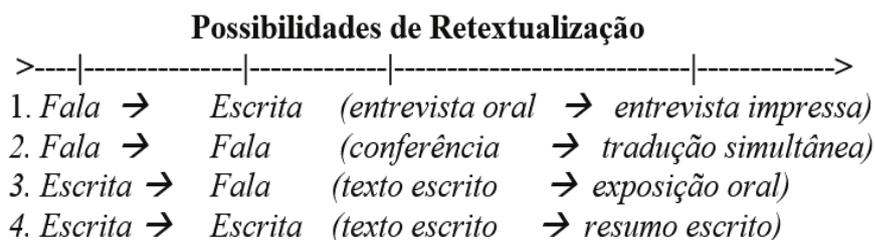
Com base nos conceitos apresentados, é importante destacar que os autores citados convergem, sobretudo, em um aspecto importante, ou seja, a retextualização consiste na produção de um novo texto com base em um que já existe, mas que não se trata de uma cópia,

visto que envolve operações linguísticas que, por sua vez, são intermediadas pela compreensão de aspectos temáticos e composicionais. Com base nessa definição, neste trabalho trataremos do processo de retextualização do gênero oral para o escrito como direcionamento para as aulas de produção textual, analisando as operações mobilizadas pelos alunos durante esse percurso. Frente a essa discussão, dialogamos com Marcuschi (2010), cujos estudos na obra “Da fala para a escrita” contribuem para nossas referências, ao refletir que:

A retextualização 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, 2010, p. 46).

Pelo olhar exposto, fica evidente que, para que o aluno consiga operacionalizar a retextualização, as inferências têm um papel importante e são possíveis através da mediação do professor. Assim, são imprescindíveis atividades que aproximem os estudantes dos gêneros oral e escrito, para que possa gerar segurança e maturidade quanto ao domínio das ordens da fala e da escrita e de sua transcrição. Portanto, o processo, para Marcuschi (2010), de transcrição do texto de uma ordem para outra terá quatro possibilidades de retextualização, representadas na figura abaixo:

FIGURA 3 - Possibilidades de retextualização

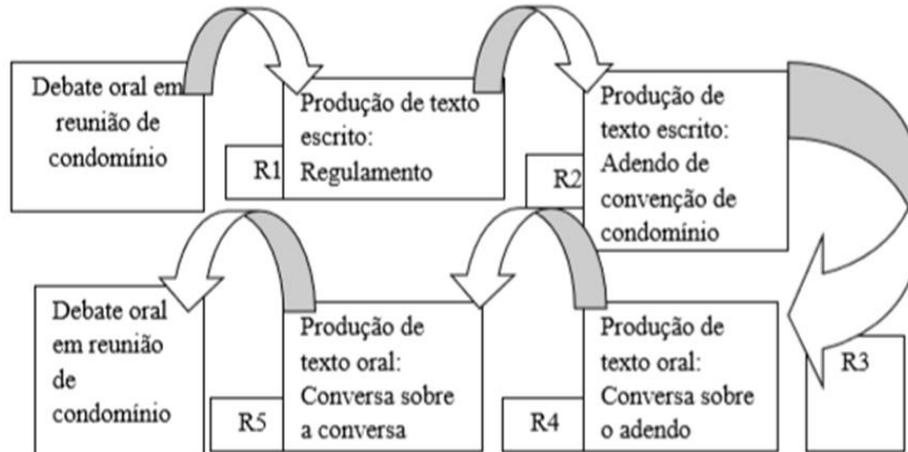


Fonte: Marcuschi (2008, p.48)

Como mostra a figura 3, realizamos retextualizações corriqueiramente e, por essa diversidade, é possível apresentar aos alunos inúmeras situações através das quais, involuntariamente, realizamos modificações, ou reformulamos o discurso do outro. Para Marcuschi (2010 p.48) “[...] essas atividades podem ocorrer de maneira bastante diversificada em nossa sociedade e seus jogos linguísticos”. Segundo o autor, esse processo acontece toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbs*, estamos assim, transformando, reformulando, recriando e modificando (MARCUSCHI, 2010).

A respeito das possibilidades de retextualização, Dell’Isola (2007, p. 36) propõe que o processo “[...] evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade” demonstradas no esquema abaixo:

FIGURA 4 – Possíveis atividades de retextualização

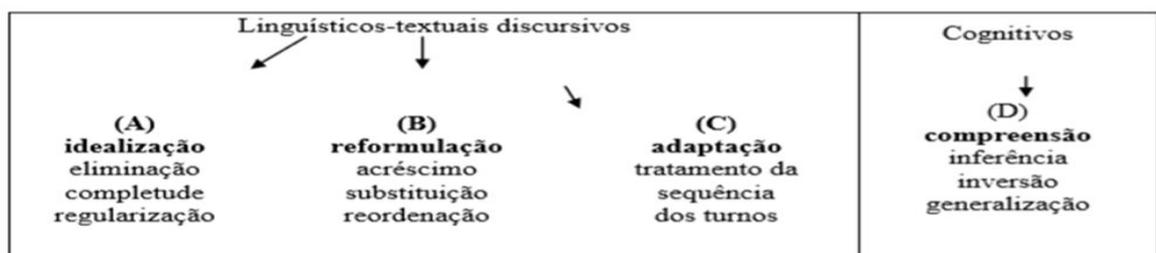


Fonte: Dell’Isola (2007, p.37)

No esquema da Figura 4, cada R corresponde a uma possibilidade de retextualização. Em R1, temos o processo da fala para a escrita; R2 representa a passagem da escrita para a escrita; R3 ilustra a passagem da escrita para a fala; R4 e R5 representam a possibilidade de reformulação da fala para a fala. Isso nos remete ao fato de que, em seu dia a dia, o sujeito opera na língua constantes reformulações de textos, de uma modalidade a outra, decorrentes do propósito comunicativo do falante (DELL’ISOLA, 2007).

Por outro olhar, para a construção do seu modelo de retextualização, cuja atenção se volta para a transformação da modalidade oral da língua para a modalidade escrita, Marcuschi (2010) apresenta as operações envolvidas no processo, que serão expostas no quadro a seguir:

FIGURA 5 - Aspectos envolvidos no processo de retextualização



Fonte: Marcuschi (2010, p. 69)

Nesta figura, Marcuschi (2010 p. 69) prevê três subconjuntos diferenciados de operações e os distribui em:

(1) Os blocos *A* e *B* dizem respeito às operações e processos de natureza linguístico-textual-discursiva e se atêm às evidências empíricas, tais como as indicadas, atuando de forma mais pontualizada no código, mas com repercussão direta no discurso, já que ambos são aqui inseparáveis.

(2) O bloco *C* comporta operações de citação (tratamento dos turnos) e vem sendo desenvolvido em separado, tendo em vista envolver atividades especiais que não são tão corriqueiras como parecem.

(3) O bloco *D* sugere operações cognitivas e é o mais complexo e menos trabalhado, distribuindo-se ao longo de todas as demais operações, o que pode ser para esse bloco um modelo específico.

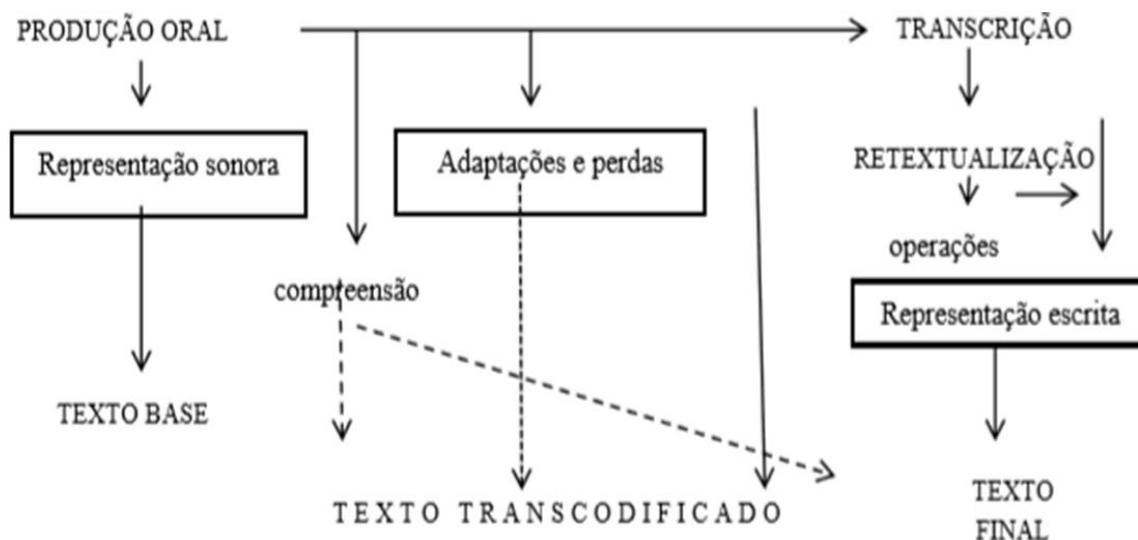
O autor indica que, a representação dos conjuntos (*A*, *B*, *C*) apresentados conduzem as operações linguístico-textuais-discursivas como um todo. O conjunto (*D*) seria o responsável pelas mudanças mais complexas, como as inferências e os possíveis falseamentos, além dos processos relativos à compreensão que, de um modo geral, figuram esse conjunto – aspectos cognitivos.

Conforme Marcuschi (2010), como em qualquer outra atividade de interação, no processo de retextualização, podem ocorrer problemas no tocante à compreensão. Porém, evidencia que essas atividades implicam em uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências e, portanto, a compreensão do texto é algo pessoal e particular (MARCUSCHI, 2010). Assim, é dada, por ele, a atenção ao significado de compreender, para o qual ressalta:

Note-se que compreender não equivale a compreender bem, pois a compreensão é um processo cognitivo de apropriação de conteúdos e sentidos mediante uma interferência direta sobre o aprendido. O ato de produzir sentido a partir de um texto é um ato de compreendê-lo, e não o compreender bem. A boa compreensão de um texto é uma atividade particular e especial (MARCUSCHI 2010, p. 70).

Segundo o autor, os aspectos diferenciadores do ato de compreender do de compreender bem ocorrem porque os sentidos atribuídos a um texto variam de acordo com o conhecimento do usuário sobre a língua, o assunto discutido e as experiências acumuladas no decorrer da vida por cada um, isto é, a compreensão varia individualmente.

Ademais, Marcuschi (2010) nos remete ao fato de que devemos considerar em processos de retextualização do oral para o escrito, o plano da relação, que pode se dar no plano das formas (códigos e sistemas) e no plano dos processos (realizações, discursos), sendo que a essência da retextualização se dá no aspecto discursivo, ou seja, é um processo. A retextualização do oral para o escrito segue, portanto, um percurso cujas ações ocorrem em um fluxo que é apresentado por Marcuschi (2010, p. 72) na Figura 6.

FIGURA 6 - Fluxo dos processos de retextualização

Fonte: Marcuschi (2010, p. 72)

Nesse sentido, temos como ponto de partida um texto oral (texto base) que é transcodificado (passagem do oral para a sua representação gráfica), no qual ocorrem várias transformações através das operações de retextualização e, por fim, é obtida a versão do texto final na versão escrita.

É importante frisar que essas atividades podem ocorrer de maneira bastante diversificada em nossa sociedade, demarcadas por seus jogos linguísticos quando, por exemplo, contamos para outra pessoa uma briga de namorados que presenciamos ou quando escrevemos uma lista de compras ditadas por nossa mãe antes de irmos ao mercado. Assim, reformulamos muitas sentenças diariamente. Tratam-se, pois, de rotinas usuais, da língua em uso, de situações nas quais com operações de retextualização “[...] nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (MARCUSCHI, 2010, p. 48). Assim, ratifica-se a percepção da capacidade dos indivíduos construir e reconstruir textos para atender às suas necessidades comunicativas com base em operações criativas. Todavia, de acordo Marcuschi (2010):

Não se trata de uma receita, tal como as que permitem a confecção de um gostoso bolo. O modelo não é a representação de operações hierárquicas e sequenciadas, mas de operações que em certo sentido se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente (MARCUSCHI, 2010, p. 74).

Portanto, trata-se de um processo baseado em operações linguísticas e, segundo ressalta Marcuschi (2010), é perigoso construir um modelo estanque de operações de retextualização

sob o risco de passarem a tomá-lo como uma fórmula mais ou menos mágica, dando à produção um caráter estanque. Por outro lado, deve-se construir um modelo *heurístico*, através do qual se pode trabalhar concretamente tanto no ensino como na investigação, visto tratar-se de um processo presente em nossas atividades de comunicação nas quais lidamos, rotineiramente, com as mais diversas situações de reformulação em inúmeros contextos de uso e sequer percebemos a dificuldade para esse desempenho.

Mas, apesar do processo acontecer cotidianamente, não é uma tarefa tão simples quanto aparenta. Marcuschi (2010) aponta para o fato de se tratar de uma atividade complexa, pois, para acontecer, são necessárias operações que perpassam o código e o sentido do texto. Assim, o autor apresenta nove operações especiais que são realizadas durante a retextualização que, segundo o ele, poderiam ser agrupadas em dois grandes conjuntos:

I. Operações que seguem regras de regularização e idealização e abrangem as operações que se fundem nas estratégias de eliminação e inserção, fato pelo qual há a delimitação dessas transformações a aspectos de editoração no sentido de Taylor e Cameron (1997).

II. Operações que seguem regras de transformação e se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo e condensação. São propriamente as que caracterizam o processo de retextualização e envolvem mudanças mais acentuadas no texto –base (MARCUSCHI, 2010).

O primeiro conjunto de operações que seguem regras de regularização e idealização contém as operações 1 a 4 que tratam das estratégias de eliminação e inserção.

As operações de regularização e idealização são:

1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais. Há, neste primeiro momento da retextualização, eliminação de hesitações (ah..., eh..., e.... e.... e, o.... o... o...., o.... de..., do..., da..., dos...), elementos lexicalizados ou não lexicalizados e tipicamente produzidos na fala, tais como marcadores interacionais do tipo “sim”, “claro”, “certo”, “viu”, “entendeu”, “né”, “sabe”, “que acha”, segmentos de palavras iniciadas e não concluídas, sobreposições e partes transcritas como duvidosas também são retiradas. Dependendo do gênero textual, do seu grau de espontaneidade, cerca de 10% a 20% do material fônico é eliminado nesta etapa.

2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia). Para a compreensão da segunda operação, convém entender o que seja prosódia. Com essa operação,

surge a primeira tentativa de inserção com a introdução da pontuação diacrítica e formal, já que a fala não dispõe desse recurso.

3ª operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. A repetição de itens lexicais, sintagmas e de orações é uma das características da oralidade que geram um maior volume de elementos reduplicados desnecessários para a constituição do texto escrito. Tais repetições, bem como os pronomes egóticos (“eu”, “nós”), são eliminados, resultando, assim, em uma melhor organização sintática do texto.

4ª operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos. Essa operação pode ser classificada como o elo entre as operações que se fundam nas estratégias de eliminação e inserção e as operações pelas quais se dá a transformação propriamente dita da passagem de um texto oral para um escrito.

O segundo grupo de operações é constituído pelo conjunto de regras que dizem respeito à transformação e abrange as operações 5 a 9, que se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. Para Marcushi (2010), esse segundo grupo, o das transformações, é o que de fato caracteriza o processo de retextualização, já que envolve mudanças mais acentuadas no texto base. As operações de transformação são:

5ª operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos. Os dêiticos são elementos linguísticos que indicam o lugar ou o tempo em que um enunciado é produzido. Não basta o conhecimento linguístico para compreender os dêiticos. Um elemento lexical, para ser dêitico, depende da situação de interação. Podem assumir a condição de dêiticos os pronomes pessoais, que revelam os participantes da comunicação, “eu/tu”, os marcadores de espaço, como os advérbios de lugar e os pronomes demonstrativos (“aqui, lá, este, esse, aquele”), que funcionam como marcadores de espaço, os marcadores de tempo (“agora, hoje, ontem, amanhã”).

6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Nesta operação, ocorre o peso maior da normatização da escrita. No exercício dessa operação, é necessário o emprego de conectores e circunstanciadores, visando ao estabelecimento da coesão e da coerência textual.

7ª operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. O tratamento estilístico, que constitui a operação sete, além de afetar o nível sintático e o nível lexical, implica também mudanças no campo semântico. Sua realização depende do domínio que o operador tem do texto escrito, pois não há critérios bem específicos de execução como ocorre na primeira operação de retextualização.

8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa. Esta operação se dá em textos complexos, em que predomina o aspecto argumentativo, razão pela qual exige alto domínio da escrita. As operações 7 e 8 envolvem acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição de tópicos discursivos. A substituição de palavras e expressões por equivalentes na língua e de marcadores conversacionais da fala por outros elementos próprios da escrita ocorrem nessa fase da retextualização.

9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias. Dependendo do objetivo da retextualização, a eliminação pode atingir maior ou menor grau. Essa operação é significativa para estabelecer a diferença entre resumir e transformar, pois, ela apresenta uma tendência à redução textual e operações de reordenação de natureza global ou macro.

Ao observarmos as nove operações propostas por Marcuschi (2010), percebemos que, pelo menos quatro delas menciona ações de eliminação o que, para Marcuschi (2010 p.87), “[...] não significa, no entanto, que se trate de uma atividade de resumo”. E, quanto ao uso das operações, o autor deixa claro que, “[...] em princípio, a retextualização plena do texto falado (texto –base) em texto escrito (texto alvo) deveria passar por todas as operações sugeridas, mas para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta” (MARCUSCHI, 2010, p. 76).

Com base nos aspectos abordados, é notório que este estudo se baseia na perspectiva da fala para a escrita, em que se propõe retextualizar um relato oral em um escrito. Assim, dialoga com Marcuschi (2010) na medida em que o autor propõe um processo de transformação, tanto na modalidade oral como escrita e que contribui para o ensino de língua portuguesa em sala de aula, na medida em que trata do texto como uma unidade significativa do ensino.

Nesse contexto escolar e de acordo com as reflexões realizadas até aqui, neste trabalho, ratificamos que oralidade e escrita são fundamentais por se tratarem de maneiras de construirmos e organizarmos o nosso discurso e praticarmos interações no dia a dia. São práticas discursivas que não concorrem, não competem, mas se completam e, por sua riqueza constitutiva, propõe-se que os ambientes escolares estejam abertos para mudanças necessárias em seu contexto de ensino, para que o trabalho com os gêneros orais e escritos contribua de forma concreta.

Entretanto, não é tarefa da escola ensinar a falar, porque todos os aprendizes já são falantes natos. A esse respeito, os PCNs trazem esses reflexos para o ambiente escolar, advertindo que “[...] ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua

Portuguesa e de outras áreas [...] e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo” (BRASIL, 1998, p. 67). Tomando parte nesta discussão, afirma Bechara (1989):

Não cabe à escola ‘ensinar a falar’, mas mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades - falada e escrita -, isto é, procurando torná-los políglotas dentro da sua própria língua’ (BECHARA, 1989, p. 14).

Pelo exposto, fica evidente que a utilização de textos orais possibilita o emprego de situações concretas de uso do gênero que podem servir como representação para a demonstração da execução dos mais diversos tipos de gêneros e suas aplicabilidades dentro do contexto de produção textual, com os quais os alunos poderão ter intimidade e, com isso, mais facilidade de compreendê-los e reproduzi-los fora dos muros das escolas, obedecendo às suas exigências de produção.

Porém, durante muito tempo, mesmo caracterizado como essa modalidade de uso da língua, o texto falado foi desconsiderado nas atividades escolares, fato pelo qual era dado apenas ao texto escrito o tratamento de relevância para ser tratado como competência linguística a ser estudada. Nesse sentido, desprivilegiava-se todo o contexto de interação e de comunicação que o texto falado oferece, haja vista que a escrita era considerada como algo bem estruturado e a fala como caótica.

Portanto, por esse olhar, a retextualização não deve ser trabalhada como um processo a suprir ineficiências da fala, pois segundo Marcuschi (2010, p. 47), “[...] a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para a outra”. Ainda, é válido destacar que, nas atividades de retextualização, não se pode ignorar a atividade cognitiva de compreensão, salientando ser essa de grande importância para o processo de retextualização, pois “[...] para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que esse alguém disse ou quis dizer” (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Para isso, as atividades de retextualização devem respeitar a variação linguística, esclarecendo as possíveis possibilidades de falar e escrever uma dada informação, para que não sejam exercícios nos quais aflorem o preconceito linguístico. Assim, tendo em vista que a retextualização envolve operações complexas, conforme já apresentadas, que exigem do escritor a compreensão de aspectos relacionados aos mecanismos inerentes ao código linguístico como aos sentidos produzidos, é necessário o cuidado com o planejamento de situações de ensino em sala de aula para que o aprendiz possa refletir sobre todo o processo, desde a compreensão à criação textual dos gêneros envolvidos, seja no oral ou no escrito.

Ademais, voltando-se a essa consciência acerca dos aspectos constitutivos dos gêneros, Marcuschi (2010) deixa claro que, como lidamos com materiais orais e escritos, há a necessidade de distinguir a atividade de retextualização e transcrição. Para o autor, transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para forma gráfica, com base em uma série de procedimentos convencionalizados. As mudanças que ocorrem na transcrição não devem interferir na natureza do discurso, produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo, enquanto na retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.

As atividades, com o processo de retextualização, redirecionam a produção textual em sala de aula para a formulação do texto oral e escrito em uma relação de mão dupla (oral/escrito, escrito/oral), abordando, segundo Marcuschi (2010), os mais variados tipos de estratégias. O autor evidencia ainda que, no texto retextualizado, é inevitável sentir a presença de muitas marcas da oralidade e que, por outro lado, a depender do gênero textual e dos fatores lembrados (propósito, gênero, condições de produção, etc.), haveria uma perspectiva diversa na retextualização.

Como podemos perceber, o trabalho com a retextualização precisa ser inserido na sala de aula para que seja possível, ao aluno, as mais diversas possibilidades de interação com os gêneros textuais, sejam orais ou escritos. Por outro lado, quando esse trabalho não é evidenciado na prática pedagógica do professor, o aluno perde a oportunidade de enriquecer sua formação, visto que o processo de retextualizar proporciona aos usuários da língua habilidades para compreender e refletir.

Assim sendo, pela dimensão das operações que constituem o fenômeno em análise e com base nas diferentes perspectivas da retextualização discutidas com base em Marcuschi (2010) e outros estudiosos cujas teorias contribuem para a temática em questão. Com esse propósito, passaremos a revisitar as operações mencionadas, de forma mais analítica, momento no qual buscaremos identificar no *corpus* quais as operações efetivadas pelos alunos durante a retextualização do oral para o escrito, aspecto pelo qual não limitaremos as operações a serem observadas, visto que essa designação será dada pelo critério de existência, ou seja, pela identificação de cada uma das operações nos textos escritos.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa que está dividido em quatro seções, nas quais apresentamos a caracterização da pesquisa a partir de Chizzotti (2010), Minayo (2011), Bortoni-Ricardo (2013), Gil (2007), dentre outros; a descrição dos sujeitos e do campo empírico; a caracterização e contextualização do *corpus* (as memórias literárias); o detalhamento da nossa proposta de intervenção e, por fim, a descrição da coleta de dados e constituição do *corpus*.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A caracterização da pesquisa parte do pressuposto de que, para realização de um trabalho científico, o pesquisador terá que coletar dados e informações que, depois de analisados, permitirão a reflexão acerca do problema. Assim, dependendo da natureza desses dados, das informações e dos objetivos que se pretende alcançar, o pesquisador deverá escolher o tipo de abordagem que irá utilizar no desenvolvimento do seu estudo.

Assim, inicialmente, do ponto de vista da natureza da pesquisa, caracteriza-se como aplicada, visto que seu propósito consiste em produzir conhecimentos a serem aplicados, de maneira prática e dirigidos à solução de conflitos ou problemas reais e específicos. Neste caso, mais especificamente, relacionados ao universo educacional e ao ensino da escrita na escola, visto que o pesquisador/educador é movido pela necessidade de encontrar caminhos que contribuam para fins aplicáveis, ao somente em sua prática, mas que representem paradigmas a outras realidades semelhantes (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Ademais, por considerar, ainda, essa relação entre o mundo real e os sujeitos e, por tal, conduzir a percepção de que a subjetividade dos sujeitos requer um trato descritivo e interpretativo, do ponto de vista da abordagem do problema, esta pesquisa configura-se como qualitativa (CHIZZOTTI, 2010).

Para Minayo (2011), as pesquisas com abordagem qualitativa buscam proporcionar um maior contato do investigador com a situação investigada, privilegiando o processo em detrimento do produto e verificando como o problema, que está sendo investigado, manifesta-se nas atividades e interações cotidianas. Ratificam, ainda, que nas pesquisas qualitativas, os dados coletados devem ser predominantemente descritos, de modo a privilegiar a superioridade da razão dialética sobre a analítica e buscar a interpretação cultural.

Além disso, uma das características muito importantes da pesquisa qualitativa é o acompanhamento do processo, o que nos permitiu, em sala de aula, observar, analisar e refletir sobre a nossa própria prática docente. Tal aspecto, para Bortoni-Ricardo (2013), é a aceitação, pelo paradigma interpretativista, do pressuposto da reflexividade, ou seja, da capacidade de refletir sobre si mesmo, propiciando, dessa forma, a conciliação das duas atividades pelo mesmo agente, o professor pesquisador.

Por esse limiar, enquadra-se no escopo das pesquisas descritivas, pois, observamos, registramos, analisamos e ordenamos os dados, advindos da observação dos fatos reais. Ademais, assume, ainda um caráter interpretativista, visto que, ao investigar aspectos de uma realidade – a sala de aula, mais precisamente de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, tendo o ambiente como fonte direta dos dados, em que mantivemos o contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, fazendo um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões foram estudadas no ambiente em que elas se apresentavam, na sala de aula, o que, segundo Moita-Lopes, “[...] possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é construída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo sociais [...]” (MOITA-LOPES, 1994, p. 332). Tem-se, portanto, como matéria de análise o aspecto da intersubjetividade.

Esse percurso pela realidade foi guiado por procedimentos específicos que, inicialmente, passaram pela pesquisa bibliográfica, intrínseca a todos os tipos de pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013), pois, para a realização de nosso trabalho, buscamos material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, revistas, buscando esclarecimentos sobre os estudos do gênero, da retextualização, produção de texto e outros aspectos, sendo necessário o contato com um grande número de materiais já publicados.

Em seguida, já fundamentados pela base teórica, quanto aos procedimentos foi desenvolvida a pesquisa interventiva, constituída a partir da interação entre pesquisadores e membros da situação pesquisada, neste caso, professora/pesquisadora e os alunos pertencentes ao 9º ano do ensino fundamental. Assim, é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nela os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema também estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010). Thiollent (2009) enfatiza que nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para

resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho.

Fica, pois, inteligível, que nesta pesquisa ocorre uma ação na qual pesquisador e pesquisados se envolvem com a investigação e desempenham um papel ativo na situação problema, atuando sobre ela.

4.2 UNIVERSO DA PESQUISA

O universo dessa pesquisa foi constituído por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, do interior da Paraíba/PB, da qual a pesquisadora faz parte como professora desde o ano de 2009, quando foi admitida através de concurso público. Neste contexto, o universo da sala de aula é, também, o de atuação profissional da própria pesquisadora.

A referida instituição atende, atualmente, alunos nos turnos matutino (2º ao 5º ano) e vespertino (6º ao 9º ano) distribuídos em treze (13) turmas, sendo sete (07) nos anos iniciais e seis (06) nos anos finais. Trata-se da única escola de ensino fundamental da zona urbana e também recebe uma grande demanda da zona rural. Atendeu, em 2019, a 249 alunos do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos. São trinta (30) funcionários, entre professores e demais funções para suprir as necessidades da escola.

A instituição dispõe de boa estrutura física, contando com onze (11) salas de aula (oito (8) salas na parte térrea e três (3) no primeiro andar). Há uma diretoria, uma vice-diretora, uma sala para os professores, três banheiros, secretaria, quadra de esportes coberta, cozinha e biblioteca. É atendida com alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, água de cacimba, energia da rede pública, fossa, coleta periódica de lixo, acesso à internet banda larga, acesso e vias adequadas às pessoas com mobilidade reduzida.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, em 2018, foi 5.1., atingindo, assim, a meta estabelecida para o ano de 2019 que era de 5.0. Mesmo assim, a escola ainda está aberta para constantes transformações e em busca de melhorias para a educação do município. Com esse propósito, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi reformulado em 2018 por meio de várias reuniões envolvendo a comunidade escolar. Os objetivos e propostas nele elencados visam à formação integral do aluno, como pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) do Ministério da Educação (MEC). Na estrutura organizacional, a representação da comunidade escolar se dá por meio dos órgãos colegiados: Conselho Escolar, Conselho da Unidade Executora e Grêmios Estudantil.

Nesse contexto, a sala de aula pesquisada, escolhida para essa investigação, funcionou no turno vespertino, das 12h 30min às 17h e corresponde a uma turma do 9º ano, turma A. Os alunos têm oferta diária de seis (6) aulas, sendo as três (3) primeiras de 45 minutos e as três (3) últimas de 40 minutos, de segunda a sexta-feira, com intervalo de 15 minutos entre a 3ª e 4ª aulas. É formada por quatorze (14) alunos, na faixa etária de quatorze a dezesseis anos, sendo oito (8) homens e seis (6) mulheres, sobre os quais apresentamos informações na próxima seção.

4.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS

Os sujeitos participantes dessa pesquisa compuseram a turma de alunos de 9ª ano “A” do Ensino Fundamental, do turno vespertino, na qual desenvolvo a função de professora de língua portuguesa desde o primeiro bimestre do ano letivo de 2019. A escolha dessa turma se deu pelo fato de haver um grande número de alunos com baixo índice de aprendizagem e por se apresentarem muito resistentes a qualquer tipo de proposta de escrita, além de serias dificuldades em desempenharem atividades envolvendo leitura e escrita.

É uma turma de 14 alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos, composta por seis (6) meninas e 8 (oito) meninos. A grande maioria é integrante de famílias cuja renda, conforme questionário socioeconômico constante do prontuário de cada aluno, provém de aposentadoria e/ou de salário mínimo, dos programas sociais do governo e da agricultura de subsistência, o que caracteriza um grupo social de baixo poder aquisitivo.

Alguns desses alunos frequentaram as quatro (4) séries iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas, em escolas da rede municipal de ensino, localizadas na zona rural, através das quais o contato com material de leitura ocorreu de forma bastante limitada, restringindo-se, na maioria das vezes, ao livro didático.

Conforme informações prestadas pelos próprios alunos, poucos são os que possuem computador em casa, pelos quais acessam a *internet*. Os demais fazem pesquisas, quando necessário, no laboratório da escola ou em *lan house*. Apenas dois alunos foram ao cinema, poucos visitaram centros culturais e não têm contato frequente, em casa, com jornais escritos e/ou revistas. Quanto ao nível de escolaridade das famílias, os pais ou responsáveis oscilam entre analfabetos e pouco escolarizados, conforme questionário socioeconômico.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para a realização da pesquisa, foram tomadas as devidas providências legais e requerida autorização prévia à escola onde foi realizada. Também, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido aos pais dos alunos envolvidos, visto que todos eram menores, e dos cidadãos entrevistados. Na ocasião, todos foram informados do teor da pesquisa, de sua importância e de que a mesma não geraria de riscos iminentes.

Assim, a coleta se efetivou nos últimos bimestres do ano letivo de 2019, através de uma intervenção pedagógica realizada durante 21 (vinte e uma) aulas de 45 minutos, em duas etapas: a primeira delas, a construção do percurso para a entrevista e a coleta dos textos orais gravados em mídia de áudio e a segunda, de retextualização do oral para o escrito.

Compreendemos que o ensino de língua portuguesa deve contemplar as variadas formas de letramento e a utilização das novas ferramentas na sala de aula, buscando desenvolver as habilidades necessárias para a participação plena do aluno na sociedade. Entendemos também que incentivar a formação de escritores é um desafio para os professores. Assim, o objetivo geral do plano de intervenção foi desenvolver a capacidade de escrita a partir da retextualização das narrativas orais para o escrito.

Para atingir este propósito, estruturamos as ações da intervenção com base nos seguintes objetivos específicos:

- Instrumentalizar os estudantes para que escrevessem memórias literárias de acordo com características apresentadas e temas escolhidos por eles.
- Utilizar sequência didática na produção de memórias para desenvolver as habilidades e competências de escrita
- Auxiliar no desenvolvimento da produção escrita através do processo de retextualização.

Todavia, é notório que antes de realizar um planejamento interventivo, os conhecimentos prévios dos alunos consistem em fonte primordial e direcional de qualquer direcionamento pedagógico. Assim, antes mesmo das oficinas foi realizada uma fase preparatória, investigativa, prévia à intervenção, que foi apresentada a proposta de trabalho aos alunos, com o intuito de estimulá-los para a participação no projeto e iniciar, assim, a coleta dos textos orais, que eram parte importante para o trabalho, visto configurar ferramenta para iniciar as atividades de retextualização. Inicialmente, entregamos para cada aluno um papel contendo a seguinte instrução:

Escreva nesse papel um lugar interessante na nossa cidade, para contarmos as histórias vividas lá. O que a maioria da turma apontar, será assunto para uma discussão aqui na sala de aula.

Doze (12), dos quatorze (14) alunos da turma, optaram por discutir sobre uma nascente que, até algum tempo atrás, abastecia a cidade com fonte de água mineral, localizada na serra que é tida como cartão postal da cidade, o “Olho d’Água”. Seguidamente, passamos, através de questionamentos orais, a descobrir informações que os alunos tinham a respeito da nascente. Perguntamos o que sabiam sobre como era o lugar, quem estava frequentando, entre outros questionamentos. Verificamos, por meio desse diálogo, que os alunos, apesar de terem conhecimento da existência do lugar, tinham poucas informações sobre ele, o que suscitou o encaminhamento para a obtenção de informações sobre o assunto.

Naquela mesma aula, oralmente, instruímo-los a, junto a pessoas mais velhas da cidade, através de conversa informal, obterem as informações necessárias à discussão em sala de aula. Optamos pela conversa informal, visando fazer com que os alunos exercitassem o uso da linguagem oral com pessoas mais distantes do seu convívio e temendo, também, que ao escreverem, tornassem as informações muito padronizadas e mecanizadas. Decidimos então, conjuntamente, adiar a discussão para semana seguinte, após a obtenção das informações. Esta atividade teve duração de uma aula de 45 minutos.

Logo em seguida, partimos para o desenvolvimento das oficinas, as quais passaremos a detalhar.

4.4.1 A proposta e a descrição da intervenção

A oficina 1, intitulada “**Viagem ao passado no comboio da saudade**” foi realizada durante 4 aulas e teve como objetivo apresentar aos alunos a proposta de intervenção da pesquisa, introduzindo a entrevista e a memória literária como gêneros textuais a serem trabalhados.

Nesta etapa, os alunos foram expostos ao projeto da situação de comunicação, que incluiu a definição de gênero abordado, para o qual foi dado ênfase a aspectos relacionados a quem se dirige o texto, ao conteúdo temático a ser desenvolvido, ao formato da produção textual, ao suporte no qual circulará e aos envolvidos no processo, enfim, aos objetivos de ensino e da atividade.

Por conseguinte, através de debate direcionado pela pesquisadora, foi realizado o levantamento das ideias prévias acerca do gênero memórias literárias, atividade impulsionada, também, pela proposta de leitura e compreensão textual. Neste sentido, foi conduzido o direcionamento à leitura silenciosa de texto de memória **“Sobre sucatas”** (ANEXO A). Após a leitura, foi realizada a atividade escrita de compreensão desse texto, estruturada em forma de um questionário composto por perguntas que envolviam o universo de lembranças de épocas passadas (APÊNDICE A), de modo a promover a leitura como uma atividade de interação entre aluno e o texto.

Seguidamente, os alunos foram convidados à leitura de outras memórias literárias de estilos variados e que veiculavam diferentes posicionamentos apreciativos sobre a memória narrada, o poema **“Infância”** (ANEXO B), de Carlos Drummond de Andrade e a música **“Meus tempos de Criança”** (ANEXO C), de Ataulfo Alves.

A oficina 2 foi intitulada **“Parecido, mas diferente”** teve duração de 5 aulas e objetivou valorizar a experiência das pessoas mais velhas da comunidade e levar os alunos a perceberem como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado, colocando os alunos em contato com outras fontes de memórias.

Nesse sentido, como os alunos estão inseridos em uma comunidade marcada pelas histórias de um “Olho d’Água”, ou seja, é abastecida por uma nascente cuja essência cultural está marcada pelos fatos relacionados a esse local, vimos nesse fato a oportunidade de buscar memórias dos habitantes mais antigos de modo que os alunos pudessem vivenciar a busca por essas informações, as histórias com base na memória de um povo, de sua própria comunidade.

Guiados por esse propósito, fizemos um levantamento inicial com os alunos sobre familiares e vizinhos que tivessem fotos antigas e que pudessem mostrar como eram os momentos vividos por eles quando a nascente³ abastecia a cidade, tendo em vista organizar uma exposição.

Antes de irmos a campo, promovemos uma pesquisa e discussão orientada sobre a diferença entre as palavras “memória” e “memórias” estabelecendo anotações e a definição de modo a subsidiar nossas próximas ações. Assim, organizamos a turma em duplas para conversar com essas pessoas mais experientes da comunidade. Este momento foi dedicado à organização, no qual foi realizada uma lista dessas pessoas, entre pais, avós e outros membros da comunidade

³ O tema foi definido em atividade preparatório à realização das oficinas e a escolha foi realizada pelos alunos visto que havia um “Olho d’Água” que abastecia a cidade com fonte de água mineral, localizada na serra que é tida como cartão postal da cidade.

e, em seguida, organizado o roteiro para a realização da entrevista, de forma oral, ratificado a importância de cada um realizar o registro das informações apresentadas.

Os registros escritos desse primeiro contato e as impressões dos alunos foram registrados e compõem *corpus* de análise para este trabalho a ser analisado e seção específica. Para essa coleta, o primeiro contato com as pessoas mais experientes da comunidade foi realizado guiado os seguintes questionamentos:

- ▶ O (a) senhor (a) se lembra de alguma passagem marcante da sua vida nesta cidade? Que fato é esse? Por que ele foi marcante?
- ▶ O (a) senhor (a) tem algum objeto antigo ou foto que lembre essa passagem de sua vida?

Seguidamente, “Museu na escola” foi o título da oficina 3, que foi realizada em 5 aulas e visou proporcionar situações de vivência através das quais os alunos pudessem perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado e observarem que as memórias podem ser ressignificadas por meio da transmissão oral, da arte e da escrita. Nesse sentido, através da coleta de informações e de material proporcionados na oficina 2, realizamos uma roda de conversa para a qual um dos moradores foi novamente convidado a participar e, em seguida, montamos a exposição de fotos coletadas que construiriam uma linha histórica dessas memórias.

Para gerar o próximo passo da intervenção, realizamos a oficina 4, de cunho mais estrutural, intitulada “Plano de trabalho”, que visou preparar um plano de trabalho e conhecer a situação de comunicação de textos de memórias literárias. Nesse momento, os alunos foram, pois, convidados a realizar um plano de trabalho e, nesse percurso, construímos um cartaz com a lista das atividades das próximas aulas seguintes. Nesse processo, também usamos recursos virtuais para o planejamento, projetando a lista de atividades produzida através do Datashow para que todos pudessem visualizar melhor.

Guiados pela ideia de que uma nova leitura dá continuidade às atividades e a oportunidade para que os alunos vivenciem outras memórias, agora pelo olhar de outro enunciador e de uma perspectiva histórica e cultura diferente, foi realizada a leitura do fragmento do livro “**Nas ruas do Brás**” (ANEXO D), obra na qual o médico Drauzio Varella, neto de imigrantes espanhóis e portugueses, relembra alguns episódios de quando brincava e brigava nas ruas do Brás, o bairro de São Paulo onde se criou.

Após a leitura, convidamos os alunos para uma roda de conversa em que refletiram sobre as memórias narradas, com base nas opiniões e comentários deles. Durante a discussão, os alunos foram instigados a refletir sobre:

- ▶ O que imaginamos e sentimos enquanto ouvíamos o texto?
- ▶ Alguma parte nos chamou mais a atenção? Qual? Por quê?
- ▶ O que o autor conta no trecho: um fato que viveu, uma situação, suas lembranças pessoais ou as de outra pessoa?

Com base nas reflexões incitadas, os alunos foram construindo as impressões sobre as memórias apresentadas pelo autor da obra, apropriando-se dos aspectos constitutivos do gênero, com base nas relatividades presentes no texto. Ademais, compreendendo que a percepção dessas regularidades consiste, pois, em um dos percursos de extrema importância para a compreensão do gênero no que tange tanto à leitura quanto à escrita, promovemos outros momentos de intervenção.

Assim, a oficina 5 “**Memórias em figuras de linguagem**”, realizada em 5 aulas, buscou analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual. Para esse propósito, tomamos como ponto de partida a leitura, em grupos, do texto “**Memória de livros**”⁴ (ANEXO E), de João Ubaldo Ribeiro e, em seguida, foi realizada a discussão orientada pelos seguintes questionamentos direcionadores:

- ▶ Nesse trecho, o autor relembra um deslocamento que costumava acontecer nas férias escolares. Ele ia de onde para onde?
- ▶ A realidade vivida pelo autor na sua infância era a mesma nos dois lugares? Explique.

Durante a discussão, eram sempre questionadas quais as marcas responsáveis por direcionar a percepção do leitor sobre o tempo no qual os fatos ocorriam, se esses fatos eram progressivos ou regressivos, se os fatos ocorriam todos em um mesmo tempo ou ocorria variação, enfim, ocorreu um direcionamento oral para a percepção das marcas temporais e dos articuladores responsáveis pela progressão do texto.

A oficina 6, intitulada “**Ponto a ponto**”, foi realizada, durante quatro aulas, com o objetivo de promover a reflexão sobre os aspectos linguísticos de modo a levar o aluno a observar o uso de sinais de pontuação e o seu valor semântico, ou seja, a função da pontuação na produção dos sentidos em textos de memórias literárias.

⁴ Texto trabalho nas oficinas de leitura de memórias literárias das Olimpíadas de leitura e disponível na Revista *Na Ponta do Lápis*, Ano VII, Número 18, Dezembro de 2011.

Para a realização desse momento, reescrevemos um trecho eliminando os sinais de pontuação do texto “**Transplante de menina**”⁵ (ANEXO F), de Tatiana Belinky, e pedimos que os alunos realizassem a leitura silenciosa. Em seguida, retomados o texto original e foi realizada a comparação entre eles, discutindo-se o emprego dos sinais de pontuação a importância de cada um para a expressão de emoções, sensações e percepções características do gênero. Para finalizar, enfatizamos que, nos textos literários, o uso da pontuação deve obedecer não somente às regras gramaticais, mas também ao propósito estilístico, visto que também estão a serviço do processo semântico e do propósito comunicativo, relacionado ainda ao estilo de cada autor.

Dando continuidade ao processo, a oficina 7, “**A entrevista**”, foi realizada durante cinco e objetivou o planejamento e a realização das entrevistas. Para esse momento, retomamos a lista das pessoas da comunidade, anteriormente formulada, por terem sido consideradas figuras importantes do ponto de vista da retomada de lembranças sobre a nascente do Olho D’água. Para essa organização, discutimos os critérios para a realização de uma entrevista oral e definimos alguns aspectos que deveriam compor as perguntas direcionadas durante a atividade. Foram, pois, definidos como critérios norteadores:

1. Modos de viver do passado.
2. Transformações físicas do Olho D’água.
3. Profissões que desapareceram com a chegada da água encanada.
4. A visita de pessoas ilustres.
5. Origem da nascente.
6. Eventos marcantes (Grandes enchentes ou longos períodos de estiagem).

Conversamos, ainda, sobre a importância de ficarmos atentos e observarmos se o entrevistado apresentava suas memórias com marcações temporais no passado e no presente, descrevia lugares e costumes de antigamente ou se ele estabelecia uma linha temporal comparativa entre o ontem e o hoje. A entrevista foi realizada presencialmente, na primeira semana de agosto de 2019, e os alunos utilizaram a ferramenta de áudio do *WhatsApp* para realizar a gravação e enviá-las para um grupo formado pela professora de língua portuguesa e os alunos da turma, tendo em vista compartilhar as experiências e gerar futuras discussões.

Seguidamente, passamos à realização da oficina 8 “**A retextualização da entrevista ao texto de memórias**”, realizada durante seis aulas, cujo propósito foi analisar, juntamente com os alunos, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em

⁵Texto disponível em: Transplante de menina – Cadernos Virtuais (escrevendoofuturo.org.br).

fragmento de memórias literárias (retextualização). Tratou-se de um momento destinado à preparação dos alunos para o processo de retextualização das entrevistas que viria logo em seguida. Neste sentido, foi necessária a realização da oficina como uma estratégia de simulação e vivência da atividade, um processo de preparação e para tal atividade vimos a necessidade de acrescentarmos mais 3 aulas.

Para isso, realizamos uma conversa direcionada à compreensão do que consiste uma atividade de retextualização e a memorização das oficinas já realizadas, ratificando os aspectos atinentes à estrutura do gênero memórias, aspectos linguísticos, articuladores textuais, enfim, todos os fenômenos outrora analisados nas demais oficinas. Diante disso, foi realizado um resumo no quadro da sala de tudo o que construído, conceitualmente, sobre memórias literárias.

Como instrumento para a realização da simulação da retextualização, foi feita a gravação de um vídeo com o professor da escola que também trabalha como guia turístico do município, no qual o docente retrata algumas de suas memórias na realização de ações enquanto guia. Levamos para sala de aula e apresentamos o vídeo para os alunos e, em seguida, realizamos, de forma coletiva, as atividades de retextualização.

Ao passo em que a entrevista era apresentada, alguns alunos, de forma voluntária, iam ao quadro e registravam a fala do guia. Durante o processo, a pesquisadora buscou realizar questionamentos sugestivos para que os alunos observassem os critérios necessários à organização do texto do ponto de vista dos elementos responsáveis pela continuidade textual, pela organização da narrativa e na garantia da expressão das emoções. Por fim, os alunos realizaram uma releitura do texto e avaliaram, oralmente, se o mesmo gerou uma leitura agradável, se satisfatória, e se era possível melhorá-lo, estabelecendo, assim, critérios avaliativos.

Após a simulação possibilitada pela oficina 8, a próxima, **“Chegou a hora!”** Visou promover uma situação através da qual os alunos vivenciassem a prática de escrita da retextualização. Assim, na oficina 9, os alunos foram convidados a produzir, individualmente, os textos, as memórias literárias com base nas entrevistas realizadas com os moradores, gravadas em áudio e que, agora, passariam ao escrito, ou seja, da entrevista oral para o gênero memórias.

Todavia, antes da retextualização, para oportunizar a atividade, estabelecemos um percurso orientador através do qual os alunos começaram recuperando as informações apresentadas pelos entrevistados, ou seja, a escuta dos áudios e, durante esse momento, a seleção das histórias e dos fatos mais interessantes e pitorescos a serem retratados no texto

escrito. Também, chamamos a atenção para a necessidade de buscar transmitir ao leitor as sensações e emoções que surgiram durante a entrevista, visto que somente os entrevistadores tiveram acesso a esses sentimentos e, assim, poderiam reproduzir os enunciados. É importante salientar que, nessa atividade alguns alunos sentiram muitas dificuldades e foram atendidos individualmente e em horário oposto para que pudessem realizar a atividade.

Para tanto, os alunos foram transcrevendo a entrevista oral na estrutura de um relato escrito, mantendo todos os registros linguísticos originais, ou seja, todas as marcas de oralidade e demais elementos que são característicos do texto oral. Somente após a finalização do registro escrito das entrevistas orais, de posse do relato escrito, foi a hora de começarmos a orientação para a retextualização para o gênero memórias literárias. Do ponto de vista linguístico, para este momento, destacamos a necessidade de eliminação das perguntas e manutenção apenas das respostas.

Ademais, ressaltamos a necessidade de destacar os objetos e costumes de antigamente, fazendo comparações entre o passado e o presente, usar palavras e expressões que marquem o tempo passado, mostrar os sentimentos e sensações rememorados pelos entrevistados: cores, cheiros, sabores e movimentos.

Ao final da primeira escrita, os alunos foram orientados a realizar o primeiro processo de autoavaliação e identificarem se havia no texto repetições de palavras ou expressões muito próximas, como também a possibilidade de eliminar essas informações ou substituir termos ou expressões por outras equivalentes, além de verificarem se havia outras inadequações que prejudicassem os sentidos ali expressos.

Por fim, a oficina 10 **“Toque final”** foi destinada à realização da revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior. Foram seis aulas destinadas ao processo de avaliação do texto produzido e à refacção do mesmo diante da identificação de inadequações. Para tanto, iniciamos um processo através do qual a professora/pesquisadora apresentou os questionamentos abaixo. Um a um, os alunos eram convidados a relançarem o olhar sobre os próprios textos e verificarem, analisarem o que atendiam, se respondiam à questão proposta. Assim, cada aluno foi convidado a refletir:

- ▶ O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?
- ▶ O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado? O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira pessoa?
- ▶ O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado? Há outros trechos em que é possível acrescentá-las?
- ▶ O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?

- ▶ O texto estabelece relações entre a narrativa do entrevistado e o lugar onde vive? O que pode ser feito para reforçar essa ligação?
- ▶ O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inseridas no texto?
- ▶ Há no texto trechos com marcas da linguagem oral informal (“né”, “daí” etc.), que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero em questão?
- ▶ Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão usados corretamente?
- ▶ O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?
- ▶ Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?

Após a realização desse processo pelos alunos, a professora teve acesso aos textos e foi possível realizar a leitura dos mesmos e, nesse processo, estabeleceu orientações indicativas relacionadas tanto a aspectos linguísticos quanto àqueles relacionados à progressão textual. Todavia, não foram realizadas alterações, somente sugestões para que os alunos refletissem e realizassem suas próprias modificações, portanto é importante frisar que além das aulas já estabelecidas para as oficinas, ainda, houveram outros encontros, dos alunos com a professora para que os textos fossem finalizados por eles.

Assim, as oficinas 8, 9 e 10 foram diretamente relacionadas com a promoção da retextualização e geraram *corpus* que será analisado com base no aparato teórico que fundamenta esta pesquisa.

4.5 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*, CRITÉRIO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A obtenção do *corpus* desta pesquisa se deu através da aplicação de uma sequência didática baseada nos estudos de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), cujo percurso já foi descrito na seção anterior. As atividades realizadas nos proporcionaram a produção escrita para análise da retextualização nas memórias literárias produzidas pelos alunos. O *corpus* é constituído por sete (7) textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal, localizada na Paraíba.

A seleção desses textos não aconteceu de forma aleatória, visto que atendeu aos seguintes critérios: textos de alunos que estiveram presentes nas dez (10) aulas da proposta de intervenção; alunos que aceitaram colocar em prática todas as atividades elaboradas nos desenvolvimentos dos módulos; alunos que conseguiram compreender que o ato de escrever requer planejamento e reformulação e, por isso, aceitaram reescrever seus textos finais após receberem as orientações. Assim, compõe o *corpus*, os seguintes textos:

TABELA 1 – Textos que compõem *corpus*

Texto Oral R(1)	Texto retextualizado A (1) TÍTULO: Olho D'água da saudade	Aluno (1)
Texto Oral R(2)	Texto retextualizado A (2) TÍTULO: A nascente do terror.	Aluno (2)
Texto Oral R(3)	Texto retextualizado A (3) TÍTULO: A latinha cheia de liberdade	Aluno (3)
Texto Oral R(4)	Texto retextualizado A (4) Balde seco que vai e lembrança fica	Aluno (4)
Texto Oral R(5)	Texto retextualizado A (5) TÍTULO: Olho D'água, o guardião dos segredos	Aluno (5)
Texto Oral R (6)	Texto retextualizado A (6) TÍTULO: Pura diversão	Aluno (6)
Texto Oral R (7)	Texto retextualizado A (7) TÍTULO: A nascente do amor escondido	Aluno (7)

Fonte: dados da pesquisa/2020.

O *corpus* está analisado no quarto capítulo deste trabalho e, nele, discutiremos as operações realizadas durante a retextualização que podem ser identificadas nos textos, da versão do oral ao escrito, após a intervenção. Todos os textos estão apresentados com a omissão dos autores, tendo em vista o anonimato e, portanto, identificados pela nomenclatura disponível na Tabela 1.

No que tange às análises, essas foram realizadas com base na observância das seguintes categorias:

- i) **construção composicional:** analisamos como os alunos deram introdução ao tema; como configuraram o desenvolvimento dos conteúdos e se as escolhas estilísticas do autor têm também implicações composicionais;
- ii) **conteúdos temáticos:** nesta categoria, analisamos elos que os alunos fazem no momento de escrever, delineando o conteúdo como tema;
- iii) **estilo:** analisamos os trechos em que os alunos fazem usos da linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinadas sensações ou características e recursos que proporcionam ao leitor uma experiência estética particular, ou seja, verificamos as condições específicas e as finalidades de cada

referido campo, não só pelo seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

Pautamo-nos, em analisar o processo de retextualização, proposto por Marcuschi (2010), com foco nas operações de retextualização. Nesta categoria, analisamos como os alunos gerenciaram as operações na transformação de um texto do gênero oral para um gênero escrito.

Com base em todos os aspectos apontados nesta seção e, por tal, a caracterização de todo o percurso que delineou a pesquisa e a produção do *corpus*, passaremos à realização da análise e discussão dos dados.

5 REFLEXÕES SOBRE OS TEXTOS RETEXTUALIZADOS PELOS ALUNOS

Neste capítulo, analisamos os dados obtidos na pesquisa, tomando como base as categorias de análise discutidas nos capítulos teóricos. Inicialmente, refletiremos sobre os enunciados materializados no gênero discursivo *memória literária*, ao passo que discutiremos as operações de retextualização mobilizadas pelos alunos durante todo o processo e materializadas nos textos escritos, para, por fim, estabelecermos uma visão geral sobre os fenômenos analisados e chegarmos às considerações finais da nossa pesquisa.

5.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO GÊNERO “MEMÓRIAS LITERÁRIAS”

Nesta seção, através da amostragem de um conjunto de textos, analisamos os relatos dos entrevistados e as memórias literárias retextualizadas pelos alunos, observando como as relações dialógicas constitutivas do gênero discursivo se manifestam no conteúdo temático, na construção composicional e no estilo desse enunciado.

Inicialmente, é importante retomar que todo enunciado é composto por três elementos constitutivos – o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Por esse olhar, ratificamos que qualquer enunciação se realiza de acordo com características típicas de um determinado gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) e que as escolhas do falante é que determinam as regularidades que estabelecerão os aspectos determinantes da constituição do gênero escolhido no campo da comunicação discursiva.

Assim, na oficina 7, como já descrito no capítulo metodológico, foi escolhido como gênero a entrevista oral, tendo em vista fazer parte dos gêneros relacionados à transmissão e construção de saberes. Por esse direcionamento, após os alunos conhecerem as características do gênero, foi realizada a construção do roteiro, que contemplou as seguintes perguntas:

1. Há quanto tempo o senhor (a) mora nesta cidade?
2. Como era o Olho D'água, na sua infância? Comente.
3. Houve algum fato que marcou a sua vida neste local, que o senhor se recorda?
Conte.
4. Quais eram as brincadeiras daquela época? Como o senhor (a) se divertia no Olho D'água?
5. O senhor (a) tem alguma foto daquele local? Algo guardado que recorde suas vivências no Olho D'água?

6. As roupas daquele tempo eram parecidas com as de hoje? Houve mudanças? Qual (s)?
7. E o Olho D'água teve mudanças? Quais?
8. O que o senhor (a) gostaria que permanecesse igual aquele tempo de sua infância ou mocidade? Faça uma comparação dessas duas épocas.

De posse das respostas apresentadas pelos entrevistados, os alunos foram orientados a transcrevê-las, eliminando somente as perguntas, de modo a manter as respostas tais quais foram apresentadas pelo entrevistado. Em seguida, os alunos procederam com a retextualização, ou seja, a construção de um novo texto atentando para as mudanças do ponto de vista de adequação estrutural e da linguagem.

Com base nessas duas produções, passamos a discuti-las, inicialmente do ponto de vista da construção do enunciado. No quadro 2, apresentamos apenas a visão geral da apresentação dos textos dos alunos para que seja possível compreender a dinâmica desta análise. Por conseguinte, na análise relativa aos elementos dos enunciados, serão tomados os excertos dos dois textos produzidos pelos alunos de acordo com a observação dos fenômenos em análise.

QUADRO 2 - Texto oral transcrito e memória literária após retextualização

	Texto Oral R (1)	Texto retextualizado A (1)
1	<i>Eu moro nessa cidade pra mais de... de</i>	<i>Olho D'água da saudade</i>
2	<i>...pra mais de sessenta anos o olho da</i>	<i>Mesmo a minha infância sendo uma</i>
3	<i>era tao bunito ...(risos) era eu...meu pai ...</i>	<i>época de dificuldades, gosto de pensar</i>
4	<i>minha mae e meus irmãos a gente ia pra</i>	<i>sobre ela, sempre me traz boas lembranças,</i>
5	<i>lá...assim...a gente ia ...ia pra lá pra pegar</i>	<i>junto com um pouco de tristeza e saudade,</i>
6	<i>agua pra usa em casa ai sempre a minha</i>	<i>moro aqui em Vieirópolis desde</i>
7	<i>mae ia junto ai eu gosto de me lembrar</i>	<i>pequeninha, éramos eu, meu pai, minhas</i>
8	<i>dessa época eu me lembro que a agua era</i>	<i>irmãs e minha mãe. Minha mãe cuidava da</i>
9	<i>limpinha olha dava pra se ve no fundo do</i>	<i>casa, cozinava e lavava. Mesmo que ela</i>
10	<i>balde ai a minha mae sempre ia feliz lembro</i>	<i>não gostasse, sempre ajudava como podia.</i>
11	<i>do sorriso dela...a alegria dela era grande</i>	<i>Meu pai ficava na roça, arando e</i>
12	<i>nem parecia que o balde dela tava pesado</i>	<i>plantando.</i>
13	<i>(risos) eu me lembro que eu carregava o</i>	<i>Minha mãe e eu íamos no Olho D'água</i>
14	<i>baldim pequeno e ela colocava ele na</i>	<i>pegar água para cozinhar e tomar banho. A</i>
15	<i>minha cabeça eu nem achava aquilo</i>	<i>água sempre limpinha e dava até pra gente</i>
16	<i>trabalho eu achava divertido eu ia era</i>	<i>se ver no fundo do balde! Ela sempre ia com</i>
17	<i>cantando pra passar o tempo ... eu gostava</i>	<i>um sorriso no rosto, nem parecia que ela se</i>
18	<i>de cantar ciranda cirandinha ...eu ficava</i>	<i>cansava em puxar os baldes cheios de água</i>
19	<i>feliz meu filho porque eu ajudava mesmo</i>	<i>do fundo do Olho D'água para depois ela</i>
20	<i>que fosse com pouco enquanto nois pegava</i>	<i>carregar uma grande bacia, que era</i>
21	<i>agua a gente via minha mae e as comadre</i>	<i>preenchida com água e colocada na</i>

<p>22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54</p>	<p><i>dela ... elas ria muito e ai a gente ia e ai ficava so brincando porque se eu ficasse ouvindo as conversa dos adulto minha mae brigava so com os olho a hora mais feliz era ...era em casa ela mandava tirar a roupa e subir no batente e ai me banhava aquilo que era bom , minha mae não cansava do trabalho não depois que a agua chegava ela cuidava da casa nois era feliz com coisas simples mais quando eu tinha uns nove ano a minha mae ...ela morreu as lembranças dela eu lembro ate hoje essas agua que sai da torneira leva as lembrança da minha mae mais ai eu fecho os olho e para não esquecer o que vivi com minha mae no olho dagua que ta tão abandonado mais pra mim é uma grande saudade</i></p>	<p><i>cabeça. Já eu ia com um pequeno balde, que minha mãe enchia e me dava para carregar, eu cantava cantiga de roda para ajudar a minha mãe nos afazeres e para animar nossa tarefa de todo dia, pois para mim aquilo não era trabalho, era diversão, era a hora de folia e mesmo que fosse algo bobo, isso me dava uma sensação de orgulho, poder ajudar, mesmo que fosse com uma pequena ação, ao contrário dos jovens de hoje. Aí enquanto pegávamos água, a mamãe tinha um momento só com suas comadres, conversando e rindo, mas criança não se metia em conversa de gente grande se chegasse perto, a mamãe dizia só com olho: não!</i></p> <p><i>Quando chegávamos, ela tirava a bacia e me mandava tirar a roupa e descer do batente, ela pegava um balde com água e começava a me dar banho. Eram momentos simples, que trazem uma sensação de felicidade. Ainda aos meus nove anos, ela morreu. Não pegaria mais água com ela, não me daria mais banho, não estaria mais comigo. As vezes sinto que a água encanada, uma maravilha para todos, leva nos seus canos as minhas recordações mais doces, da minha infância. Pra não esquecer dos banhos de água doce, límpida e cheia de amor, fecho os olhos para que tudo que vivi ali não fique, com o tempo, abandonada como está a nascente de minhas saudades.</i></p>
---	--	--

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

Com base no direcionamento apresentado, passamos a discutir cada um dos elementos constitutivos do enunciado (BAKHTIN, 2003) tomando como base os textos produzidos pelos alunos. O quadro 2 foi apresentado apenas para demonstrar como está a organização desses textos disponíveis em anexo, visto que, na análise, serão apresentados excertos.

Inicialmente, ao compararmos as perguntas que foram estabelecidas como roteiro para o desenvolvimento da entrevista, um aspecto inicial chama a atenção, ou seja, o próprio “entrevistado” estabelece o direcionamento e determina os aspectos constitutivos do seu próprio enunciado, marcando-os e estabelecendo um novo gênero, ou seja, passa-se a um domínio social de comunicação voltado à documentação da memorização das ações humanas materializadas

em um relato, através do qual o falante estabelece uma representação do discurso de experiências vividas situadas no tempo, migrando para o gênero relato de experiência vivida.

Falando da transcrição do texto oral para o escrito, a pergunta 1 é contemplada nas linhas 1 e 2. Todavia, ao ser questionado “Como era o Olho D’água, na sua infância? Comente.” e se “Houve algum fato que marcou a sua vida neste local, que o senhor se lembra? Conte. ”, percebemos que o falante estabelece o sentido do texto através de um relato direcionado a partir da eleição individual de suas percepções, lembranças e de tudo aquilo que é considerado representativo, ou seja, a infância é retratada pelas sensações e figuras humanas que têm simbologia para o falante.

Assim, na afirmação, a entrevista ganha aspectos composicionais de um relato de experiências vividas, marcadas pela descrição minuciosa de situações, de pessoas que faziam parte daquele contexto histórico, relato de sensações eleitas pela representatividade emocional, como em “nem achava aquilo trabalho eu achava divertido eu ia era cantando pra passar o tempo...”. Esses elementos deixam clara a materialização de aspectos que configuram uma estabilidade de traços que caracterizam o primeiro texto escrito como gênero relato, por sua vez, advindo da entrevista oral.

Agregado a isso, considerando a visão de Bakhtin (2003) de que composição, estilo e temática são indissociáveis, percebemos que a temática ganha os direcionamentos que marcam o estilo do falante, visto que a explicação de como era o Olho D’Água, no período da infância do entrevistado, ganha conotações de uma retomada apenas dos momentos mais marcantes para o falante, ou seja, é o falante que faz as escolhas de acordo com os seus próprios critérios, daquilo que considera mais marcante a ser transmitido, ficando apenas uma descrição do objeto questionado “que a água era limpinha”. Para essa discussão, tomemos como base os excertos abaixo:

“era eu...meu pai ... minha mae e meus irmãos a gente ia pra lá...assim...a gente ia ...ia pra lá pra pegar agua pra usa em casa ai sempre a minha mae ia junto ai eu gosto de me lembrar dessa época eu me lembro que a agua era limpinha olha dava pra se ve no fundo do balde ai a minha mae sempre ia feliz lembro do sorriso dela...a alegria dela era grande nem parecia que o balde dela tava pesado (risos) eu me lembro que eu carregava o baldim pequeno e ela colocava ele na minha cabeça eu nem achava aquilo trabalho eu achava divertido eu ia era cantando pra passar o tempo ...” R(1)

“Eu morei em Vieirópolis 30 anos quando eu ia lá pro olho d’água eu não passava de um toquinho de gente eu lembro...recordo que eu era teimosa que eu tenho vergonha até hoje de quando eu achava chato fazer aquelas coisas de criança e eu queria mesmo era ser gente grande e eu achava que naquela época só era gente grande se fosse pro olho d’água com um balde na cabeça ...” R (3)

“Quando eu me lembro do oi d’água me passa um filme na cabeça minha filha Ana era muito trabalhosa ... ela era a mais velha tinha que me ajudar pelo menos na companhia mas só porque ela ia e os outro não minha filha pronto era só birra mas pense numa birraaaa mas olha eu levava ela pelos cabelo pelas oreia e puxava pelos braço ela não aceitava e ia até o oi d’água me perguntando porque ela tinha de ir e os outo não porque queria ficar brincando...” R (4)

“Essas minhas lágrimas mostram um pouco a saudade que sinto de tudo o que vivi naquela nascente carregando um galão nos ombro eu era uma criança que gostava de observar os trabalhadores do meu pai... o vai e vem deles indo pegar água e eu me perguntava porque eu nunca podia ir”... R (6)

Podemos perceber uma estabilidade relacionada aos aspectos composicionais nos textos apresentados. Essas situações, segundo Bakhtin (2003), ocorrem a partir do momento através do qual o sujeito elege um gênero, confiando ser o mais adequado para expressar seu projeto discursivo. Nesse sentido, o falante ou escrevente promovem adaptações da sua “vontade discursiva” a um gênero, levando em consideração o quanto esse é apropriado para representar o tema que pretende discorrer ao passo que avalia também as características do campo da comunicação discursiva em que concretizará seu enunciado.

Considerando o gênero relato de experiência vivida, impulsionada pela entrevista oral, fica explícita a predominância narrativa, tendo-se em vista os elementos: narrador/emissor do relato, tema, introdução, contexto, personagens e desfecho.

Assim, a predominância do narrador em primeira pessoa em todos os excertos, a sequência narrativa com auxílio de aspectos descritivos para marcar o espaço, os verbos no passado marcando o tempo, a identificação dos personagens em cada um dos excertos são marcativos dessas escolhas composicionais e que estão diretamente relacionadas ao estilo e ao tema. Nesse sentido, embora o aluno tenha definido como gênero a entrevista, notamos que o “entrevistado” estabelece um vínculo com outro gênero impulsionado pelo próprio conteúdo

temático, fazendo emergir esse vínculo dialógico que existe entre os enunciados materializados, ou seja, os aspectos determinantes da formação do gênero, segundo Bakhtin (2003) advêm da vontade discursiva do falante que, por sua vez, se realiza pela escolha que é “[...] determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc” (BAKHTIN, 2012, p. 282). Assim, compreendemos o conteúdo temático a partir daquilo que o enunciador quer transmitir, aliado à forma composicional e estabelecendo vínculos dialógicos com outros textos. São justamente esses elos que pretendemos focalizar ao observar como o aluno faz uso de outras leituras para desenvolvimento de sua produção.

Ainda do ponto de vista da composição, fica evidente que por se tratar de um gênero oral, a estrutura do texto é definida pelo fluxo temático produzido pelo falante, além do fato de que as ênfases, as sensações, os momentos de reflexão ou memorização dos fatos se dão através das pausas. Assim, fica inequívoca a relação direta em tema e composição, visto que, “[...] a forma composicional não existe como uma ‘fôrma’ vazia, mas como enunciado real e único, com sua extensão e disposição gráfica própria. É ao ganhar conteúdo que a forma ganha definição” (MACIEL, 2015, p. 254). Essa percepção vai ao encontro do que postula Bakhtin (2012) de que forma e conteúdo são indissociáveis.

Outro elemento constitutivo desse enunciado diz respeito ao estilo, ou seja, essa seleção de “recursos lexicais, fraseológicos ou gramaticais” (BAKHTIN, 2012, p.261). Assim, em termos de usos dos tempos verbais, nota-se que os verbos estão, na sua maioria, no pretérito perfeito ou imperfeito como em *lembro, dava, pareciam, chegava* (R1), *passava, achava* (R3), *puxava, lembro* (R4) e *vivi, gostem, indo* (R6) marcando ações finalizadas, ou aquelas que embora tenham ficado no passado, representam uma ação ainda inacabada, pelo menos na memória do falante, marcada pelo pretérito imperfeito como em *chegava, passava e achava*.

Todavia, a presença do verbo “lembro”, reiteradas vezes, deixa marcada uma escolha lexical do emissor cuja finalidade parece ser deixar claro que todas aquelas impressões e relatos de um passado distante estão sendo tracejadas sob o olhar dele, em um momento presente, aspecto de estilo também constitutivo da composição do texto. Ademais, representam a narração de fatos, em primeira pessoa, marcando, também a manifestação da subjetividade de um narrador em primeira pessoa, um eu.

É importante ainda, frisar que, por se tratar de uma transcrição do gênero oral, ficam evidentes as escolhas lexicais dos falantes como “baldim”, “nois”, “tava” R(1), “passarim”, “tumava”, “correno” R(2), “trabaiosa”, “vorta”, “aburreciemnto” R(4), “olhanu”, “quiria” R(5),

entre outras, que deixam clara a marcação de um estilo individual concedido pelo contexto de produção, o interlocutor e a situação de comunicação.

Pelos aspectos apresentados, segundo Bakhtin (2012), ratificamos a indissolubilidade do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional na construção do todo do enunciado, determinados igualmente pelo campo da comunicação. Todavia, ressaltamos que, embora cada enunciado particular seja individual, assim como o relato oral do entrevistado, cada campo da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, materializando os gêneros discursivos.

Já em relação ao segundo texto, que diz respeito ao resultado da retextualização do texto oral, do relato escrito para as memórias, é compreensível que o delineamento do conteúdo temático se inicia já pelo título dado pelos alunos citados abaixo, pois alguns o fizeram de forma mais clara:

“Olho D’água da saudade” A (1)

“Olho D’água, o guardião dos segredos” A (5)

“A nascente do amor escondido” A (7)

Os títulos são expostos ocupando um espaço composicional específico, destacado no restante do texto através dos enfoques temáticos. Ademais, expõem, desde o início, o caráter dialógico da proposta ao atender à exigência de que, na narrativa, deve-se tratar de um texto que aborde as lembranças de uma pessoa mais velha da comunidade, a fim de contar histórias vividas na nascente Olho D’água. Além disso, o título focaliza a construção temática, tratando um aspecto específico dado ao gênero discursivo, o que vemos claramente no fragmento:

“pra não esquecer dos banhos de água doce, límpida e cheia de amor, fecho os olhos para que tudo que vivi ali não fique, com o tempo, abandonada como está a nascente de minhas saudades” A (1).

Sendo assim, o aluno concede ao gênero de memória literária, a atribuição de sentido, em que o enfoque dado ao tema não se trata, apenas, do conteúdo em si, mas estabelece a relação entre enfoque temático e escolhas de estilo com a percepção composicional de que o título deve

chamar a atenção para os aspectos mais relevantes, ou seja, “*água doce*”, “*olhos d’água*” e a “*saudade*”.

Ainda no que tange ao estilo, destaca-se das memórias, em termos das marcas linguísticas, os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico. No caso do gênero memórias, o foco é dirigido para as marcas individuais de estilo em termos de seleção e opção do autor do texto por vocabulário representativo. Assim, embora ocorra uma mudança da linguagem oral para a escrita e, com isso, uma seleção lexical com um cuidado para atender às normas padrão da língua, marcas de oralidade são mantidas tendo em vista a manutenção destas marcas de individualidade.

“Pra não esquecer dos banhos de água doce, límpida e cheia de amor,” A (1)

*“E naquela época, ser gente grande era ir **pro** Olho D’água com um balde na cabeça,” A (3)*

*“Ao chegar em casa, a lata na sua cabeça estava praticamente vazia, **pra** baixo de meio,” A(4)⁶*

Ademais, além das marcas já expressas, esse estilo também é marcado pela presença de figuras de linguagem, preferências gramaticais e uso dos tempos verbais. Essa observação é reafirmada pela produção que apresenta propriedades estilísticas comuns a textos narrativos de memórias literárias. Os textos dos alunos trazem, por exemplo, inúmeras figuras de linguagem, entre as quais citamos a metonímia: “*Olho D’água da saudade*” A(1), “*A nascente do terror*” A(2) e a antítese: “*sempre me traz boas lembranças, junto com um pouco de tristeza e saudade*” A (1), marcando esse estilo constitutivo do enunciado, junto ao tema e a composição. Como evidência desse estilo muito individual, os alunos utilizaram a linguagem para ressaltar detalhes como no trecho:

“A água sempre limpinha e dava até pra gente se ver no fundo do balde” A(1)

“O Olho D’água me fez forte, as dificuldades me fizeram a mulher que eu sou hoje!” A (4)

*“Tudo ali me encantava, a água limpa, a vegetação verdinha, **os o** canto dos pássaros felizes para quem quisesse ouvir. Pensava, estava perto do céu, só podia ser!” A(6)*

“É só fechar meus olhos para voltar ao passado. Éramos 10 irmãos numa casinha bem apertadinha, mas cheia de amor” A (7)

⁶ Grifo nosso.

Essas marcas são também ratificadas pelas escolhas dos itens lexicais e denotam a presença de uma descrição marcada por impressões pessoais, subjetividade, visto que, em um aspecto geral, por exemplo, a descrição “limpa” apresentaria uma descrição de forma objetiva e provocar sensações como em “limpinha” “me fez forte” “e perto do céu”.

“mas criança não se metia em conversa de gente grande se chegasse perto, a mamãe dizia só com olho: não!”; “Não pegaria mais água com ela, não me daria mais banho, não estaria mais comigo.”; “Pra não esquecer dos banhos de água doce, límpida e cheia de amor, fecho os olhos para que tudo que vivi ali não fique, com o tempo, abandonada como está a nascente de minhas saudades.” A(1)

O lugar era lindo, árvores verdinhas, pássaros, bichos de várias espécies, mas depois dessas histórias tudo nos dava aflição, o medo tomava conta” A(2)

“Quando este dia chegava, eu aproveitava, meus olhos enchem de lágrima só de lembrar” A(3).

Destacam, ainda, características de como viviam ao afirmar que:

“Minha mãe cuidava da casa, cozinhava e lavava. Mesmo que ela não gostasse, sempre ajudava como podia. Meu pai ficava na roça, arando e plantando”; “Minha mãe e eu íamos no Olho D’água pegar água para cozinhar e tomar banho” A(1)

“Na época de minha infância, as casas não tinham encanamento, eu era o faz tudo da minha mãe e sempre ia pegar água no Olho D’água para que pudéssemos cozinhar, tomar banho, beber” A(2)

“Cada um, ao acordar, já sabia qual era a sua obrigação. A minha era pegar água no galão de manhã cedo” A(7).

Outro aspecto mantido pelo aluno na retextualização, muito usado em relação ao estilo das memórias, diz respeito à comparação entre o passado e o presente, marcados nos textos de outros alunos, ou seja:

“isso me dava uma sensação de orgulho, poder ajudar, mesmo que fosse com uma pequena ação, ao contrário dos jovens de hoje” A(1)

“Hoje a água que sai dos canos me faz arrepiar, não tem nem como comparar o cheiro, o gosto e a cor” A(2)

“Por falta de cuidados aquele lugar não parece mais com selva imaginada por mim, a única coisa que resiste são as pedras e as histórias contadas por aí” A(3)

“Hoje, os jovens não dão valor, porque é mais fácil água na torneira do que num balde, na cabeça” A(6)

“Hoje nem de longe a nascente me lembra daquele tempo, as pessoas encheram de feiura a beleza da minha saudade” A(7).

Com base nesses aspectos abordados, os alunos, conforme destaque, evidenciam valores que, com o tempo, mudaram na comunidade em questão, fato evidenciado pela relação comparativa entre fatos no passado e no presente, através dos quais destacam a ideia de finalização de fatos que existiam e não mais existem.

Respaldados nos estudos de Bakhtin (2011), entendemos por construção composicional a configuração geral do texto, sua disposição e organização em partes. No que tange ao gênero memórias, é válido ter em mente, na abordagem deste gênero, sua forma composicional, cuja estrutura é predominantemente narrativa, tendo-se em vista a presença dos elementos: narrador (personagem), tempo (psicológico), espaço, personagens (familiares), enredo (experiências vividas no lugar onde existia o olho d'água). Em termos de usos dos tempos verbais, notamos que os verbos estão, na sua maioria, no pretérito perfeito (marcando ações finalizadas) ou imperfeito (marcando ações no passado, mas cujas memórias dão ideias como inacabadas), visto que as memórias representam a evocação de um passado e a manifestação da subjetividade de um narrador em primeira pessoa.

Sendo assim, de acordo com as produções apresentadas em anexo, em relação à estrutura, o arranjo composicional se dá através de três a seis parágrafos de extensão bem diversa, por meio dos quais os alunos desenvolvem o tema, característica que se apresentou de forma regular em todos os textos produzidos. Os alunos, de forma geral, apresentam, no primeiro parágrafo, a introdução, situando o leitor a respeito do lugar em que ocorreram os fatos

narrados e define melhor a época em que começou a narrativa – na infância ou juventude, como pode ser visualizado nos excertos:

*“Mesmo a minha infância sendo uma época de dificuldades, gosto de pensar sobre ela”*A(1)
*“Vim parar nessa cidade por necessidade dos meus pais, ainda na barriga da minha mãe”*A(2)
Do olho d’água não guardo muita coisa, pois quando eu ia lá, eu não passava de um toquinho de gente” A(3).

No segundo parágrafo, evidenciamos a progressão do texto através da descrição do ambiente (a nascente Olho D’água), notabilizando suas vivências e suas lembranças mais significativas da época, que são motivos para a escrita da memória, ou seja:

“[...] a água sempre limpinha e dava até pra gente se ver no fundo do balde! [...]” “[...] eram momentos simples, que trazem uma sensação de felicidade [...]” A(1)
“Eu ia todo tarde e aproveitava para chamar as amigas, íamos juntas e aproveitávamos para conversar e brincar A(2)
*“Tudo era maravilhoso, as brincadeiras com as outras crianças, o banho no riacho ali pertinho, as filas enormes a espera para encher os baldes, ao contrário de todo mundo esse último, eram os melhores momentos “*A(3)
“As lágrimas mostram um pouquinho da saudade de ir à nascente com um galão nos ombros. Ainda chego a sentir o cheirinho de mato molhado e o gostinho de barro na água gelada do pote” A(6).

A partir do terceiro parágrafo, grande parte dos alunos apresentam o desfecho, que evidenciam o lirismo, ao abordar que

*“eram momentos **simples**, que trazem uma **sensação de felicidade**”* A (1)
*“se ainda tivesse muita água lá no nosso Olho, eu enfrentava alma, homem de branco, mas trazia um galão, **satisfeita** “* A(2)

“As lágrimas mostram um pouquinho da saudade de ir à nascente com um galão nos ombros”
A(6)⁷

Nas expressões em destaque fica, pois, manifesto através dos excertos, que é exaltada a sensação pessoal de felicidade do falante, aspecto que marca além do aspecto temático, as escolhas lexicais relacionadas ao estilo e à subjetividade.

Já no desfecho, ao retextualizar, o aluno foca o deslocamento desse narrador-personagem para uma ação que ele faz no presente, relacionando o passado e o presente para criticar a forma como a comunidade descuidou da nascente, com o passar do tempo, conforme pode ser visualizado nos excertos.

“Só eu e a essa nascente vimos as lágrimas de meu pai” A(5)
*“para que tudo que vivi ali não fique, com o tempo, abandonada como está a nascente de minhas saudades”*A(1)
“Por falta de cuidados aquele lugar não parece mais com selva imaginada por mim” A(3)
“se minha saúde deixasse e se tivessem cuidado bem da nascente, preferia mil vezes subir a serra e ter daquela água em minha casa” A(4)
“Hoje, os jovens não dão valor, porque é mais fácil água na torneira do que num balde, na cabeça” A(6),
“Hoje nem de longe a nascente me lembra daquele tempo, as pessoas encheram de feiura a beleza da minha saudade” A(7).

É importante frisar que esse descolamento entre passado e presente é bem característico do gênero memórias. Assim, percebemos que os textos dos alunos refletem sentimentos e impressões sobre o que é narrado e aborda, de forma muito subjetiva, como convém às necessidades das memórias literárias, perceptível através dos fragmentos de A (1) ao afirmar que *“gosto de pensar sobre ela, sempre me traz boas lembranças, junto com um pouco de tristeza e saudade”*, e no trecho que o A(1) relata o vazio que sentiu depois da morte da mãe *“Não pegaria mais água com ela, não me daria mais banho, não estaria mais comigo”*. Acrescenta, ainda, a informação sobre o lugar onde a história se passa, retomando o tema

⁷ Grifo nosso.

proposto “*Ela sempre ia com um sorriso no rosto, nem parecia que ela se cansava em puxar os baldes cheios de água do fundo do Olho D’água*”. Na mesma produção, adiciona também detalhes aos momentos que a narradora lembra e sente saudade em “*Ela sempre ia com um sorriso no rosto, nem parecia que ela se cansava em puxar os baldes cheios de água do fundo do Olho D’água*”.

Assim, embora o narrador estabeleça o foco nas suas vivências e nos momentos considerados mais significativos, do ponto de vista da subjetividade, de suas impressões pessoais, no final, ele retoma o foco temático, ou seja, a lembrança do “olho d’água”, *retratando-o ontem e hoje*.

Fica, pois, explícita, a importância da reflexão sobre os enunciados do ponto de vista dos elementos que o constituem, tendo em vista a compreensão do enunciado como uma unidade real da comunicação discursiva, aspecto que permitirá compreender as regularidades da língua, aqui expressas para inter-relação entre composição, temática e estilo.

5.2 OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Nesta seção, analisamos os textos escritos resultantes da retextualização do oral para o escrito, o que permitirá, conforme Marcuschi (2010, p. 99), “[...] avaliar o grau de consciência linguística e o domínio da noção das relações entre o texto oral e o texto escrito”, uma vez que, a partir das informações contidas no texto base, o aluno precisa selecionar as formas linguísticas, isto é, adequar a linguagem, o que favorece o desenvolvimento da sua capacidade crítica. Dessa maneira, procederemos com a análise a partir da nomenclatura estabelecida por Marcuschi (2010) e que constitui base teórica desta pesquisa. Para isso, foram realizados recortes de modo a apresentar excertos representativos para as operações de retextualização identificadas nos sete textos trabalhados.

Os estudos sobre a relação entre oralidade e escrita foram intensificados e, segundo Marcuschi (2010, p.46), é necessário observar que “[...] a retextualização é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano do processo da textualização”. Para o autor, é um processo que envolve operações complexas que interferem na relação oralidade-escrita.

Para estas análises de reformulação textual, reportamo-nos às discussões sobre a relação fala e escrita, abordadas no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho, no qual ficou clara a noção de que as produções textuais se dão efetivamente nos contextos de uso. Neste sentido, com base no modelo proposto por Marcuschi (2010), apresentados no primeiro capítulo

desta dissertação, identificaremos, nos textos resultantes da retextualização do gênero relato, resultando da transcrição do para o escrito, para o gênero memórias, as estratégias de eliminação, inserção, substituição, acréscimo e reconstrução.

5.2.1 Operações que seguem regras de regularização e idealização

Nesta seção, iremos discutir as operações realizadas pelos alunos durante o processo de retextualização que foram responsáveis por estratégias fundamentadas na eliminação e inserção. Com relação às quatro primeiras operações, inseridas nas estratégias de regularização e idealização, Marcuschi (2010) deixa claro que através delas ocorre um caminho para que sejam observados os aspectos atinentes à oralidade, o que determina um fluxo progressivo de “[...] tomada de consciência da relação entre fala e a escrita [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 112).

Por essa importância, apresentaremos a visualização da ocorrência dessas operações através das retextualizações realizadas, do relato, resultante da transcrição da entrevista oral, para as memórias escritas pelos alunos durante a sequência didática promovida por esta pesquisa.

5.2.1.1 Eliminação de marcas estritamente interacionais

A estratégia de eliminação consta na 1ª operação do modelo construído por Marcuschi (2010). Nessa etapa da retextualização, conforme o autor, ocorre como procedimento imediato a eliminação de vários elementos, dentre eles, os marcadores de hesitação ou interacionais. Assim, nas retextualizações em análise, os alunos utilizaram da estratégia de eliminação, ou seja, retiraram de seus textos recursos paralinguísticos e demais recursos estritamente interacionais, demonstrando consciência de que, na escrita, certos elementos da oralidade são dispensáveis, conforme está exemplificado nos seguintes fragmentos.

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[...] Eu moro nessa cidade pra mais de... de ... sessenta anos o olho dágua era tao bonito[...] R(1)</i>	<i>[...]moro aqui nessa pequena cidade desde pequenininha, [...]A (1)</i>
<i>[...] oi dágua já pensava na fila ... ai Jesus ... pense mas ía sozinha era até maior porque</i>	<i>[...] Mas dessa vez sozinha! Quando não me aborrecia demais podia observar o ambiente</i>

<i>sem aburrecimento eu via as beleza e a paz que era ta lá no oi água tinha passarim [...]</i> R (4)	<i>de paz que era lá! Muitos pássaros, a Serra. Um lugar que eu tenho a certeza que foi Deus quem fez. A(4)</i>
--	---

Nesse sentido, no texto de A1 foram eliminados os elementos cuja ausência não compromete o conteúdo das informações. Para tal fim, foram retiradas as hesitações, recursos paralinguísticos, representados pelos elementos *de...de...*, utilizadas para organização do pensamento. Em A(4) ocorre a eliminação do termo “ai Jesus” presente na transcrição de R (4)⁸, representativo de uma lexicalização de hesitação. Não foram localizados nos textos marcadores interacionais.

Trata-se de uma operação em que o aluno concebe o reconhecimento de aspectos linguísticos representativos do oral e do escrito, de modo que, através da atividade de escuta e transcrição, desenvolve a capacidade de ponderar quais aspectos são pertinentes a cada estrutura composicional e estilo de gêneros.

5.2.1.2 Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas

A operação de retextualização constituída a partir da introdução a pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas é previsto por Marcuschi (2010), na segunda operação, em que a introdução da pontuação ocorre durante a retextualização ocorre com base na intuição fornecida pela entonação das falas. Os alunos inseriram a pontuação no texto escrito tomando como escopo variadas orientações: da prosódia no texto oral, das reticências na transcrição da substituição de dêiticos, entre outros, estratégia para qual destacamos os excertos abaixo.

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[...]ai ficava so brincando porque se eu ficasse ouvindo as conversa dos adulto minha mae brigava so com o olho[...]</i> R(1)	<i>[...], mas criança não se metia em conversa de gente grande se chegasse perto, a mamãe dizia só com olho: não! [...]</i> A(1)
<i>“[...] rezava e rezava pela minha alma porque o medo era grande minha mãe</i>	<i>“Quando chegávamos em casa, a lata, que mamãe esperava cheia, estava apenas</i>

⁸ Na construção da nomenclatura R(4) corresponde a relato e A(4), memórias produzidas pelo aluno a partir da retextualização.

<i>brigava porque nós demorava e brigava porque a lata tava meia aí eu não tinha o que fazer já tava a noitinha e aí [...] R(2)</i>	<i>melada e eu rezava, rezava pela alma, e rezava pela minha alma. Minha mãe questionava, “o motivo da demora e por que meia lata?” A (2)</i>
---	---

Nesses trechos, o emprego da exclamação e a interrogação para indicar uma ordem e uma pergunta, utilizadas pelos retextualizadores A (1) e A (2), evidenciam certo domínio da utilização dos sinais de pontuação, principalmente pela associação de sua função aos aspectos semânticos.

Quanto à paragrafação – recurso utilizado no texto escrito com a finalidade de agrupar as ideias nele contidas, o autor do texto (4) transcodificado, organizou a sua escrita em três parágrafos, embora sejam observadas necessidades de reagrupamento das ideias, em alguns deles, atendendo às mudanças de ideias dentro do fluxo textual.

	Texto Oral R (4)	Texto retextualizado A (4)
1		<i>Olho D'água, o guardião dos</i>
2	<i>Quando eu vejo meu pai bem velhinho</i>	<i>segredos</i>
3	<i>sentado na cadeirinha dele de balanço eu</i>	
4	<i>lembro como pai era trabaiador e turrão</i>	<i>Observo meu velho pai sentado na sua</i>
5	<i>pai teve 17 filho 16 que tão criado mas teve</i>	<i>cadeira de balanço e lembro do homem</i>
6	<i>um que morreu e pai pensa que eu não sabia</i>	<i>trabalhador e turrão que ele era. Pai de 17</i>
7	<i>dos sentimento dele pur esse filho todo dia</i>	<i>filhos, 16 vivos e 1 que morreu e se tornou o</i>
8	<i>nois se acordava cedo ele me chamava pra</i>	<i>motivo do seu segredo.</i>
9	<i>nois subir a serra ele colocava os galão na</i>	<i>Ele me acordava cedo para subir a</i>
10	<i>fila e com a voz bem grossa dele mandava</i>	<i>serra, colocava o galão na fila e com a voz</i>
11	<i>eu prestar atenção no galão eu olhava...</i>	<i>grossa me mandava prestar atenção. Eu</i>
12	<i>esperava que cansava até chegar a vez de</i>	<i>olhava, esperando a nossa vez de encher</i>
13	<i>nois encher os balde mais eu via pai só</i>	<i>nossos baldes, mas não podia deixar de</i>
14	<i>olhano pras pedra pras árvore como se</i>	<i>observar ele olhava para as pedras, para as</i>
15	<i>visse alguém pai conversava bem baixinho</i>	<i>arvores como se visse alguém, conversava</i>
16	<i>mas eu e o oio dágua sabia da tristeza que</i>	<i>com o baixinho, mas eu e o olho d'água</i>
17	<i>ele carregava ele quiria era ter o filho mais</i>	<i>sabíamos da tristeza que ele trazia no</i>
18	<i>velho com ele e não eu sempre ouvi meu pai</i>	<i>coração, era para o seu filho mais velho</i>
19	<i>dizer que era feio home chorar pur isso que</i>	<i>estar ali com ele e não eu.</i>
20	<i>eu nunca contei que sabia que meu pai</i>	<i>Sempre ouvi meu pai dizer que homem</i>
21	<i>chorava enquanto carregava os galão e o</i>	<i>não podia chorar, guardo comigo as muitas</i>
22	<i>choro era de saudade e pra ninguém saber</i>	<i>vezes que descí da nascente com galões</i>
23	<i>ele enxugava as lágrima na camisa e me</i>	<i>cheios de água misturadas as lágrimas de</i>
24	<i>mandava cuidar logo do serviço porque ele</i>	<i>seu Romero, meu pai. Aquele lugar sempre</i>
25	<i>tinha o que fazer cada um pegava seu galão</i>	<i>lhe trazia saudades, mas aí ele passava as</i>
26	<i>e descia tudo calado do jeito que era a</i>	<i>mãos nos olhos enxugava na camisa e me</i>
27	<i>subida era a descida e todo santo dia era</i>	<i>mandava terminar logo com o serviço que</i>

28	<i>assim mas eu e o oio água guarda essa</i>	<i>ele tinha muito o que fazer. Eu pegava o meu galão, ele pegava o dele e no mesmo silêncio que a gente subia, agente descia. E todo dia era assim ...Só eu e a essa nascente vimos as lágrimas de meu pai.</i>
29	<i>história de lágrimas.</i>	
30		

Assim como ocorrido no texto 4, a operação foi realizada nos demais textos, nos quais os alunos, ao produzirem as memórias, estabeleceram a organização através de parágrafos, respeitando o fluxo das ideias expressas pelo falante na oralidade e fazendo as mudanças necessárias para o texto escrito, aspecto que pode ser visualizado nos demais textos em anexo.

5.2.1.3 Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos

Prevista por Marcuschi (2010) na terceira operação, a estratégia de eliminação para condensação linguística foi usada pelos alunos com a eliminação dos pronomes egóticos⁹ e repetições, conforme ocorrências nos seguintes excertos:

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[..]eu tenho vergonha até hoje de quando eu achava chato fazer aquelas coisas de criança e eu queria mesmo era ser gente grande e eu achava que naquela época só era [...] R(1)</i>	<i>[...] recordo a minha teimosia que tenho vergonha até hoje, de quando eu achava chato fazer coisas de crianças e queria mesmo era ser gente grande. [...]A(3)</i>

Neste primeiro excerto, transcrito do aluno (3), fica evidente que no texto das memórias, produzido através da retextualização que o aluno tem a consciência da repetição do termo “gente” no texto oral consiste em um recurso voltado para promover a ênfase na oralidade. No texto escrito, esse recurso torna-se uma repetição que não acrescenta informação ao fluxo textual e, dessa maneira, ao escrever “mesmo era ser gente grande” A (3), o aluno reconhece ser um aspecto representativo da oralidade e, por tal, elimina-o.

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>

⁹ Os pronomes se configuram como egóticos quando ocorre o uso do eu ou do nós em função de sujeito que poderia ser eliminado pelo fato de o morfema verbal marcar a pessoa do verbo, fato que os tornam redundantes (MARCUSHI, 2001).

<i>[...]a gente ia pra lá...assim...a gente ia ...ia pra lá pra pegar agua[...] R (1)</i>	<i>[...]Minha mãe e eu íamos no Olho D'água pegar água para cozinhar e tomar banho[...] A (1)</i>
---	---

Neste outro trecho, na versão oral, o entrevistado reduplicou o item lexical “a gente ia pra lá”, e no texto retextualizado, o aluno retextualizador A (1) eliminou esse traço, deixando o texto menos redundante e retirou o termo “assim” que estava presente no texto oral e que também havia perdido a sua função semântica de advérbio e assumido a função interacional de marcador conversacional, compreendendo que a exclusão dos dois componentes da interação deixa o texto mais objetivo, ao retextualizá-lo.

Merece destaque, ainda, o tratamento dado à transcrição no fragmento a seguir pela utilização da estratégia de condensação:

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[...]a minha mae sempre ia feliz lembro do sorriso dela...a alegria dela era grande nem parecia que o balde dela tava pesado[...]R(1)</i>	<i>[...] Ela sempre ia com um sorriso no rosto, nem parecia que ela se cansava em puxar os baldes cheios de água do fundo do Olho D'água para depois ela carregar uma grande bacia [...]A (1)</i>

No enunciado oral produzido pelo entrevistado, como se trata de uma verbalização, naturalmente é feito o uso da repetição – recursos linguísticos bastante recorrentes na linguagem oral “a minha mae sempre ia feliz lembro do sorriso dela...a alegria dela era grande nem parecia que o balde dela tava pesado[...]”. Na retextualização, percebemos que uma melhor organização da escrita se faz pela eliminação da repetição ao produzir a ideia em “Ela sempre ia com um sorriso no rosto, nem parecia que ela se cansava em puxar os baldes cheios de água do fundo do Olho D'água para depois ela carregar uma grande bacia[...]”.

Ademais, pela estratégia de eliminação, o aluno percebe a redundância gerada pela presença do pronome egótico (eu) e a marcação excessiva de o mesmo pela repetição.

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[...] eu ía toda tarde e aproveitava e eu chamava as minhas amigas pra nós ir e</i>	<i>[...] Eu ia todo tarde e aproveitava para chamar as amigas, íamos juntas e</i>

<i>aproveitar e conversar e brincar muitas vezes esquecia da hora e [...] R (2)</i>	<i>aproveitávamos para conversar e brincar. [...] A (2)</i>
<i>[...] que nós pudesse cozinhar pra nós beber pra nós banhar eu ia toda tarde e aproveitava e eu chamava as minhas amigas pra nós [...] R (2)</i>	<i>[...] pegar água no Olho D'água para que pudéssemos cozinhar, tomar banho, beber. [...] A (2)</i>

Assim, o aluno 2, ao retextualizar, elimina a repetição do pronome egótico (eu). Todavia, não percebe que a permanência dele no início da expressão também representa uma redundância sendo, pois, desnecessário ao texto escrito. Percebemos, neste sentido, que o aluno ainda não desenvolveu a internalização dessa estratégia, limitando-se à exclusão de termos pronominais por repetição e não por geração de redundância.

No entanto, no mesmo texto, o aluno executa a estratégia ao eliminar, no segundo quadro, o pronome nós e deixá-lo implícito através do verbo “pudéssemos”. Neste sentido, fica evidente que o aluno reconhece a necessidade de eliminação dos termos por repetição, falando-se a consciência de que os pronomes eu e nós geram redundância no texto escrito, visto que o fato de o morfema verbal marcar a pessoa do verbo, eles se tornam redundantes. Assentamos essa visão na recorrência da situação em vários textos, como no 7.

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[...] a gente subia nas pedras altas pra namorar sem ninguém vê lá a gente vê como era bonito lá nunca que a gente ia imaginar que ia chegar água nas torneira e num ia mais precisar da gente [...] R (7)</i>	<i>[...] Nós subíamos para as pedras altas e lá namorávamos sem que ninguém visse.[...] A (7)</i>

Nesta transcrição, o aluno (7) estabelece a substituição do termo “a gente subia” por “nós subíamos” como se ocorresse uma transição de uma linguagem menos formal a uma mais formal. Todavia, desconhece a redundância gerada pelo pronome egótico.

5.2.1.4 Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos

Segundo Marcuschi (2010) a questão da paragrafação não se acha necessariamente ligada à pontuação, pois diz respeito a uma decisão de agrupamento do conteúdo por critérios. Geralmente, a paragrafação surge da necessidade de se agrupar um novo conjunto temático, enquanto a pontuação consiste na marcação dessa estrutura e amparada em elementos voltados à construção dos sentidos.

Assim, pela necessidade de visualização dos aspetos atinentes à paragrafação, traremos não um recorte, mas o texto por completo para que seja possível a identificação da operação em questão.

Texto Oral R (6)	Texto retextualizado A (6)
<p>(1) <i>Essas minhas lágrimas mostram um pouco a saudade que sinto de tudo o que vivi naquela nascente carregando um galão nos ombros (2) eu era uma criança que gostava de observar os trabalhadores do meu pai... o vai e vem deles indo pegar água e eu me perguntava porque eu nunca podia ir na minha imaginação lá era muito divertido porque todo mundo voltava achando graça tudo molhado e falando do povo que encontraram lá (3) aí pedi ...pedi... pedi... até meu pai deixar eu ir com os trabalhadores pro olho d'água quando eu cheguei lá tinha umas árvores grandes tudo verdinha e cheia de flor com uma luz bem verdinha que passava pelas plantas isso tudo ao redor das filas com o povo pra pegar água tinha planta passarinho cantando era um céu nem podia acreditar eu (4) fiquei paralisado igual uma estátua quando vi a água que saía limpinha do buraco os moleques andava com os balde na cabeça e nos ombros por toda parte mas lá o povo tomava cuidado porque sabia que se não cuidasse podia perder e lá era a única fonte de água daqui se deixasse sujeira era só pra ter briga nem parece hoje porque os jovens não dão um pingão de valor porque só quer facilidade e acha melhor a água da torneira do que ter que</i></p>	<p><i>Pura diversão</i></p> <p><i>As lágrimas mostram um pouquinho da saudade de ir à nascente com um galão nos ombros. Ainda chego a sentir o cheirinho de mato molhado e o gostinho de barro na água gelada do pote.</i></p> <p><i>Sempre observava o vai e vem dos trabalhadores de meu pai indo pegar água. Pensava, “por que eu não podia ir”? Imaginava o quanto era interessante, todos que voltavam de lá, estavam sempre gargalhando, pareciam ter se divertido muito, estavam sempre molhados e comentando sobre quem havia encontrado por lá.</i></p> <p><i>Insisti, insisti, até que meu pai permitiu acompanhar os seus trabalhadores na ida para o Olho D’água. Quando cheguei lá, mal podia acreditar no que estava vendo, crianças corriam uma luz esverdeada atravessa as grandes e floridas árvores que cercavam o local onde os adultos se enfileiravam para pegar água. Tudo ali me encantava, a água limpa, a vegetação verdinha, os o canto dos pássaros felizes para quem quisesse ouvir. Pensava, estava perto do céu, só podia ser!</i></p> <p><i>Lembro que fiquei como uma estátua vendo a água limpinha que saía do fundo, no chão. Moleques que se equilibravam com baldes nos ombros, na cabeça, nos braços. Tudo bem cuidado, todo mundo tinha medo de perder a única fonte de água da cidade. Deixar sujeira</i></p>

<i>ir buscar água na cabeça ainda sinto o gostinho do pote bem geladim e o cheirinho dos mato..</i>	<i>era motivo de brigas e o lugar era valorizado. Hoje, os jovens não dão valor, porque é mais fácil água na torneira do que num balde, na cabeça.</i>
---	--

Pelo exposto, o aluno (6) executa a retextualização da transcrição relato oral para o gênero memórias e constrói uma paragrafação sem, no entanto, modificar a ordem dos tópicos discursivos. Fica evidente que o aluno agrupa os parágrafos através de grupos temáticos dentro do aspecto geral do texto, ou seja, os parágrafos do texto produzido pelo aluno agrupam as ideias na mesma ordem que elas são expressas na transcrição do texto oral. Além disso, dentro dos próprios parágrafos, o aluno faz uso de pontuação para promover a organização dessas ideias no texto escrito, como destacado no excerto abaixo.

Texto Oral R (6)	Texto retextualizado A (6)
<i>Essas minhas lágrimas mostram um pouco a saudade que sinto de tudo o que vivi naquela nascente carregando um galão nos ombro</i>	<i>As lágrimas mostram um pouquinho da saudade de ir à nascente com um galão nos ombros. Ainda chego a sentir o cheirinho de mato molhado e o gostinho de barro na água gelada do pote.</i>

Essa estruturação construída através da pontuação é observada pela amostragem do primeiro parágrafo, no qual o primeiro período demonstra a ideia central da saudade e o segundo, as sensações. Os dois elementos agrupam a ideia das saudades e sensações vividas em relação ao lugar e eventos lembrados. Fica, pois, evidente que o aluno lançou mão da estratégia de agrupar ideias em parágrafos e a sua estruturação e organização através do uso da pontuação.

A mesma operação no processo de retextualização realizado pelo A (6) se repete nos demais alunos envolvidos na pesquisa, uns com mais exatidão que outros, demonstrando certa maturidade linguística em relação a essa estratégia.

5.2.2 Operações que seguem regras de transformação

Esse segundo grupo de operações é constituído pelo conjunto de regras relacionadas à transformação do texto e que se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo,

reordenação e condensação. Para Marcuschi (2010), consistem nas operações que caracterizam, de forma mais efetiva, o processo da retextualização e são promotoras não somente da consciência da estrutura linguística que compõe os textos nos seus mais diversos níveis, mas também das relações textuais-discursivas, convergindo ao desenvolvimento da capacidade de compreensão ou interpretação do conteúdo por meio do texto em produção. Dada a importância dessas operações, passaremos a analisar a ocorrência delas através da retextualização realizada pelos alunos.

5.2.2.1 Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos

Trata-se da visualização da utilização de estratégia de reformulação objetivando explicitude para a qual o aluno necessita reconhecer aspectos no texto que podem emanar a busca por elementos de referenciação ou de verbalização a serem expressos por dêiticos.

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[...] a água do olho d'água era bem docinha e fresquinha parecia o nosso amor que nasceu ali e [...] R+ (7)</i>	<i>[...] A água de lá era docinha e fresca, era como o nosso amor, vinha de dentro, nascia, crescia todos os dias. [...] A (7)</i>
<i>[...] ele carregava ele quiria era ter o filho mais velho com ele e não eu [...] R (5)</i>	<i>[...] ele trazia no coração, era para o seu filho mais velho estar ali com ele e não eu. [...] A (5)</i>
<i>[...] as histórias era de fantasma que gostavam de tomar água no olho d'água e que não gostava de dividir [...] R (2)</i>	<i>[...] As histórias diziam, “os fantasmas gostam de tomar água aqui e não gosta de dividir”. [...] A (2)</i>

Nesse primeiro grupo, fica evidente a mobilização dos dêiticos como elementos linguísticos capazes de estabelecer a marcação indicativa de lugares ou de tempo em um enunciado. Marcuschi (2010) ressalta que essa estratégia, durante a retextualização, depende da capacidade de mobilização do escrevente de analisar a situação de interação na qual ocorre a produção do enunciado a ser retextualizado, denotando uma estratégia muitas vezes complexa.

Essa estratégia pode ser identificada nos textos dos alunos (7), (5) e (2), ao destacarem *[...] A água de **lá** era docinha e fresca, era como o nosso amor, vinha de dentro, nascia, crescia todos os dias. [...] A (7)*, em que o termo “lá” retoma o lugar que o enunciador retoma em seu

relato. Em [...] *ele trazia no coração, era para o seu filho mais velho estar ali com ele e não eu.* [...] A (5), o termo “ali” também retoma o lugar referenciado no contexto de produção, assim como ocorre em [...] *As histórias diziam, “os fantasmas gostam de tomar água aqui e não gosta de dividir”.* [...] A (2), onde ocorre o termo dêitico marcativo de lugar “aqui”.

Ainda em relação a esse grupo de operações, o aluno (7) estabelece em seu texto a referenciação de ações dentro do texto transcrito, através da retomada anafórica executada pelo uso do “isso”. Assim, ao retextualizar o texto oral [...] *enchia e carregava até onde aguentava pra mãe não desconfiar era muito difícil mas fez foi unir ainda mais a gente nois ia todo dia e* [...] R (7) em [...] *Não era fácil, mas isso nos unia ainda mais a vontade de estar juntos.* [...] A (7), estabelece uma estruturação de várias informações já expostas e promove a coesão entre os elementos citados às novas ideias introduzidas.

Sobre essa operação, Marcuschi (2010) ressalta a evidência de preferência de estruturas coordenadas e subordinadas típicas da escrita. Segundo o autor, a fala promove a sequenciação dos adendos à direita do núcleo verbal, no fluxo do pensamento que é formado em tempo real, enquanto que a escrita tende a agrupar os elementos à esquerda do núcleo verbal. Diante disso, fica, pois, visível um nível de compreensão acerca dos elementos linguísticos necessários à estruturação textual através do desenvolvimento dessas operações.

5.2.2.2 Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos

As estratégias de reconstrução em função da norma escrita estão contempladas na nesta operação conforme os aspectos orientados por Marcuschi (2010). Nas retextualizações em análise, os alunos utilizaram, em seus trabalhos, a estratégia de reorganização da estrutura sintática, associada à reordenação dos termos, conforme observamos em:

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
[...] <i>enquanto nois pegava agua a gente via minha mae e as comadre dela</i> [...] R (1)	[...] <i>já enquanto pegávamos água, a mamãe tinha um momento só com suas comadres</i> [...] A(1)
[...] <i>carregava ele quiria era ter o filho mais velho com ele e não eu sempre ouvi</i>	[...] <i>coração, era para o seu filho mais velho estar ali com ele e não eu.</i>

<i>meu pai dizer que era feio home chorar [...]</i> R (5)	<i>Sempre ouvi meu pai dizer que homem não podia chorar, guardo comigo as muitas vezes que descí da nascente [...]</i> A (5)
---	--

Nesses trechos, os alunos, nos textos retextualizados, apaga o pronome pessoal “*nós*” e assume uma linguagem mais apegada à norma padrão característica do gênero que está produzindo, escrevendo a correspondência entre o pronome e o verbo, fazendo com que o enunciado se aproxime da estrutura sintática da escrita padrão.

Já na retextualização de [...] *carregava ele quíria era ter o filho mais velho com ele e não eu sempre ouvi meu pai dizer que era feio home chorar [...]* R (5) para [...] *coração, era para o seu filho mais velho estar ali com ele e não eu. Sempre ouvi meu pai dizer que homem não podia chorar, guardo comigo as muitas vezes que descí da nascente [...]* A (5), fica evidente que o aluno estabeleceu a reorganização da estrutura sintática, primando pela concordância entre os termos em nome da eliminação do truncamento existente no texto oral e a promoção de melhor fluidez das ideias.

Essas operações geralmente são processadas ao mesmo tempo, visto que é neste momento que se iniciam os processos de transformação propriamente ditos. Assim, faz-se necessário aplicar as atividades de substituição e reorganização de natureza pragmática e morfossintática, através dos quais a atenção volta-se para a regularização sintática e explicitação dos referentes. Nesse sentido, as noções de completude, regência e concordância devem-se voltar para as regras da escrita (MARCUSCHI, 2010).

É observada ainda a retextualização relativa à sequenciação das ideias na construção da memória literária da *nascente Olho D'água*, a exemplo de:

<i>[...]minha mãe e eu íamos no Olho D'água pegar água para cozinhar e tomar banho. A água sempre limpinha e dava até pra a gente se ver no fundo do balde[...]</i> A(1)
--

<i>[...] Ela sempre ia com um sorriso no rosto, nem parecia que ela se cansava em puxar os baldes cheios de água do fundo do Olho D'água [...]</i> A(1)

*[...]já enquanto pegávamos água, a mamãe tinha um momento só com suas comadres, conversando e rindo[...]*A(1)

Observamos, no texto, uma cuidadosa atenção para com o encadeamento sequencial dos fatos, feito a partir da utilização de formas verbais no passado que narram os acontecimentos vividos pelo entrevistado na *nascente Olho D'água*, por meio da narrativa, em busca de narrar suas memórias.

5.2.2.3 Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas

Nesta operação, estão inseridas as ações através das quais os escreventes são capazes de identificar a necessidade de estabelecer a organização de estruturas sintáticas e a constituição de elementos lexicais voltados a gerar uma estruturação temática promotora de ideias mais diretas e voltadas à clareza, visto que ocorre um tratamento estilístico que além de afetar o nível sintático e o nível lexical, implica também em mudanças no campo semântico.

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[...]voltava achando graça tudo molhado e falando do povo que encontraram lá aí pedi ...pedi... pedi... até meu pai deixar eu ir com os trabalhadores pro olho dágua quando eu cheguei lá tinha umas [...]</i> R (6)	<i>[...] Insisti, insisti, até que meu pai permitiu acompanhar os seus trabalhadores na ida para o Olho D'água. [...]</i> A (6)
<i>[...] o olho dágua era lindo tinha árvores verdinha os passarim os bicho de várias espécie mas depois dessas história tudo dava aflição o medo era grande e tumava conta da gente tudo isso porque tinha o cemitério [...]</i> R (2)	<i>[...] O lugar era lindo, árvores verdinhas, pássaros, bichos de várias espécies, mas depois dessas histórias tudo nos dava aflição, o medo tomava conta e a gente lembrava do que tinha ido fazer.[...]</i> A (2)

O aluno (6) estabelece a seleção de uma nova estrutura lexical que substitui “...pedi... pedi... até” R (6) por [...] “Insisti, insisti, até” A (6), deixando transparecer um aspecto

perceptível através da oralidade que é a ênfase dada ao verbo pedir conotando a ideia de insistência, fato repetitivo, ou seja, a seleção lexical estabeleceu um ganho no campo semântico.

Ainda em nome desse tratamento estilístico, o aluno (2), ao retextualizar “[...] *o olho dágua era lindo tinha árvores verdinha os passarim os bicho de várias espécie* [...] R (2) para “[...] **O lugar** *era lindo, árvores verdinhas, pássaros, bichos de várias espécies, mas depois dessas histórias tudo nos dava aflição, o medo tomava conta e a gente lembrava do que tinha ido fazer.*[...] A (2) promove uma modificação da estrutura sintática e a substituição por elementos lexicais que dão ênfase ao lugar onde ocorrem os fatos e geram a eliminação de termos repetidos através da coesão.

5.2.2.4 Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa

Ao analisar todos os textos, é possível afirmar que durante a retextualização não ocorreu, por parte de nenhum aluno, a utilização da estratégia de reordenação tópica do texto ou de reorganização da sequência argumentativa. Tal fato, segundo Marcushi (2010) pode ter ocorrido devido ao fato de que esta operação se dá em textos complexos, nos quais predomina o aspecto argumentativo, razão pela qual exige alto domínio da escrita.

Todavia, como as operações 7ª e 8ª envolvem acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição de tópicos discursivos, é importante frisar que as retextualizações em análise foram marcadas, também, pela inserção de conteúdo de informações, o que podemos observar no exemplo do trecho que segue:

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[...]era eu...meu pai ... minha mae e meus irmãs a gente ia pra lá...assim...a gente ia ...ia pra lá pra pegar agua pra usa em casa[...]</i> R (1)	<i>[...]éramos eu, meu pai, minhas irmãs e minha mãe. Minha mãe cuidava da casa, cozinhava e lavava. [...]</i> A (1)

Ao registrar “...*minha mãe cuidava da casa, cozinhava e lavava...*” o A (1) se refere aos afazeres domésticos da mãe, que tinham à necessidade da água que o R (1) e sua família buscavam todos os dias na nascente. Informação que o entrevistado dá no final de seu relato.

5.2.2.5 Agrupamento de argumentos condensando as ideias

Outra operação, realizada durante a retextualização, que marca de forma muito significativa as mudanças geradas, diz respeito a capacidade do leitor/ouvinte compreender as informações, fatos, ideias ou opiniões do falante, neste caso, por se tratar do oral para o escrito e organizá-las de modo sistemático, condensando essas ideias sem perder de vista a manutenção do fluxo original. Trata-se de uma operação que ocorre muito durante a retextualização, visto que, na oralidade, o falante tende a repetir informações atendendo ao fluxo das ideias. Na retextualização, é possível ao escrevente perceber a necessidade de agrupá-las tendo em vista construir um texto mais direto.

<u>Texto oral transcrito</u>	<u>Retextualização</u>
<i>[...] Essas minhas lágrimas mostram um pouco a saudade que sinto de tudo o que vivi naquela nascente carregando um galão nos ombro [...] R (6)</i>	<i>[...] As lágrimas mostram um pouquinho da saudade de ir à nascente com um galão nos ombros. [...] A (6)</i>

Com base no fragmento, fica expressa a reformulação do enunciado, eliminando estruturas e mantendo a ideia central com base numa linguagem mais direta, estilo assumido para o texto escrito. Trata-se de uma operação que requer maturidade de compreensão por parte do escrevente visto que, segundo Marcushi (2010), a depender do objetivo da retextualização, a eliminação pode atingir maior ou menor grau e requerer maior e menor envolvimento do escrevente. Assim, essa operação é significativa para estabelecer a diferença entre resumir e transformar, pois, ela apresenta uma tendência à redução textual e operações de reordenação de natureza global ou macro, tornando-se uma das mais complexas a serem realizadas.

É o que acontece na retextualização de [...] *pronto era só birra mas pense numa birraaaa mas olha eu levava ela pelos cabelo pelas oreia e puxava pelos braço ela não aceitava e ia até o oi água me perguntando porque ela tinha de ir e os outro não porque queria ficar brincando na subida era só choro reclamação e ela reclamando [...] R (6)* para [...] *Durante o trajeto de ida era choro, reclamações e lamentações.. [...] A (6)*, situação na qual são mantidas apenas a ideia central e a construção é dada pelo retextualizador, fato que demonstra mais envolvimento com o texto e certa maturidade de compreensão e escrita.

Após a análise das operações desenvolvidas durante a retextualização dos textos promovidas nas oficinas, através da execução das sequencias didáticas, fica ostensivo que os dados apontam para a eficácia de ações interventivas fundamentadas na compreensão dos elementos constitutivos do enunciado – tema, composição e estilo, assim como das operações e estratégias envolvidas em todo o processo, seja no oral ou no escrito. Ademais, a interação com gêneros orais e escritos promove uma percepção acerca dos elementos constitutivos do ponto de vista da composição e do estilo dos gêneros em cada contexto de produção.

Por fim, os resultados apontam, para a contribuição significativa do desenvolvimento de ações voltadas à retextualização como um caminho significativo para a apropriação, pelo aluno, das operações envolvidas transfiguração de um gênero a outro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado, durante a investigação, que se fundamentou esta pesquisa, permitiu a construção de conclusões significativas, ou pelo menos reflexões fundamentadas, para dar respostas aos questionamentos inicialmente apontados. Neste sentido, a dissertação promove reflexões sobre o desenvolvimento da escrita por meio da retextualização como ferramenta para as atividades de produção de texto nas aulas de língua portuguesa, envolvendo as modalidades orais e escritas com base nos dados gerados durante o desenvolvimento da pesquisa teórico-metodológica que possibilitaram uma análise aprofundada e o atingimento dos objetivos inicialmente elencados.

Como referencial teórico, para fundamentar esta pesquisa, buscamos em Bakhtin (2011), nos documentos oficiais que norteiam o ensino brasileiro – PCNs (1998) e BNCC (2017), Antunes, (2009) e Marcuschi (2008, 2010) bases para os estudos sobre os gêneros. Abordamos ainda as características e composições do gênero de memórias literárias a partir de Clara; Altenfelder; Almeida (2014), dentre outras. As reflexões teóricas para o trabalho com produção de texto foram amparadas nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os PCN's (1998), a BNCC (2017), Geraldí (1995; 1997) e de outros autores que contribuem teoricamente para esta reflexão. Com base no amparo da perspectiva de sequência didática, em autores como Dolz e Schneuwly (2004), buscamos as ferramentas para o desenvolvimento das atividades interventivas estruturadas em sequências didáticas. A discussão sobre o a produção de textos e as operações que configuram o processo de retextualização tiveram fundamento em Marcushi (2010), Travaglia (1993), entre outros.

Empiricamente, as análises ancoradas em dados qualitativos permitiram reconhecer as contribuições do processo de retextualização para o desenvolvimento da escrita de alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública, objetivo geral delineado para a pesquisa. Através disso, foi possível reconhecer a relevância da promoção de atividades de produção oral e escrita, fundamentadas em estratégias de retextualização como meio significativo para que os alunos se apropriem das regularidades que estabelecem a caracterização dos gêneros textuais, de modo a compreendê-los e produzi-los em contextos de uso.

Os objetivos de identificar as operações de retextualização realizadas do gênero entrevista para o gênero memória literária e reconhecer as estratégias de adequação linguística utilizadas do oral para o escrito foram atingidos através da execução da pesquisa aplicada, já ancorada em todo o percurso teórico delineado. O percurso foi delineado de modo a atender aos

objetivos específicos, ou seja: reconhecer as estratégias de retextualização e suas contribuições para o desenvolvimento da escrita; descrever o gênero memória literária e seus componentes relacionados à constituição do enunciado, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional; identificar as operações de retextualização realizadas do gênero entrevista para o gênero memória literária; reconhecer as estratégias de adequação linguística utilizadas do oral para o escrito.

Com vista a alcançar os objetivos delineados, partimos de três questões norteadoras específicas. Apresentamos a cada uma delas, seguidas de suas respectivas constatações.

- a) na produção de textos escritos, o aluno utiliza os elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade?

Inicialmente, sobre os elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade, buscamos identificar se o aluno os utiliza na produção de textos escritos. Ficou evidente, nas análises, que alguns elementos característicos da linguagem oral, após a retextualização, ainda permanecem na escrita, mesmo que em número bem insignificante, como reduções “pra” ou pronomes egóticos “eu”, marcas de oralidade “aí”, demonstrando a necessidade de um investimento metodológico mais permanente em ações de compreensão acerca dos aspectos caracterizadores de cada forma de comunicação.

- b) ao proceder a retextualização do oral para o escrito, o aluno está atento para as marcas da oralidade na escrita?

Quanto ao questionamento se na retextualização do oral da língua para o escrito, ficou claro que os alunos atentam para os aspectos linguísticos textuais característicos da língua escrita. Após as análises das produções escritas, promovidas pela retextualização, ficou evidente que os alunos conseguem reconhecer os aspectos caracterizadores do gênero oral e, por tal, eliminam as marcas que têm a função estritamente interacional e, por isso, são típicas dos gêneros orais. Além dessa operação, outras são reconhecidas nas produções dos alunos que respondem ao fato de que, ao vivenciarem a compreensão dos elementos constitutivos dos enunciados e reconhecerem que cada situação comunicativa desencadeia enunciados relativamente estáveis e, por isso, gêneros diferentes, os alunos passam a se apropriar de aspectos relacionados ao estilo, à composição e ao tema de cada enunciado/gênero.

- c) ao retextualizar do oral para o escrito, o aluno utiliza estratégias de adequação da língua à modalidade escrita?

Os resultados referentes ao questionamento sobre as estratégias de adequação da língua à modalidade escrita, que são utilizadas pelo aluno ao retextualizar do oral para o escrito, retomamos a análise que possibilitou ampla reflexão sobre esse aspecto. Durante a retextualização do gênero oral para o escrito, ficou notório que os alunos lançaram mão de estratégias de eliminação, inserção, substituição, acréscimo e reconstrução, materializadas em operações de retextualização.

Durante o processo, foi possível identificar que os alunos eliminaram marcas de oralidade, introduziram pontuação baseando-se nas marcas de entonação presentes na oralidade recuperando, inclusive, conhecimento sobre sinais de pontuação e seus aspectos sintáticos e semânticos. Além disso, eliminaram palavras ou expressões repetidas, fenômeno típico da oralidade, redundâncias e pronomes egóticos, embora estes últimos tenham sido um ponto de dificuldade encontrado por eles. Ainda neste processo, investiram na estrutura global do texto, baseando-se no aspecto temático e, para isso, introduziram a paragrafação, respeitando a ordem dos tópicos discursivos.

Investindo, de forma mais incisiva na adequação da língua à modalidade escrita, os alunos realizaram as operações de transformação, defendidas por Marcuschi (2010) como as mais tipicamente envolvidas na retextualização. Assim, mobilizaram dêiticos ou elementos lexicais para promover a referenciação, reconstruíram estruturas truncadas, reformulando orações para garantir a concordância e a reordenação sintática.

Assim, diante do reconhecimento de que os alunos foram capazes de realizar operações de retextualização relacionadas às regras de regularização e idealização, como também as relacionadas às regras de transformação, é possível afirmar que, fundamentados nos conhecimentos proporcionados pela intervenção, os alunos foram capazes de mobilizar estratégias que promoveram não somente o reconhecimento das nuances caracterizadoras da linguagem no gênero oral e no escrito, mas também, transpor de um a outro, construindo uma nova produção com base na preservação do aspecto temático e atendendo as especificidades da composição e do estilo do novo gênero.

Por fim, ainda como resposta ao questionamento (c) foi possível reconhecer que as estratégias de retextualização contribuem efetivamente para o desenvolvimento da escrita. Para reafirmar esse resultado, retomamos a última operação realizada pelos alunos durante a retextualização, ou seja, o agrupamento de argumentos na condensação de ideias. Ficou claro, na análise, que através dessa operação, aliada às demais que estão mais diretamente relacionadas com questões de estrutura sintática, coesão, coerência, paragrafação, enfim, aos demais elementos constitutivos do texto, o aluno é instigado a produzir o seu próprio texto com

base não somente no que dito pelo outro falante, mas com base na compreensão e interpretação de fatos, ideias, percepções e análises. Assim, o aluno é estimulado a fazer-se produtor do seu dizer, embora entrecruzado por outros dizeres, outros discursos.

Por essa percepção, reafirmamos que o desenvolvimento das ações educacionais, fundamentadas na visão do aluno como co-construtor do seu conhecimento, ou seja, protagonista, promove um envolvimento do discente de modo a levá-lo a compreender as relações entre os textos e contexto em que vivem, ou seja, a linguagem em uso para, durante o processo, desenvolverem a compreensão dos níveis de conhecimento, da adequação linguística, do discurso, enfim, de que o texto é essa construção que atende a propósitos comunicativos, estruturas relativamente estáveis, escolhas gramaticais e lexicais.

Ratificamos a importância deste estudo ao considerarmos as inúmeras situações sociais a serviço do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola que são intermediadas pela escrita, ou seja, as tarefas escolares, as profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de direitos e opiniões e, neste sentido, as possibilidades de ampliação de processos educadores promotores do desenvolvimento da escrita pautados na retextualização de gêneros do oral para o escrito, do escrito para o oral, enfim, em todas as suas possibilidades.

Assim, relevância social e educacional deste estudo assenta-se na provocação da reflexão dos profissionais das áreas de linguagens e de educação, reflexões acerca das atividades de produção textual, com encaminhamentos para o trabalho com o uso da retextualização em consonância com as práticas de interação para alunos do ensino fundamental, com ênfase na relação entre os gêneros orais e escritos. Ademais, a presente pesquisa representa o despertar para outras reflexões sobre olhares acerca da retextualização e suas contribuições para o desenvolvimento da capacidade escrita e o ensino de Língua Portuguesa.

Com base nos resultados alcançados e de modo a contribuir para o desenvolvimento de novas perspectivas para o ensino da escrita no Ensino Fundamental, buscaremos produzir uma cartilha pedagógica com o intuito de disseminar as boas práticas como forma de orientação para outros docentes que, a partir da descrição da pesquisa e da intervenção realizada, poderão lançar novos olhares para o ensino.

Por fim, as reflexões sobre o ensino, amparadas nas teorias sobre a retextualização, os gêneros, os enunciados representam um campo de grandes possibilidades voltadas ao ensino, aspecto pelo qual acreditamos que este estudo não esgota as possibilidades de discussão. Neste

sentido, concluimos que propostas metodológicas, fundamentadas nos fenômenos de retextualização, contribuem de forma significativa para o ensino e aprendizagem da escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, C. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e valores**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo bezerra. 6.Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV V. N. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico**. SP: Editora Hucitec, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [A Base \(mec.gov.br\)](http://A Base (mec.gov.br)). Acesso em: 10/02/2020.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAMARA JR., J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CERQUEIRA NETO, J. C.; DOS SANTOS, A. P. **A retextualização como prática de produção de textos no Ensino Fundamental: os resultados de uma experiência**. **Letras & Letras**, v. 33, n. 2, p. 108-134, 8 nov. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320938345_A_retextualizacao_como_pratica_de_producao_de_textos_no_Ensino_Fundamental_os_resultados_de_uma_experiencia. Acesso em: 05/02/2019.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...**: Caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014. Disponível em: <http://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicações>. Acesso em: 12/01/2019.

CORACINE, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs). **Nas malhas/ do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CORRÊA, M. L.G. **Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português**. In: Investigando a relação oral / escrito e as teorias de letramento. Inês Signori (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2001.

COSTA-MACIEL, D. A. G. da; BILRO, F. K. S.; MAGALHÃES, T. G. Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. **Letras, Santa Maria**, Especial 2020, n. 01, p. 243-260. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/39542/pdf>. Acesso em: 17/08/2020.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et al]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: FÁVERO, Leonor Lopes et al. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Trad. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GARCEZ, L. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J.V. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3.ed. São Paulo: Ática. 2004.

_____. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) Aprender e ensinar com textos de alunos. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1995, p.17- 24.

_____. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JERÔNIMO, G. M.; HÜBNER, L. C. Abordagem neurolinguística do texto narrativo: um enfoque teórico. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 411-429, maio/ago. 2014.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Cartro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. In: **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-52.

KÖCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIMA, A. **Recordar para contar**. Disponível em: <http://www.downloads.cooperativecec.com/memorias.pdf>. Acessado em 07.01.2020.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário et. al. (orgs.). In: **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. 2 eds. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006 (p.73-84).

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 249-266, maio/ago. 2015. Acesso em: 15/10/2020.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P., Bezerra, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19 -36.

_____. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 4.ed. Cortez: São Paulo, 2003.

_____. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Fenômenos da linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATÊNCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

_____. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2003. p. 1-10.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA-LOPES, L.P.; ROJO, R.H.R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. P. 14-56.

MOITA-LOPES, L.P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, vol. 10, n.02, 1994. (p. 329-338). Disponível em: Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução | Lopes | DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (puccsp.br). Acesso em: 10/05/2019.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEREIRA, C. C. **Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico**. 2007. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In KARWOSKI, Acir Mário et. al. (orgs.). In: **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006 (p.73-84).

SERAFIM, Mônica de Souza. O passado ressignificado. **Revista Na Ponta do Lápis**. Ano XIII. Número 28. Janeiro de 2017.

SCHNEULY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Roje, Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6. ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - Textos orais transcritos e textos escritos após retextualização

Texto Oral R (1)	Texto retextualizado A (1)
<p>Eu moro nessa cidade pra mais de... de ...pra mais de sessenta anos o olho dagua era tao bunito ...(risos)era eu...meu pai ... minha mae e meus irmãs a gente ia pra lá...assim...a gente ia ...ia pra lá pra pegar agua pra usa em casa ai sempre a minha mae ia junto ai eu gosto de me lembrar dessa época eu me lembro que a agua era limpinha olha dava pra se ve no fundo do balde ai a minha mae sempre ia feliz lembro do sorriso dela...a alegria dela era grande nem parecia que o balde dela tava pesado (risos) eu me lembro que eu carregava o baldim pequeno e ela colocava ele na minha cabeça eu nem achava aquilo trabalho eu achava divertido eu ia era cantando pra passar o tempo ... eu gostava de cantar ciranda cirandinha ...eu ficava feliz meu filho porque eu ajudava mesmo que fosse com pouco enquanto nois pegava agua a gente via minha mae e as comadre dela ... elas ria muito e ai a gente ia e ai ficava so brincando porque se eu ficasse ouvindo as conversa dos adulto minha mae brigava so com os olho a hora mais feliz era ...era em casa ela mandava tirar a roupa e subir no batente e ai me banhava aquilo que era bom , minha mae não cansava do trabalho não depois que a agua chegava ela cuidava da casa nois era feliz com coisas simples mais quando eu tinha uns nove ano a minha mae ...ela morreu as lembranças dela eu lembro ate hoje essas agua que sai da torneira leva as lembrança da minha mae mais ai eu fecho os olho e para não esquecer o que vivi com minha mae no olho dagua que ta tão abandonado mais pra mim é uma grande saudade</p>	<p style="text-align: center;">Olho D'água da saudade</p> <p>Mesmo a minha infância sendo uma época de dificuldades, gosto de pensar sobre ela, sempre me traz boas lembranças, junto com um pouco de tristeza e saudade, moro aqui em Vieirópolis desde pequenininha, éramos eu, meu pai, minhas irmãs e minha mãe. Minha mãe cuidava da casa, cozinhava e lavava. Mesmo que ela não gostasse, sempre ajudava como podia. Meu pai ficava na roça, arando e plantando.</p> <p>Minha mãe e eu íamos no Olho D'água pegar água para cozinhar e tomar banho. A água sempre limpinha e dava até pra gente se ver no fundo do balde! Ela sempre ia com um sorriso no rosto, nem parecia que ela se cansava em puxar os baldes cheios de água do fundo do Olho D'água para depois ela carregar uma grande bacia, que era preenchida com água e colocada na cabeça. Já eu ia com um pequeno balde, que minha mãe enchia e me dava para carregar, eu cantava cantiga de roda para ajudar a minha mãe nos afazeres e para animar nossa tarefa de todo dia, pois para mim aquilo não era trabalho, era diversão, era a hora de folia e mesmo que fosse algo bobo, isso me dava uma sensação de orgulho, poder ajudar, mesmo que fosse com uma pequena ação, ao contrário dos jovens de hoje. Aí enquanto pegávamos água, a mamãe tinha um momento só com suas comadres, conversando e rindo, mas criança não se metia em conversa de gente grande se chegasse perto, a mamãe dizia só com olho: não!</p> <p>Quando chegávamos, ela tirava a bacia e me mandava tirar a roupa e descer do batente, ela pegava um balde com água e começava a me dar banho. Eram momentos simples, que trazem uma sensação de felicidade. Ainda aos meus nove anos, ela morreu. Não pegaria mais água com ela, não me daria mais banho, não estaria mais comigo. As vezes sinto que a água encanada, uma maravilha para todos, leva nos seus canos as minhas recordações mais doces, da minha infância. Pra não esquecer dos banhos de água doce, límpida e cheia de amor, fecho os olhos para que tudo que vivi ali não fique, com</p>

	o tempo, abandonada como está a nascente de minhas saudades.
--	--

Fonte: texto do aluno 1

Texto Oral R (2)	Texto retextualizado A (2)
<p>Vim parar aqui nessa cidade por necessidade dos meus pais ainda na barriga da minha mãe nós sofria pela seca que teimava ... castigava tanto... tanto eu nasci aqui e aqui ainda era distrito de Sousa hoje aqui é a cidade de Vieirópolis e aqui é cidade da nascente do terror...na minha época de menino na infância as casas num tinham encanamento não e eu era quem fazia tudo pra minha mãe e eu sempre ia pegar água no olho d'água pra que nós pudesse cozinhar pra nós beber pra nós banhar eu ía toda tarde e aproveitava e eu chamava as minhas amigas pra nós ir e aproveitar e conversar e brincar muitas vez esquecia da hora e depois de encher os balde aí era a hora de inventar as contação das alma penada e dos homem de branco pense num grito que a gente dava os olho arregalado as histórias era de fantasma que gostavam de tomar água no olho d'água e que não gostava de dividir o olho d'água era lindo tinha árvores verdinha os passarim os bicho de várias espécie mas depois dessas história tudo dava aflição o medo era grande e tumava conta da gente tudo isso porque tinha o cemitério bem pertim dali aí lembrava o que tinha pra fazer aí nós corria pegava nossas latinha e n's descia a serra correno morro abaixo tudo com medo a agua caia todinha em cima da gente e aí aumentava o desespero aí nós chegava em casa a lata tava só melada aí eu rezava e rezava pela minha alma porque o medo era grande minha mãe brigava porque nós demorava e brigava porque a lata tava meia meia aí eu não tinha o que fazer já tava a noitinha e aí era só esperar o outro dia aí nós se virava com o pingo de água que eu trouxe mas eu não escapava de levar dois puxão de orelha e a</p>	<p>A nascente do terror.</p> <p>Vim parar nessa cidade por necessidade dos meus pais, ainda na barriga da minha mãe. Sofríamos pela seca que teimava em castigar.</p> <p>Nasci em Serra Branca, distrito de Sousa, Hoje a emancipada Vieirópolis, cidade da nascente do terror. Na época de minha infância, as casas não tinham encanamento, eu era o faz tudo da minha mãe e sempre ia pegar água no Olho D'água para que pudéssemos cozinhar, tomar banho, beber.</p> <p>Eu ia todo tarde e aproveitava para chamar as amigas, íamos juntas e aproveitávamos para conversar e brincar. Muitas vezes esquecíamos das horas, depois de encher os baldes, era a hora das histórias, das mais diversas, mas as preferidas eram as histórias de terror. Há no caminho para nascente um cemitério, o que nos dava muitas ideias na hora de inventar nossas contações. “Almas penadas, homens de Branco”, a gente sempre dizia com olhos arregalados. As histórias diziam, “os fantasmas gostam de tomar água aqui e não gosta de dividir”.</p> <p>O lugar era lindo, árvores verdinhas, pássaros, bichos de várias espécies, mas depois dessas histórias tudo nos dava aflição, o medo tomava conta e a gente lembrava do que tinha ido fazer. Corríamos, pegávamos nossas latinhas e descíamos a Serra correndo morro abaixo, amedrontadas, a água que caia sobre a gente era só mais um detalhe para aumentar o desespero.</p> <p>Quando chegávamos em casa, a lata, que mamãe esperava cheia, estava apenas melada e eu rezava, rezava pela alma, e rezava pela minha alma. Minha mãe questionava, ” o motivo da demora e por que meia lata”? Sem ter como justificar e pelo se aproximar da noite não havia o que fazer, ela puxava minha orelha e dizia: “agora é só esperar o outro dia e se virar com</p>

<p>noite de reclamação hoje a água dos canos tem um gosto ruim e o cheiro podre mas a água do olho d'água era bem limpinha e gostosinha eu preferia ir lá no olho d'água pegar água e num tinha homem de branco e nem alma pra me impedir aquilo era riqueza.</p>	<p>aquele pingo de água que você trouxe”. Dois puxões de orelha, e a noite toda de lamentação.</p> <p>Hoje a água que sai dos canos me faz arrepiar, não tem nem como comparar o cheiro, o gosto e a cor, se ainda tivesse muita água lá no nosso Olho, eu enfrentava alma, homem de branco, mas trazia um galão, satisfeita, sem correr para não perder essa riqueza pelo chão.</p>
---	--

Fonte: texto do aluno 2

Texto Oral R (3)	Texto retextualizado A (3)
<p>Eu morei em Vieirópolis 30 anos quando eu ia lá pro olho d'água eu não passava de um toquinho de gente eu lembro...recordo que eu era teimosa que eu tenho vergonha até hoje de quando eu achava chato fazer aquelas coisas de criança e eu queria mesmo era ser gente gente grande e eu achava que naquela época só era gente grande se fosse pro olho d'água com um balde na cabeça meu pai era severo e criava a gente sem deixar nois brincar vna rua tomar banho de chuva eu queria muito ir pra nascente assim... era mais do que uma vontade era sonho de tanto pedir meu pai deixou pedi tanto que meu pai amoleceu o coração e só quando Chico Coréia não vinha colocar água na minha casa eu aí podia ir e trazer água então a partir daí eu rezava para que Chico Coréia não viesse aqui na minha casa eu fazia preces promessas orações quando esse dia chegava eu aproveitava meus olhos enchiam de lágrima só de lembrar a subida da serra branca era cheia de histórias que eu criava na minha imaginação tinham dinossauros leões gorilas e até assombração aí tudo era maravilhoso as brincadeiras com as outras crianças o banho no riacho de pertinho as filas enormes pra esperar pra encher os baldes todo mundo achava bom eu prestava atenção nas conversa brincava de se esconder aí era aonde eu podia fazer as arte porque se eu fizesse lá em casa atiçava a paciência do meu pai aí o tempo passou</p>	<p>A latinha cheia de liberdade</p> <p>Do olho d'água não guardo muita coisa, pois quando eu ía lá, eu não passava de um toquinho de gente. Como lembrança de lá, recordo a minha teimosia que tenho vergonha até hoje, de quando eu achava chato fazer coisas de crianças e queria mesmo era ser gente grande. E naquela época, ser gente grande era ir pro Olho D'água com um balde na cabeça.</p> <p>Meu pai era muito severo em nossa criação e não nos deixava brincar na rua, tomar banho de chuva, então ir para a nascente era muito mais do que uma vontade, era um sonho, um desejo. De tanto insistir consegui amolecer o coração de meu pai e e então apenas quando Chico Coréia não vinha colocar água em nossa casa eu podia ir e trazer. Então a partir daí me restava rezar para que Chico não viesse a minha casa, fazia preces ... promessas ...orações. Quando este dia chegava, eu aproveitava, meus olhos enchiam de lágrima só de lembrar, a subida da Serra Branca era recheada de histórias que eu criava, na minha imaginação tinham dinossauros, leões, gorilas e até assombração. Tudo era maravilhoso, as brincadeiras com as outras crianças, o banho no riacho ali pertinho, as filas enormes a espera para encher os baldes, ao contrário de todo mundo esse último, eram os melhores momentos, eu prestava atenção nas conversas, brincava de se esconder era aonde eu podia fazer minhas artes, porque se eu fizesse essas coisas em casa, atiçaria os nervos do meu pai. Aí a gente foi crescendo e essas coisas iam perdendo a graça. O olho D'água era coisa de criança ou de quem tinha obrigação!</p>

<p>e o olho d'água perdeu a graça o olho d'água era só pra quem tinha as obrigações com a chegada da água encanada o olho d'água ficou abandonado até as crianças veja que absurdo nem as crianças vão lá falta cuidado e aquele lugar ... o olho d'água nem parece mais com a selva que eu imaginava só tem pedra e as histórias contadas por aí aí tem as minhas também que lembro que se sentia livre com uma latinha na cabeça.</p>	<p>Com a chegada da água encanada, o lugar foi abandonado, até pelas crianças, veja só que absurdo! Por falta de cuidados aquele lugar não parece mais com selva imaginada por mim, a única coisa que resiste são as pedras e as histórias contadas por aí, inclusive das meninas que com uma latinha na cabeça se sentiam livres, leves e felizes.</p>
---	---

Fonte: texto do aluno 3

Texto Oral R (4)	Texto retextualizado A (4)
<p>Quando eu me lembro do oi d'água me passa um filme na cabeça minha filha Ana era muito trabalhosa hoje ela lava roupa na máquina que se treme dela mas er acho que Ana nem imagina o trabalho e a penúria que me fazia passar pra poder ir comigo pra nós ter água em casa pra lavar cozinhar pra banhar ela mais as irmãs como não tinha água pra nós na pia a única solução era ir pegar água lá na serra no oi d'água nós pegava água num galão lá no oi d'água e ela era a mais velha tinha que me ajudar pelo menos na companhia mas só porque ela ia e os outros não minha filha pronto era só birra mas pense numa birraaaa mas olha eu levava ela pelos cabelos pelas orelhas e puxava pelos braços ela não aceitava e ia até o oi d'água me perguntando porque ela tinha de ir e os outros não porque queria ficar brincando na subida era só choro reclamação e ela reclamando mas até aí tava era bom porque o pior era a volta pra casa já num bastava o sol queimando o juízo mas a fila enorme pra pegar água a menina derramava a água porque queria e quando nós chegava em casa tava quase seca pra baixo de mim e lá se ia eu voltar de novo outra vez no oi d'água já pensava na fila ... ai Jesus ... pense mas ia sozinha era até maior porque sem aburrecimento eu via as belezas e a paz que era lá no oi d'água tinha passarim tinha a serra e foi Deus qui</p>	<p>Balde seco que vai e lembrança fica</p> <p>Quando lembro do Olho D'água me passa um filme! Minha filha Ana que hoje lava roupa, na sua casa em uma máquina que se treme e limpa tudo em segundos, não imagina o quanto me fez pensar para poder ter água para lavar, cozinhar e banhar ela e as irmãs. Como não tínhamos água encanada a única solução era ir à serra pegar água num galão, lá no oi D'água e ela por ser a mais velha das minhas filhas, era a minha companhia diária. Entretanto, esse simples fato era motivo de birra, porque eu a levava arrastada, puxando pelo braço, pelas orelhas ou pelo cabelo. Ela não aceitava, me perguntava o tempo todo, por que ter que ir e não poder ficar brincando.</p> <p>Durante o trajeto de ida era choro, reclamações e lamentações. Mas meu maior problema a enfrentar era a volta para casa. Não bastava o sol que me queimava o juízo, a fila enorme que a gente enfrentou para conseguir pegar água, as discussões com quem furava a fila, Ana derramava a água de propósito. Ao chegar em casa, a lata na sua cabeça estava praticamente vazia, pra baixo de mim. E lá se ia eu, voltar ao Olho D'água, enfrentar uma longa fila, o sol me queimar o juízo, os discursos com quem furava a fila ... Mas dessa vez sozinha! Quando não me aborrecia demais podia observar o ambiente de paz que era lá! Muitos pássaros, a Serra. Um lugar que eu tenho a certeza que foi Deus quem fez.</p>

<p>fez o oi d'água mininio correno e as mãe tudo apressada pra cuidar dos afaze a água servia pra tudo purisso que o dia só começava depois que chegava os galão mas acho que esse oi d'água me fez foi forte eu hoje sou um a mulher que dá valor as coisa num fico esmurecida não.</p>	<p>Crianças correndo, as mães apressadas, pois aquela água servia para tudo. O dia só começava depois que aqueles galões chegavam cheios em casa. Quando finalmente, pegava meu último balde e podia voltar para casa. Depois de toda essa luta, começava minhas batalhas. Fecho os olhos e penso: O Olho D'agua me fez forte, as dificuldades me fizeram a mulher que eu sou hoje! Não esmoreço por qualquer dificuldade e se minha saúde deixasse e se tivessem cuidado bem da nascente, preferia mil vezes subir a serra e ter daquela água em minha casa, porque essa água que sai da torneira não mata sede, não limpa sujeira, não faz comida gostosa. Já Ana, não quer outra vida, nem se quer lembra dos baldes secos na cabeça.</p>
--	--

Fonte: texto do aluno 4

Texto Oral R (5)	Texto retextualizado A (5)
<p>Quando eu vejo meu pai bem velhinho sentado na cadeirinha dele de balanço eu lembro como pai era trabaiador e turrão pai teve 17 filho 16 que tão criado mas teve um que morreu e pai pensa que eu não sabia dos sentimento dele pur esse filho todo dia nois se acordava cedo ele me chamava pra nois subir a serra ele colocava os galão na fila e com a voz bem grossa dele mandava eu prestar atenção no galão eu olhava... esperava que cansava até chegar a vez de nois encher os balde mais eu via pai só olhano pras pedra pras árvore como se visse alguém pai conversava bem baixinho mas eu e o oio d'água sabia da tristeza que ele carregava ele quiria era ter o filho mais velho com ele e não eu sempre ouvi meu pai dizer que era feio home chorar pur isso que eu nunca contei que sabia que meu pai chorava enquanto carregava os galão e o choro era de saudade e pra ninguém saber ele enxugava as lágrima na camisa e me mandava cuidar logo do serviço porque ele tinha o que fazer cada um pegava seu galão e descia tudo calado do jeito que era a subida era a descida e todo santo dia era</p>	<p>Olho D'água, o guardião dos segredos</p> <p>Observo meu velho pai sentado na sua cadeira de balanço e lembro do homem trabalhador e turrão que ele era. Pai de 17 filhos ,16 vivos e 1 que morreu e se tornou o motivo do seu segredo. Ele me acordava cedo para subir a serra, colocava o galão na fila e com a voz grossa me mandava prestar atenção. Eu olhava, esperando a nossa vez de encher nossos baldes, mas não podia deixar de observar ele olhava para as pedras, para as arvores como se visse alguém, conversava com o baixinho, mas eu e o olho d'agua sabíamos da tristeza que ele trazia no coração, era para o seu filho mais velho estar ali com ele e não eu.</p> <p>Sempre ouvi meu pai dizer que homem não podia chorar, guardo comigo as muitas vezes que descia da nascente com galões cheios de água misturadas as lágrimas de seu Romero, meu pai. Aquele lugar sempre lhe trazia saudades, mas aí ele passava as mãos nos olhos enxugava na camisa e me mandava terminar logo com o serviço que ele tinha muito o que fazer. Eu pegava o meu galão, ele pegava o dele e no mesmo silêncio que a gente subia, agente descia. E todo dia era assim ...Só eu e a essa nascente vimos as lágrimas de meu pai.</p>

assim mas eu e o oio d'água guarda essa história de lágrimas.	
---	--

Fonte: texto do aluno 5

Texto Oral R (6)	Texto retextualizado A (6)
<p>Essas minhas lágrimas mostram um pouco a saudade que sinto de tudo o que vivi naquela nascente carregando um galão nos ombros eu era uma criança que gostava de observar os trabalhadores do meu pai... o vai e vem deles indo pegar água e eu me perguntava porque eu nunca podia ir na minha imaginação lá era muito divertido porque todo mundo voltava achando graça tudo molhado e falando do povo que encontraram lá aí pedi ...pedi... pedi... até meu pai deixar eu ir com os trabalhadores pro olho d'água quando eu cheguei lá tinha umas árvores grandes tudo verdinha e cheia de flor com uma luz bem verdinha que passava pelas plantas isso tudo ao redor das filas com o povo pra pegar água tinha planta passarinho cantando era um céu nem podia acreditar eu fiquei paralisado igual uma estátua quando vi a água que saía limpinha do buraco os moleques andava com os baldes na cabeça e nos ombros por toda parte mas lá o povo tomava cuidado porque sabia que se não cuidasse podia perder e lá era a única fonte de água daqui se deixasse sujeira era só pra ter briga nem parece hoje porque os jovens não dão um pingão de valor porque só quer facilidade e acha melhor a água da torneira do que ter que ir buscar água na cabeça ainda sinto o gostinho do pote bem geladim e o cheirinho dos matos.</p>	<p>Pura diversão</p> <p>As lágrimas mostram um pouquinho da saudade de ir à nascente com um galão nos ombros. Ainda chego a sentir o cheirinho de mato molhado e o gostinho de barro na água gelada do pote.</p> <p>Sempre observava o vai e vem dos trabalhadores de meu pai indo pegar água. Pensava, “por que eu não podia ir”? Imaginava o quanto era interessante, todos que voltavam de lá, estavam sempre gargalhando, pareciam ter se divertido muito, estavam sempre molhados e comentando sobre quem havia encontrado por lá.</p> <p>Insisti, insisti, até que meu pai permitiu acompanhar os seus trabalhadores na ida para o Olho D'água. Quando cheguei lá, mal podia acreditar no que estava vendo, crianças corriam uma luz esverdeada atravessa as grandes e floridas árvores que cercavam o local onde os adultos se enfileiravam para pegar água. Tudo ali me encantava, a água limpa, a vegetação verdinha, os o canto dos pássaros felizes para quem quisesse ouvir. Pensava, estava perto do céu, só podia ser!</p> <p>Lembro que fiquei como uma estátua vendo a água limpinha que saía do fundo, no chão. Moleques que se equilibravam com baldes nos ombros, na cabeça, nos braços. Tudo bem cuidado, todo mundo tinha medo de perder a única fonte de água da cidade. Deixar sujeira era motivo de brigas e o lugar era valorizado. Hoje, os jovens não dão valor, porque é mais fácil água na torneira do que num balde, na cabeça.</p>

Fonte: texto do aluno 6

Texto Oral R (7)	Texto retextualizado A (7)
-------------------------	-----------------------------------

Vixe ... pra voltar pro passado no olho d'água só preciso fechar os olhos ...era eu e 9 irmão numa casinha bem apertadinha pra nois mas que era cheia de amor tudinho quando acordava já sabia das obrigações a minha obrigação era ir pegar água no galão todo dia de manhã bem cedinho quando minha mãe me acordava já mandava ir pegar os baldes lembro até do jeito dela menina cuida subir a serra e catar água ai sempre tinha uma fila bem grande e numa dessas eu conheci o meu grande amor ai num era mais nem obrigação era muito era bom ir pro olho d'água por causa do namoro escondido ai a gente subia nas pedras altas pra namorar sem ninguém vê lá a gente vê como era bonito lá nunca que a gente ia imaginar que ia chegar água nas torneira e num ia mais precisar da gente ir prá lá aí lá só tinha mais gente de manhã aí nois só tinha de manhã pra se vê ai a gente disfarçava pra ninguém notar a água do olho d'água era bem docinha e fresquinha parecia o nosso amor que nasceu ali e cresceu depois de dia era tão ruim ta perto do amor da gente e num poder ficar mais com ele só eu e o olho d'água sabia a gente chorava quando ia embora lembro do caminho com muitas árvores bem alta e a serra depois que a gente se conheceu ele que carregava meu galão... a era como paquerava antigamente ele enchia e carregava até onde aguentava pra mãe não desconfiar era muito difícil mas fez foi unir ainda mais a gente nois ia todo dia e minha desculpa era que eu não queria deixar nossa casa sem água ai casamos mas não durou hoje tem agua nas torneiras e meu amor se acabou o povo acabou com a nascente sujou nem parece só as lembranças mesmo ainda beleza porque o amor foi simbora nos ralo.

A nascente do amor escondido

É só fechar meus olhos para voltar ao passado. Éramos 10 irmãos numa casinha bem apertadinha, mas cheia de amor.

Cada um, ao acordar, já sabia qual era a sua obrigação. A minha era pegar água no galão de manhã cedinho, minha mãe já acordava e me mandava - pega os balde, menina, subir a serra, catar água. E foi em uma das muitas filas que enfrentei no Olho D'água que eu conheci o grande amor da minha vida e o que era uma obrigação se tornou minha maior diversão Meu um amor proibido. Nós subíamos para as pedras altas e lá namorávamos sem que ninguém visse. De lá podíamos observar a beleza que era aquele lugar, e nunca imaginamos que ia chegar o dia que ninguém iria mais precisar ir até lá para ter água nas suas casas.

O olho D'água só era mais visitado durante a manhã, por isso tínhamos que disfarçar bem, para que ninguém descobrisse o nosso segredo, pois não tínhamos como ir até lá em outro horário. A água de lá era docinha e fresca, era como o nosso amor, vinha de dentro, nascia, crescia todos os dias. Ela parecia entender como era difícil estar ao lado de quem se amava e ter que se despedir. Chorava eu, ele e a nascente quando era a hora de seguirmos para nossas casas. As árvores, ao redor, eram altas e junto com a Serra me ajudavam a esconder esse segredo.

Depois que nos conhecemos, não carregava mais peso, o galão era ele quem carregava, fazia parte da paquera, ele enchia e trazia até onde podia, para que minha mãe não desconfiasse de nós. Não era fácil, mas isso nos unia ainda mais a vontade de estar juntos. Eu fazia questão que não faltasse mais água em nossa casa e ele não faltava um dia na subida da Serra Branca.

Junto com a água encanada, se foi a doçura do meu amor. Hoje nem de longe a nascente me lembra daquele tempo, as pessoas encheram de feiura a beleza da minha saudade. O meu amor escorregou pelos ralos. Só tenho as lembranças daquele tempo para me fazer companhia.

ANEXO B – Texto Oficina 1

Sobre sucatas

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado num cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que um dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca do brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

ANEXO C – Infância – Poema

INFÂNCIA

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia
Eu sozinho, menino entre mangueiras
lia história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... não corde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito
E dava um suspiro... que fundo !

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Carlos Drummond de Andrade

ANEXO D – “Meus tempos de Criança”

Meus Tempos de Criança

Ataulfo Alves

Saudade Da Professorinha

Eu daria tudo que tivesse
Pra voltar aos tempos de criança
Eu não sei pra que que a gente cresce
Se não sai da gente essa lembrança

Aos domingos missa na matriz
Da cidadezinha onde eu nasci
Ai, meu Deus, eu era tão feliz
No meu pequenino Mirai

Que saudade da professorinha
Que me ensinou o beabá
Onde andaré Mariazinha
Meu primeiro amor onde andaré?

Eu igual a toda meninada
Quanta travessura que eu fazia
Jogo de botões sobre a calçada
Eu era feliz e não sabia

Fonte: www.vagalume.com.br/ataulfo-alves/meus-tempos-de-crianca.html

ANEXO E – Trecho de *Nas ruas do Brás*

O pai do meu pai era pastor de ovelhas numa aldeia bem pequena, nas montanhas da Galícia, ao norte da Espanha. Antes de o dia clarear, ele abria o estábulo e saía com as ovelhas para o campo. Junto, seu amigo inseparável: um cachorrinho ensinado.

Numa noite de neve na aldeia, depois que os irmãos menores dormiram, meu avô sentou ao lado da mãe na luz quente do fogão a lenha:

– Mãe, eu quero ir para o Brasil, quero ser um homem de respeito, trabalhar e mandar dinheiro para a senhora criar os irmãos.

Ela fez o que pôde para convencê-lo a ficar. Pediu que esperasse um pouco mais, era ainda um menino, mas ele estava determinado:

– Não vou pastorear ovelhas até morrer, como fez o pai.

Mais tarde, como em outras noites de frio, a mãe foi pôr uma garrafa de água quente entre as cobertas para esquentar a cama dele:

– Doze anos, meu filho, quase um homem. Você tem razão, a Espanha pouco pode nos dar. Vá para o Brasil, terra nova, cheia de oportunidades. E trabalhe duro, siga o exemplo do seu pai.

Meu avô viu os olhos de sua mãe brilharem como líquido. Desde a morte do marido, era a primeira vez que chorava diante de um filho.

VARELLA, Drauzio. *Nas ruas do Brás*. Ilustrações de Maria Eugênia. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2000. p. 5(Coleção Memória e História).

ANEXO F - Memória de livros

João Ubaldo Ribeiro

Aracaju, a cidade onde nós morávamos no fim da década de 40, começo da de 50, era a orgulhosa capital de Sergipe, o menor estado brasileiro (mais ou menos do tamanho da Suíça). Essa distinção, contudo, não lhe tirava o caráter de cidade pequena, provinciana e calma, à boca de um rio e a pouca distância de praias muito bonitas. Sabíamos do mundo pelo rádio, pelos cinejornais que acompanhavam todos os filmes e pelas revistas nacionais. A televisão era tida por muitos como mentira de viajantes, só alguns loucos andavam de avião, comprávamos galinhas vivas e verduras trazidas à nossa porta nas costas de mulas, tínhamos grandes quintais e jardins, meninos não discutiam com adultos, mulheres não usavam calças compridas nem dirigiam automóveis e vivíamos tão longe de tudo que se dizia que, quando o mundo acabasse, só íamos saber uns cinco dias depois.

Mas vivíamos bem. Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos *long play*, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obsedada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos. Até mesmo ciências ocultas, assunto que fascinava meu pai e fazia com que ele às vezes se trancasse na companhia de uns desenhos esotéricos, para depois sair e dirigir olhares magnéticos aos circunstantes, só que ninguém ligava e ele desistia temporariamente. Havia uns livros sobre hipnotismo e, depois de ler um deles, hipnotizei um peru que nos tinha sido dado para um Natal e, que, como jamais ninguém lembrou de assá-lo, passou a residir no quintal e, não sei por que, era conhecido como Lúcio. Minha mãe se impressionou, porque, assim que comecei meus passes hipnóticos, Lúcio estacou, pareceu engolir em seco e fi cou paralisado, mas meu pai — talvez porque ele próprio nunca tenha conseguido hipnotizar nada, apesar de inúmeras tentativas — declarou que aquilo não tinha nada com hipnotismo, era porque Lúcio era na verdade uma perua e tinha pensado que eu era o peru.

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivía com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente

insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

— D. Gilete — disse ele, apresentando-me a uma senhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo —, este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

“Aplicar as regras”, soube eu muito depois, com um susto retardado, significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente D. Gilete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu fácil, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

— Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias.

Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

— Seu filho está doido — disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando.
— Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para cheirar.

— Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo.

— Ele ontem passou a tarde inteira lendo um dicionário.

— Normalíssimo. Eu também leio dicionários, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo?

— O Lello.

— Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Sim, tínhamos muitas conversas sobre livros. Durante toda a minha infância, havia dois tipos básicos de leitura lá em casa: a compulsória e a livre, esta última dividida em dois subtipos — a livre propriamente dita e a incerta. A compulsória variava conforme a disposição de meu pai. Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida. Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos, e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor na *Ilíada*.

Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palestra de rotina sobre nossa ignorância e, andando para cima e para baixo de pijama na varanda, dava uma aula grandiloquente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir. Também tínhamos os resumos — escritos ou orais — das leituras, as cópias (começadas quando ele, com grande escândalo, descobriu que eu não entendia direito o ponto e vírgula e me obrigou a copiar sermões do Padre Antônio Vieira, para aprender a usar o ponto e vírgula) e os trechos a decorar. No que certamente é um mistério para os psicanalistas, até hoje não só os sermões de Vieira como muitos desses autores forçados pela goela abaixo estão entre minhas leituras favoritas. (Em compensação, continuo ruim de ponto e vírgula.)

Mas o bom mesmo era a leitura livre, inclusive porque oferecia seus perigos. Meu pai usava uma técnica maquiavélica para me convencer a me interessar por certas leituras. A circulação entre os livros permanecia absolutamente livre, mas, de vez em quando, ele brandia um volume no ar e anunciava com veemência:

— Este não pode! Este está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!

O problema era que não só ele deixava o livro proibido bem à vista, no mesmo lugar de onde o tirara subitamente, como às vezes a proibição era para valer. A incerteza era inevitável e então tínhamos momentos de suspense arrasador (meu pai nunca arrancou as orelhas de ninguém, mas todo mundo achava que, se fosse por uma questão de princípios, ele arrancaria), nos quais lemos *Nossa vida sexual* do Dr. Fritz Kahn, *Romeu e Julieta*, *O livro de San Michele*, *Crônica escandalosa dos Doze Césares*, *Salambô*, *O crime do Padre Amaro* — enfim, dezenas de títulos de uma coleção estapafúrdia, cujo único ponto em comum era o medo de passarmos o resto da vida sem orelhas — e hoje penso que li tudo o que ele queria disfarçadamente que eu lesse, embora à custa de sobressaltos e suores frios.

Na área proibida, não pode deixar de ser feita uma menção aos pais de meu pai, meus avós João e Amália. João era português, leitor anticlerical de Guerra Junqueiro e não levava o filho muito a sério intelectualmente, porque os livros que meu pai escrevia eram finos e não ficavam em pé sozinhos. “Isto é merda”, dizia ele, sopesando com desdém uma das monografias jurídicas de meu pai. “Estas tripinhas que não se sustentam em pé não são livros, são uns folhetos.” Já minha avó tinha mais respeito pela produção de meu pai, mas achava que, de tanto estudar altas ciências, ele havia fi cado um pouco abobalhado, não entendia nada da vida. Isto foi muito bom para a expansão dos meus horizontes culturais, porque ela não só lia como deixava que eu lesse tudo o que ele não deixava, inclusive revistas policiais oficialmente proibidas para menores. Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai fi cava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor. E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde

ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que fi cava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava:

— Uma de cada?

— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós. — Mande levar. E agora aos livros!

Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de “Raffles, Arsène Lupin”, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emilio Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo – Edmond Dantès! – como dizia ela, fremindo num gesto dramático. E meu avô, bebendo a cerveja escondido lá dentro, dizia “ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro”.

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar) de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, *O elogio da loucura*, *As décadas de Tito Lívio*, *D. Quixote* (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo, me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do *Fausto* e da *Divina comédia*, a *Ilíada*, a *Odisseia*, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os *Exercícios espirituais* de Santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

Fico pensando nisso e me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo

tanto que entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.

Texto extraído do livro *Um brasileiro em Berlim* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 105-112).
Fonte: Revista *Na ponta do lápis* (ano VII, número 18, junho de 2008, p.22)

ANEXO G – Transplante de menina

Tatiana Belinky

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo – feliz proprietário de uma “baratinha” – nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar – ai, que emoção – pelo funicular, o “bondinho” pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos – passageiros de outro trezinho incrível, quase vertical – ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais “divino” ao natural, sem ela.

Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. “Cascatinha”, por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.

E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que “comportados”, bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, Mardi Gras – vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” – o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes – todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os “cordões”, os “ranchos”, os “blocos de sujos” – e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando – era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da “moreninha querida... *que anda sem meia em plena avenida*“.

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos – violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas – coisa absolutamente inédita para nós – com seus nomes esquisitos, “Fenianos”, “Tenentes do Diabo” – cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante – e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada – tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Transplante de menina. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questões Oficina 1**ATIVIDADES**

Através das lembranças do tempo de criança, ficamos sabendo algumas informações sobre o narrador:

1. Como eram seus brinquedos?
2. Onde o narrador passou a primeira parte de sua infância?
3. Para ele, o que é mais importante ou mais bonito, uma estátua de bronze ou um simples passarinho? Justifique sua resposta retirando um trecho do texto.
4. Pelo que o menino conta à mãe e pela resposta que ela lhe dá, você sabe o que é?
5. - No trecho “**Eles** eram pessoas antigas da história que um dia defenderam a nossa Pátria.”, a que se refere o vocábulo “Eles”, em destaque?
6. – Indique se cada trecho abaixo é uma OPINIÃO ou um FATO:

“(…) a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado.” _____

“Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata.” _____

“Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade que um passarinho” _____

APÊNDICE B - Ficha de Entrevista

Aluno(a): _____ Turma: 9 ° ano A

Professora : Kellyane Fernandes da Silva

Orientadora: Crígina Cibelle

DADOS DA ENTREVISTA

Entrevistador: _____

Entrevistado(nome completo): _____

Cidade onde nasceu: _____

Local onde nasceu: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Tema da entrevista: “Minha história, meu Olho D’água ”.

Objetivo: Promover a interação e o respeito entre alunos e idosos através da valorização de suas memórias e histórias vivenciadas no Olho D’água.

Tempo de duração: _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1- Há quanto tempo o senhor (a) mora nesta cidade?

2-Como era o Olho D’água, na sua infância? Comente.

3-Houve algum fato que marcou a sua vida neste local, que o senhor se recorda? Conte.

4-Quais eram as brincadeiras daquela época? Como o senhor (a) se divertia no Olho D’água?

5-O senhor (a) tem alguma foto daquele local? Algo guardado que recorde suas vivências no Olho D’água?

6-As roupas daquele tempo eram parecidas com as de hoje? Houve mudanças? Qual (s)?

7-E o Olho D’água teve mudanças? Quais?

8-O que o senhor (a) gostaria que permanecesse igual aquele tempo de sua infância ou mocidade? Faça uma comparação dessas duas épocas.

APÊNDICE C – Termo de consentimento e esclarecimento



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



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de A. Maia” (CAMEAM)

Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Pesquisa: **“O processo de retextualização no ensino de produção de memórias literárias”**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

A pesquisa **“O processo de retextualização no ensino de produção de memórias literárias”** a ser desenvolvida tem como objetivo investigar **o processo de retextualização do gênero entrevista para o gênero memórias literárias, considerando a estrutura composicional do gênero e as operações de retextualização.**

A pesquisa aqui proposta se constitui como sendo uma pesquisa-ação, qualitativa e participativa, na qual constam uma entrevista produzida pelos participantes, memórias literárias retextualizadas através de uma intervenção.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

Pau dos Ferros, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Kellyane Fernandes da Silva

Fone: (83) 993140211

E-mail: kellyanefernandes@gmail.com

APÊNDICE D - Planejamento das Oficinas

<p>OFICINA 1: Viagem ao passado no comboio da saudade</p>
<p>1. TEMPO ESTIMADO: 4 aulas.</p>
<p>2. OBJETIVOS:</p> <p>Apresentar aos alunos a proposta de intervenção da pesquisa, introduzindo a entrevista e a memória literária como gêneros textuais a serem trabalhados.</p>
<p>3. DESENVOLVIMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nesta etapa, os alunos serão expostos ao projeto da situação de comunicação, que inclui: a definição de qual gênero será abordado, a quem se dirige o texto, o conteúdo temático a ser desenvolvido, o formato da produção textual, o suporte no qual circulará e os envolvidos no processo, enfim, os objetivos de ensino e da atividade; • Por meio de debate, levantaremos as ideias que temos sobre os gêneros memórias literárias; • Será proposto a leitura silenciosa de texto de memória “Sobre sucatas”. Após sua leitura silenciosa, será feita a atividade escrita de compreensão desse texto. Esta atividade de compreensão, realizada em forma de um questionário composto por perguntas que envolvem o universo de lembranças de épocas passadas, buscará promover a leitura como uma atividade de interação entre aluno e texto; • Leremos e confrontaremos outras memórias literárias de estilos variados e que veiculem diferentes posicionamentos apreciativos sobre a memória narrada, tais como o poema: “Infância” – Carlos Drummond de Andrade e da música Meus tempos de Criança de Nelson Gonçalves.
<p>OFICINA 2: Parecido, mas diferente.</p>

1. TEMPO ESTIMADO: 5 aulas.

2. OBJETIVOS: Valorizar a experiência das pessoas mais velhas da comunidade e perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado.

3. DESENVOLVIMENTO:

- Localizaremos pessoas que tenham fotos antigas, que possam mostrar como eram os momentos vividos por eles quando a nascente abastecia a cidade, para organizar uma exposição;
- Por meio de debate, levantaremos as ideias sobre a diferença entre as palavras “memória” e “memórias”, e anotaremos as definições;
- Organizaremos duplas para conversar com pessoas mais experientes da comunidade;
- Faremos uma lista dessas pessoas. Pais, avós e outros membros da comunidade;
- Buscaremos o primeiro contato com as pessoas mais experientes da comunidade e faremos perguntas como:
 - ▶ O (a) senhor (a) se lembra de alguma passagem marcante da sua vida nesta cidade? Que fato é esse? Por que ele foi marcante?
 - ▶ O (a) senhor (a) tem algum objeto antigo ou foto que lembre essa passagem de sua vida?
- Recontaremos brevemente o que ouvimos;
- Discutiremos a compreensão sobre que o entrevistado diz; o que sentiram ao ouvi-lo: se ficaram surpresos em conhecer as histórias antigas do lugar, lembranças diferenciadas da vida na localidade nos tempos de outrora;
- Utilizaremos os registros nas próximas oficinas.

OFICINA 3: MUSEU NA ESCOLA.

1. TEMPO ESTIMADO: 5 aulas.

2. OBJETIVOS: Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado e observar que as memórias podem ser resinificadas por meio da transmissão oral, da arte e da escrita.

3. DESENVOLVIMENTO:

- Faremos uma roda de conversa com alguém mais experiente da comunidade (escolhida na oficina anterior);
- Faremos a exposição do material (pedido na oficina anterior).

OFICINA 4: PLANO DE TRABALHO

1. TEMPO ESTIMADO: 6 aulas.

2. OBJETIVOS: Preparar um plano de trabalho e conhecer a situação de comunicação de textos de memórias literárias.

3. DESENVOLVIMENTO:

- Faremos um plano de trabalho. Prepararemos um cartaz com a lista das atividades das próximas aulas. Usaremos recursos virtuais para esse planejamento, projetando a lista de atividades produzida em Word ou em PowerPoint;
- Leremos um fragmento do livro *Nas ruas do Brás*;
- Após a leitura do texto, organizaremos uma rodada de opiniões e comentários;
- Discutiremos oralmente:
 - ▶ O que imaginamos e sentimos enquanto ouvíamos o texto?
 - ▶ Alguma parte nos chamou mais a atenção? Qual? Por quê?
 - ▶ O que o autor conta no trecho: um fato que viveu, uma situação, suas lembranças pessoais ou as de outra pessoa?

--

OFICINA 5: MEMÓRIAS EM FIGURAS DE LINGUAGEM.

1. TEMPO ESTIMADO: 5 aulas.

2. OBJETIVOS: Analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual.

3. DESENVOLVIMENTO:

- Leremos em grupos o texto *Memória de livros*;
- Faremos uma discussão:
 - ▶ Nesse trecho, o autor relembra um deslocamento que costumava acontecer nas férias escolares. Ele ia de onde para onde?
 - ▶ A realidade vivida pelo autor na sua infância era a mesma nos dois lugares? Explique;
- Revisaremos o estudo das figuras de linguagem e faremos uma leitura compartilhada buscando perceber a presença dessas figuras dentro do texto.

OFICINA 6: PONTO A PONTO.

1. TEMPO ESTIMADO: 4 aulas.

2. OBJETIVOS: Observar o uso de sinais de pontuação e o seu valor semântico em textos de memórias literárias.
--

3. DESENVOLVIMENTO:

- Reescreveremos um trecho, eliminando os sinais de pontuação, do texto *Transplante de menina* e pedirei para fazerem a leitura silenciosa do texto;
- Faremos a revisão da pontuação, discutindo o emprego correto dos sinais;
- Para finalizar, enfatizaremos que nos textos literários o uso da pontuação deve obedecer às regras gramaticais, mas está relacionado também ao estilo de cada autor.

OFICINA 7: A ENTREVISTA

1. TEMPO ESTIMADO: 5 aulas.
2. OBJETIVOS: Planejar e realizar entrevistas.
3. DESENVOLVIMENTO: <ul style="list-style-type: none"> • Retomaremos a lista das pessoas da comunidade que podem ter lembranças importantes sobre a nascente do Olho D'água; • Colocaremos temas na lousa para construirmos a entrevista oral; <ul style="list-style-type: none"> 7. Modos de viver do passado. 8. Transformações físicas do Olho D'água. 9. Profissões que desapareceram com a chegada da água encanada. 10. A visita de pessoas ilustres. 11. Origem da nascente. 12. Eventos marcantes. (Grandes enchentes ou longos períodos de estiagem). • Conversaremos sobre a importância de ficarmos atentos e observarmos se o entrevistado compara o passado e o presente, descreve lugares e costumes de antigamente; • Entrevistaremos, em horário oposto ao das aulas, a pessoa escolhida por cada um; • A entrevista será gravada utilizando a ferramenta de áudio do <i>WhatsApp</i> e enviadas para um grupo formado pela professora de língua portuguesa e os alunos da turma.

OFICINA 8: A RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA AO TEXTO DE MEMÓRIAS
1. TEMPO ESTIMADO: 6 aulas.
2. OBJETIVOS: Analisar, juntamente com os alunos, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias (retextualização).
3. DESENVOLVIMENTO: <ul style="list-style-type: none"> • Conversaremos sobre o que consiste em uma atividade de retextualização; • Relembraremos cada uma das oficinas e faremos um rápido resumo de tudo o que aprendemos sobre memórias literárias; • Gravaremos um vídeo com o professor que também trabalha como guia turístico do município, ouviremos a entrevista e em seguida, faremos de forma coletiva as atividades de retextualização; • Escreveremos o primeiro parágrafo e anotaremos no quadro;

- Continuaremos organizando a escrita dos parágrafos seguintes;
- Observaremos uso da pontuação, elemento importante na organização da narrativa e na garantia da expressão das emoções;
- Produziremos um título sugestivo;
- Faremos uma releitura do texto e veremos se ele proporciona uma leitura agradável, se satisfatória, e se é possível melhorá-lo;
- Apreciaremos o texto produzido, ressaltando o que ficou bom e o que poderá ser melhorado.

OFICINA 9: CHEGOU A HORA!

1. TEMPO ESTIMADO: 6 aulas.

2. OBJETIVOS: Escrever individualmente a primeira versão do texto final.

3. DESENVOLVIMENTO:

- Iniciaremos a retextualização individual;
- Começaremos recuperando o que já foi trabalhado. Lembrando de:
 - ▶ Retomar as informações dadas pelo entrevistado no depoimento;
 - ▶ Selecionar as histórias e os fatos mais interessantes e pitorescos;
 - ▶ Transmitir ao leitor as sensações e emoções que surgiram durante a entrevista;
 - ▶ Citar objetos e costumes de antigamente, fazendo comparações entre o passado e o presente;
 - ▶ Usar palavras e expressões que marquem o tempo passado;
 - ▶ Mostrar os sentimentos e sensações rememorados pelo entrevistado: cores, cheiros, sabores e movimentos;
 - ▶ Lançar mão de recursos literários para tornar o texto interessante
- Observaremos, para iniciar a produção:
 - ✓ A eliminação das perguntas e manutenção apenas das respostas.
 - ✓ Se houver termos desconhecidos, consultaremos o dicionário.
 - ✓ Identificaremos se há no texto repetições de palavras ou expressões muito próximas e avaliaremos a possibilidade de eliminar essas informações ou substituir termos ou expressões por outras, equivalentes.
 - ✓ Ficaremos atentos ao uso dos pronomes demonstrativos (esse, está, aquele, aquela etc.).

- ✓ Verificaremos a adequação da linguagem para a situação proposta.
- ✓ Para encerrar o trabalho, observaremos a grafia das palavras.

OFICINA 10: TOQUE FINAL.

1. TEMPO ESTIMADO: 6 aulas.

2. OBJETIVOS: Fazer a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior.

3. DESENVOLVIMENTO:

- Faremos uma revisão do texto seguindo um roteiro onde eles poderão observar se:
 - ▶ O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?
 - ▶ O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado? O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira pessoa?
 - ▶ O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado? Há outros trechos em que é possível acrescentá-las?
 - ▶ O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?
 - ▶ O texto estabelece relações entre a narrativa do entrevistado e o lugar onde vive? O que pode ser feito para reforçar essa ligação?
 - ▶ O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inseridas no texto?
 - ▶ Há no texto trechos com marcas da linguagem oral informal (“né”, “daí” etc.), que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero em questão?
 - ▶ Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão usados corretamente?
 - ▶ O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?
 - ▶ Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?
- Faremos a versão final do texto;
- Produziremos uma coletânea dos textos e produziremos um livro com as produções finais;
- Prepararemos uma cerimônia especial para o lançamento do livro, em uma noite de autógrafos, onde serão apresentados os textos de memória produzidos pelos alunos. Convidaremos os pais, entrevistado, comunidade escolar, membros da Secretaria

Municipal de Educação e demais pessoas que se interessarem pelas atividades propostas.



RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

KELLYANE FERNANDES DA SILVA

SUMÁRIO



3 APRESENTAÇÃO

4 PLANO PARA EXECUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

5 OFICINA 1: VIAGEM AO PASSADO NO COMBOIO DA SAUDADE

8 OFICINA 2: PARECIDO, MAS DIFERENTE

9 OFICINA 3: MUSEU NA ESCOLA

9 OFICINA 4: PLANO DE TRABALHO

10 OFICINA 5: MEMÓRIAS EM FIGURAS DE LINGUAGEM.

15 OFICINA 6: PONTO A PONTO.

17 OFICINA 7: A ENTREVISTA

19 OFICINA 8: A RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA AO TEXTO DE MEMÓRIAS

20 OFICINA 9: CHEGOU A HORA!

22 OFICINA 10: TOQUE FINAL.

25 REFERÊNCIAS





1. APRESENTAÇÃO

A presente cartilha, “A retextualização no ensino”, é uma proposta de didática veiculada à dissertação de mestrado Profissional em Letras, intitulada “O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS”, caracterizando-se como resultado de estudos relacionados ao ensino dos gêneros das modalidades orais e escritas, tendo como intuito mediar metodologicamente o trabalho realizado com os gêneros, sobretudo os gêneros escritos.

Elaboramos esta proposta didática que se destina aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, ofertando um conjunto de ações metodológicas para a produção de memórias literárias através da retextualização do gênero oral entrevista para o gênero escrito de memórias literárias. Logo, para a elaboração deste trabalho, nos respaldamos nos estudos de Bakhtin (2010), Marcuschi (2001, 2003, 2008, 2010), Dolz e Schneuwly (2004).

O ensino dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa faz parte da realidade de nossas escolas, todavia, trabalhar o texto como unidade básica de ensino e os gêneros como objeto de ensino ainda é um desafio que os professores enfrentam em suas práticas. Dessa forma, as dificuldades em trabalhar com os gêneros tornam-se maiores quando o objeto de ensino passa a ser os gêneros formais da modalidade escrita. As atividades, aqui propostas, se baseiam na perspectiva da fala para a escrita, em que se propõe retextualizar um relato oral em escrito. Assim, dialogam com Marcuschi (2010) à medida em que o autor propõe um processo de transformação, tanto na modalidade oral como escrita e que contribui para o ensino de língua portuguesa em sala de aula, tratando o texto como uma unidade significativa do ensino.



2. PLANO PARA EXECUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

CONTEXTO DE APLICAÇÃO

- Nível de ensino: 9ª ano do Ensino fundamental
- Área disciplinar: Língua Portuguesa
- Duração: 3 aulas

OBJETIVO GERAL:

- Desenvolver a capacidade de escrita a partir da retextualização das narrativas orais para o escrito.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Instrumentalizar os estudantes para que escrevam memórias literárias de acordo com características apresentadas e temas escolhidos por eles;
- Utilizar sequência didática na produção de memórias para desenvolver as habilidades e competências;
 1. (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
 2. (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
- Auxiliar no desenvolvimento da produção escrita através do processo de retextualização.

CONTEÚDOS:

- Gênero textual oral: Entrevista
- Gênero textual escrito Memórias literárias.

RECURSOS:

- Papel, lápis, caneta, *Datashow* e celular.



PASSO A PASSO

OFICINA 1: VIAGEM AO PASSADO NO COMBOIO DA SAUDADE

TEMPO ESTIMADO: 3 aulas.

OBJETIVO: Apresentar aos alunos a proposta de retextualização através do gênero memórias, introduzindo a entrevista oral e a memória literária como gêneros textuais a serem trabalhados.

DESENVOLVIMENTO:

Nesta etapa exponha os alunos ao projeto da situação de comunicação, que inclui: a definição de qual gênero será abordado, a quem se dirige o texto, o conteúdo temático a ser desenvolvido, o formato da produção textual, o suporte no qual circulará e os envolvidos no processo, enfim, os objetivos de ensino e da atividade;



Por meio de debate, levante as ideias que os alunos têm sobre os gêneros memórias literárias;



Proponha a leitura silenciosa de texto de memória “Sobre sucatas”. Após a leitura silenciosa, faça a atividade escrita de compreensão desse texto. Essa atividade de compreensão, realizada em forma de um questionário composto por perguntas que envolvem o universo de lembranças de épocas passadas e que busquem promover a leitura como uma atividade de interação entre aluno e texto.



O texto a seguir, assim como os demais presentes nesta cartilha, é apenas uma sugestão, há outras possibilidades de textos da mesma temática.

Sobre sucatas

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado num cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que um dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca do brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Através das lembranças do tempo de criança, ficamos sabendo algumas informações sobre o narrador:

- ➡ Como eram seus brinquedos?
- ➡ Onde o narrador passou a primeira parte de sua infância?
- ➡ Para ele, o que é mais importante ou mais bonito, uma estátua de bronze ou um simples passarinho? Justifique sua resposta retirando um trecho do texto.
- ➡ Pelo que o menino conta à mãe e pela resposta que ela lhe dá, você sabe o que é?



Leia e confronte outras memórias literárias de estilos variados e que veiculem diferentes posicionamentos apreciativos sobre a memória narrada tais como o poema: “Infância” – Carlos Drummond de Andrade e da música Meus tempos de Criança ,de Nelson Gonçalves.

INFÂNCIA

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia
Eu sozinho, menino entre mangueiras
lia história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.

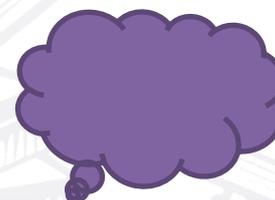
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... não corde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Carlos Drummond de Andrade





OFICINA 2: PARECIDO, MAS DIFERENTE

TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.

OBJETIVOS: Valorizar a experiência das pessoas mais velhas da comunidade;
Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado.

DESENVOLVIMENTO:

Localize pessoas que tenham fotos antigas, que possam mostrar como eram os momentos vividos por eles quando a nascente abastecia a cidade, para organizar uma exposição;

Por meio de debate, levante as ideias sobre a diferença entre as palavras “memória” e “memórias”, anote as definições;

Organize duplas para conversar com pessoas mais experientes da comunidade e sinalize para que os alunos:

Façam uma lista dessas pessoas. Pais, avós e outros membros da comunidade:



Busquem o primeiro contato com as pessoas mais experientes da comunidade, façam perguntas como:

- O (a) senhor (a) se lembra de alguma passagem marcante da sua vida nesta cidade? Que fato é esse? Por que ele foi marcante?
- O (a) senhor (a) tem algum objeto antigo ou foto que lembre essa passagem de sua vida?

Faça uma breve discussão sobre as informações captadas neste momento;

Discuta a compreensão sobre que o entrevistado diz; o que sentiram ao ouvi-lo: se ficaram surpresos em conhecer as histórias antigas do lugar, lembranças diferenciadas da vida na localidade nos tempos de outrora;

Utilize os registros nas próximas oficinas.



OFICINA 3: MUSEU NA ESCOLA

TEMPO ESTIMADO: 3 aulas.

OBJETIVOS: Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado; Observar que as memórias podem ser resinificadas por meio da transmissão oral, da arte e da escrita.

DESENVOLVIMENTO:

- ➔ Faça uma roda de conversa com alguém mais velho da comunidade (escolhido na oficina anterior);
- ➔ Faça a exposição do material pedido na oficina anterior.

OFICINA 4: PLANO DE TRABALHO

TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.

OBJETIVO: Preparar um plano de trabalho; conhecer a situação de comunicação de textos de memórias literárias.

DESENVOLVIMENTO:

- ➔ Faça um plano de trabalho. Prepare um cartaz com a lista das atividades das próximas aulas. Usa-se recursos virtuais para esse planejamento, projetando a lista de atividades produzida em Word ou em PowerPoint;
- ➔ Leia um fragmento do livro *Nas ruas do Brás*:

O pai do meu pai era pastor de ovelhas numa aldeia bem pequena, nas montanhas da Galícia, ao norte da Espanha. Antes de o dia clarear, ele abria o estábulo e saía com as ovelhas para o campo. Junto, seu amigo inseparável: um cachorrinho ensinado.

Numa noite de neve na aldeia, depois que os irmãos menores dormiram, meu avô sentou ao lado da mãe na luz quente do fogão a lenha:

– Mãe, eu quero ir para o Brasil, quero ser um homem de respeito, trabalhar e mandar dinheiro para a senhora criar os irmãos.

Ela fez o que pôde para convencê-lo a ficar. Pediu que esperasse um pouco mais, era ainda um menino, mas ele estava determinado:

– Não vou pastorear ovelhas até morrer, como fez o pai.



Mais tarde, como em outras noites de frio, a mãe foi pôr uma garrafa de água quente entre as cobertas para esquentar a cama dele:– Doze anos, meu filho, quase um homem. Você tem razão, a Espanha pouco pode nos dar. Vá para o Brasil, terra nova, cheia de oportunidades. E trabalhe duro, siga o exemplo do seu pai.

Meu avô viu os olhos de sua mãe brilharem como líquido. Desde a morte do marido, era a primeira vez que chorava diante de um filho.

VARELLA, Drauzio. Nas ruas do Brás. Ilustrações de Maria Eugênia. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2000. p. 5(Coleção Memória e História).

Após a leitura do texto, organize uma rodada de opiniões e comentários.

Fique atento (a), outras questões podem surgir no decorrer do debate!

Discuta oralmente:

- O que imaginamos e sentimos enquanto ouvíamos o texto?
- Alguma parte nos chamou mais a atenção? Qual? Por quê?
- O que o autor conta no trecho: um fato que viveu, uma situação, suas lembranças pessoais ou as de outra pessoa?

OFICINA 5: MEMÓRIAS EM FIGURAS DE LINGUAGEM.

TEMPO ESTIMADO: 3 aulas.

OBJETIVO: Analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual, abordando o que é apontado pelos alunos em seus textos, tais quais:

Redução: “Pra”

Pronome egótico: “eu”

Marcas da oralidade: “aí”



DESENVOLVIMENTO:

Leia em grupos o texto “Memória de livros”:

Memória de livros
João Ubaldo Ribeiro

Aracaju, a cidade onde nós morávamos no fim da década de 40, começo da de 50, era a orgulhosa capital de Sergipe, o menor estado brasileiro (mais ou menos do tamanho da Suíça). Essa distinção, contudo, não lhe tirava o caráter de cidade pequena, provinciana e calma, à boca de um rio e a pouca distância de praias muito bonitas. Sabíamos do mundo pelo rádio, pelos cinejornais que acompanhavam todos os filmes e pelas revistas nacionais. A televisão era tida por muitos como mentira de viajantes, só alguns loucos andavam de avião, comprávamos galinhas vivas e verduras trazidas à nossa porta nas costas de mulas, tínhamos grandes quintais e jardins, meninos não discutiam com adultos, mulheres não usavam calças compridas nem dirigiam automóveis e vivíamos tão longe de tudo que se dizia que, quando o mundo acabasse, só íamos saber uns cinco dias depois.

Mas vivíamos bem. Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos long play, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obsedada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos. Até mesmo ciências ocultas, assunto que fascinava meu pai e fazia com que ele às vezes se trancasse na companhia de uns desenhos esotéricos, para depois sair e dirigir olhares magnéticos aos circunstantes, só que ninguém ligava e ele desistia temporariamente. Havia uns livros sobre hipnotismo e, depois de ler um deles, hipnotizei um peru que nos tinha sido dado para um Natal e, que, como jamais ninguém lembrou de assá-lo, passou a residir no quintal e, não sei por quê, era conhecido como Lúcio. Minha mãe se impressionou, porque, assim que comecei meus passes hipnóticos, Lúcio estacou, pareceu engolir em seco e ficou paralisado, mas meu pai — talvez porque ele próprio nunca tenha conseguido hipnotizar nada, apesar de inúmeras tentativas — declarou que aquilo não tinha nada com hipnotismo, era porque Lúcio era na verdade uma peruca e tinha pensado que eu era o peru.



Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

— D. Gilete — disse ele, apresentando-me a uma senhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo —, este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

“Aplicar as regras”, soube eu muito depois, com um susto retardado, significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente D. Gilete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu facilíssimo, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

— Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias.

Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

— Seu filho está doido — disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando. — Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para cheirar.

— Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo.

— Ele ontem passou a tarde inteira lendo um dicionário.

— Normalíssimo. Eu também leio dicionários, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo?

— O Lello.



— Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Sim, tínhamos muitas conversas sobre livros. Durante toda a minha infância, havia dois tipos básicos de leitura lá em casa: a compulsória e a livre, esta última dividida em dois subtipos — a livre propriamente dita e a incerta. A compulsória variava conforme a disposição de meu pai. Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida. Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos, e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor na Ilíada. Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palestra de rotina sobre nossa ignorância e, andando para cima e para baixo de pijama na varanda, dava uma aula grandiloquente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir. Também tínhamos os resumos — escritos ou orais — das leituras, as cópias (começadas quando ele, com grande escândalo, descobriu que eu não entendia direito o ponto e vírgula e me obrigou a copiar sermões do Padre Antônio Vieira, para aprender a usar o ponto e vírgula) e os trechos a decorar. No que certamente é um mistério para os psicanalistas, até hoje não só os sermões de Vieira como muitos desses autores forçados pela goela abaixo estão entre minhas leituras favoritas. (Em compensação, continuo ruim de ponto e vírgula.)

Mas o bom mesmo era a leitura livre, inclusive porque oferecia seus perigos. Meu pai usava uma técnica maquiavélica para me convencer a me interessar por certas leituras. A circulação entre os livros permanecia absolutamente livre, mas, de vez em quando, ele brandia um volume no ar e anunciava com veemência:

— Este não pode! Este está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!

O problema era que não só ele deixava o livro proibido bem à vista, no mesmo lugar de onde o tirara subitamente, como às vezes a proibição era para valer. A incerteza era inevitável e então tínhamos momentos de suspense arrasador (meu pai nunca arrancou as orelhas de ninguém, mas todo mundo achava que, se fosse por uma questão de princípios, ele arrancaria), nos quais lemos Nossa vida sexual do Dr. Fritz Kahn, Romeu e Julieta, O livro de San Michele, Crônica escandalosa dos Doze Césares, Salambô, O crime do Padre Amaro — enfim, dezenas de títulos de uma coleção estapafúrdia, cujo único ponto em comum era o medo de passarmos o resto da vida sem orelhas — e hoje penso que li tudo o que ele queria disfarçadamente que eu lesse, embora à custa de sobressaltos e suores frios.

Na área proibida, não pode deixar de ser feita uma menção aos pais de meu pai, meus avós João e Amália. João era português, leitor anticlerical de Guerra Junqueiro e não levava o filho muito a sério intelectualmente, porque os livros que meu pai escrevia eram finos e não ficavam em pé sozinhos. “Isto é merda”, dizia ele, sopesando com desdém uma das monografias jurídicas de



meu pai. “Estas tripinhas que não se sustentam em pé não são livros, são uns folhetos.” Já minha avó tinha mais respeito pela produção de meu pai, mas achava que, de tanto estudar altas ciências, ele havia ficado um pouco abobalhado, não entendia nada da vida. Isto foi muito bom para a expansão dos meus horizontes culturais, porque ela não só lia como deixava que eu lesse tudo o que ele não deixava, inclusive revistas policiais oficialmente proibidas para menores. Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor. E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava:

— Uma de cada?

— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós.

— Mande levar. E agora aos livros!

Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de “Raffles, Arsène Lupin”, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emilio Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo – Edmond Dantès! – como dizia ela, fremindo



num gesto dramático. E meu avô, bebendo a cerveja escondido lá dentro, dizia “ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro”.

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar) de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, O elogio da loucura, As décadas de Tito Lívio, D. Quixote (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo, me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do Fausto e da Divina comédia, a Ilíada, a Odisseia, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os Exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

Fico pensando nisso e me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.

Texto extraído do livro *Um brasileiro em Berlim* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 105-112). Fonte: Revista Na ponta do lápis (ano VII, número 18, junho de 2008, p.22)

OFICINA 6: PONTO A PONTO.

TEMPO ESTIMADO: 3 aulas.

OBJETIVO: Observar o uso de sinais de pontuação e o seu valor semântico em textos de memórias literárias;



DESENVOLVIMENTO:

Peça para que os alunos reescrevam um trecho, eliminando os sinais de pontuação, do texto “Transplante de menina” e para fazerem a leitura silenciosa do texto, percebendo a importância deles para a discussão do texto.

Transplante de menina
Tatiana Belinky

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo – feliz proprietário de uma “baratinha” – nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar – ai, que emoção – pelo funicular, o “bondinho” pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos – passageiros de outro trenzinho incrível, quase vertical – ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais “divino” ao natural, sem ela.

Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. “Cascatinha”, por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.

E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que “comportados”, bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, Mardi Gras – vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” – o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes – todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os “cordões”,



os “ranchos”, os “blocos de sujos” – e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando – era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da “moreninha querida... que anda sem meia em plena avenida”.

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos – violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas – coisa absolutamente inédita para nós – com seus nomes esquisitos, “Fenianos”, “Tenentes do Diabo” – cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante – e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada – tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Transplante de menina. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Faça a revisão da pontuação, discutindo o emprego correto dos sinais.

Para finalizar, enfatize que nos textos literários o uso da pontuação deve obedecer às regras gramaticais, mas está relacionado também ao estilo de cada autor. Deixe-os à vontade para falar o que mais chamou atenção e quais sentimentos foram expostos durante a leitura.

OFICINA 7: A ENTREVISTA

TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.

OBJETIVO: Planejar e realizar entrevistas.



DESENVOLVIMENTO:

Retome a lista das pessoas da comunidade que podem ter lembranças importantes sobre a nascente do Olho D'água.

É importante frisar que o tema foi definido em atividade preparatório à realização das oficinas e a escolha foi realizada pelos alunos visto que havia um “Olho d’Água” que abastecia a cidade com fonte de água mineral, localizada na serra que é tida como cartão postal da cidade, porém isso é algo que pode variar e seguir propostas diferentes da exposta aqui.

Coloque temas

Modos de viver antigos;

Origem da nascente;

Profissões que desapareceram com a chegada da água encanada;

A visita de pessoas ilustres;

Transformações físicas do Olho D'água;

Grandes enchentes ou longos períodos de estiagem;

➡ Converse sobre a importância de ficarmos atentos e observarmos se o entrevistado compara o passado e o presente, descreve lugares e costumes de antigamente.

➡ Indique que entrevistem, em horário oposto ao das aulas, a pessoa escolhida por cada um.



IMPORTANTE: A entrevista será gravada utilizando a ferramenta de áudio do WhatsApp e enviada para um grupo formado pela professora de Língua Portuguesa e os alunos da turma.

OFICINA 8: A RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA AO TEXTO DE MEMÓRIAS

TEMPO ESTIMADO: 5 aulas.

OBJETIVO: Analisar, juntamente com os alunos, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias (retextualização);

DESENVOLVIMENTO:

Converse sobre em que consiste uma atividade de retextualização;

Relembre cada uma das oficinas e faça um rápido resumo de tudo o que aprendemos sobre memórias literárias;

Grave um vídeo com alguém da comunidade, ouça a entrevista e em seguida na sala de aula, faça de forma coletiva as atividades de retextualização;

Escreva o primeiro parágrafo e anote no quadro;



Continue organizando a escrita dos parágrafos seguintes;

Observe uso da pontuação, elemento importante na organização da narrativa e na garantia da expressão das emoções;

Produza um título sugestivo;

Faça uma releitura do texto e veremos se ele proporciona uma leitura agradável, satisfatória, e se é necessário melhorá-lo;

Aprecie o texto produzido, ressaltando o que ficou bom e o que será melhorado.

OFICINA 9: CHEGOU A HORA!

TEMPO ESTIMADO: 5 aulas.

OBJETIVO: Escrever individualmente a primeira versão do texto final.

DESENVOLVIMENTO:

Inicie a retextualização individual.

Comece recuperando o que já foi trabalhado. Lembrando-se de:

Retomar as informações dadas pelo entrevistado no depoimento;



Selecionar as histórias e os fatos mais interessantes e pitorescos;



Transmitir ao leitor as sensações e emoções que surgiram;



Citar objetos e costumes de antigamente;



Usar palavras e expressões que marquem o tempo passado;



Mostrar os sentimentos e sensações rememorados pelo entrevistado: cores, cheiros, sabores e movimentos;



Lançar mão de recursos literários para tornar o texto interessante.

Outros caminhos
podem ser propostos e
seguidos no decorrer
da produção

Observe, para iniciar a produção:

Se houver termos desconhecidos, consulte o dicionário;





Identifique se há no texto repetições de palavras ou expressões muito próximas e avaliaremos a possibilidade de eliminar essas informações ou substituí-las por outras, equivalentes;



Fique atento ao uso dos pronomes demonstrativos (esse, este, aquele, etc.);



Verifique a adequação da linguagem para a situação proposta;



Para encerrar o trabalho, observe a grafia das palavras

OFICINA 10: TOQUE FINAL.

TEMPO ESTIMADO: 5 aulas.

OBJETIVO: Fazer a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior

Outros caminhos podem ser propostos e seguidos no decorrer da produção!

DESENVOLVIMENTO:

Faça uma revisão do texto seguindo um roteiro no qual eles poderão observar se



O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?



O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado?



O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado? Há outros trechos em que é possível acrescentá-las?



O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?



O texto estabelece relações entre a narrativa do entrevistado e o lugar onde vive? O que pode ser feito para reforçar essa ligação?



O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inseridas no texto?



Há no texto trechos com marcas da linguagem oral informal (“né”, “daí” etc.), que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero em questão?



Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão usados corretamente?





O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?



Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?

IMPORTANTE: A estimativa de aulas é uma ferramenta que busca guiar o processo, porém podem ser necessárias adaptações e aumento de números de aulas para a facilitação da produção da versão final dos textos dos alunos.

Guie-os para a versão final do texto!

Produza uma coletânea dos textos e apresente um livro com as produções finais;

Prepare uma cerimônia especial para o lançamento do livro, em uma noite de autógrafos, na qual serão apresentados os textos de memória produzidos pelos alunos. Convide os pais, entrevistado, comunidade escolar, membros da Secretaria Municipal de Educação e demais pessoas que se interessarem pelas atividades propostas.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Brasil. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA Neide. **Se bem me lembro...**: Caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014

DOLZ, Joaquim; Bernard, SCHNEUWLY. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim [et al]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, Ana. **Recordar para contar**. Disponível em: <http://www.downloads.cooperativecec.com/memorias.pdf>. Acessado em 07.01.2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. 4ed. Cortez: São Paulo, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P., Bezerra, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19 -36.