



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)  
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS (CAPF)  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS (DLV)  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE  
NACIONAL (PROFLETRAS/UNIDADE DE PAU DOS FERROS)**



**MÁCIO ROGÉRIO DO RÊGO URBANO BENÍCIO**

**HETEROGENEIDADES ENUNCIATIVAS EM ATIVIDADE DE  
RETEXTUALIZAÇÃO POR ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
DO RELATO ÀS MEMÓRIAS LITERÁRIAS**

**PAU DOS FERROS**

**2023**

**MÁCIO ROGÉRIO DO RÊGO URBANO BENÍCIO**

**HETEROGENEIDADES ENUNCIATIVAS EM ATIVIDADE DE  
RETEXTUALIZAÇÃO POR ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
DO RELATO ÀS MEMÓRIAS LITERÁRIAS**

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

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino

**PAU DOS FERROS**

**2023**

© 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.**

B467h Benício, Mácio Rogério do Rêgo Urbano  
Heterogeneidades enunciativas em atividade de retextualização por alunos do 7º ano do ensino fundamental II: do relato às memórias literárias. / Mácio Rogério do Rêgo Urbano Benício. - Pau dos Ferros, 2023. 148p.

Orientador(a): Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino.

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

1. Retextualização. 2. memórias literárias. 3. ponto de vista. 4. heterogeneidades enunciativas. 5. gêneros do discurso. I. Bernardino, Rosângela Alves dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

**MÁCIO ROGÉRIO DO RÊGO URBANO BENÍCIO**

**HETEROGENEIDADES ENUNCIATIVAS EM ATIVIDADES DE  
RETEXTUALIZAÇÃO POR ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
DO RELATO ÀS MEMÓRIAS LITERÁRIAS**

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

Aprovada em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino (Presidente/Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

---

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão (Examinadora interna)  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

---

Profa. Dra. Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega (Examinadora externa)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte (IFRN)

---

Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira (Suplente interna)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

---

Profa. Dra. Emiliana Sousa Soares (Suplente externa)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte (IFRN)

Dedico esta pesquisa ao meu querido sogro (um pai para mim), homem admirável, Francisco Benício de Sá, mais conhecido como **Franbensá** cabeleireiro (*in memoriam*). A você dedico cada momento de leitura e reflexão empregado nesta desafiadora, porém, prazerosa tarefa.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma das formas de externar amor e reconhecimento ao próximo por algo realizado. Nesse sentido, para realização desta pesquisa, recebi preciosas contribuições que a influenciaram positivamente.

Agradeço, antes de tudo, ao **Senhor Jesus Cristo**, pois, Nele, encontrei uma razão tanto para viver quanto para morrer. Descobri em seus princípios a base para ter uma vida ética e exemplar e, além disso, interagir com o outro, com as outras vozes, e dialogar com discursos diversos que concordam ou divergem do meu. Dessa forma, entendo a grande responsabilidade de desenvolver esta pesquisa sobre retextualização, heterogeneidade discursiva e pontos de vista, no sentido de que tenho o dever de fazer as melhores escolhas possíveis para proporcionar a melhor vivência/convivência com o meu próximo.

À minha querida esposa, **Thayza**, pelo total apoio, incentivo, carinho, amor e entusiasmo dedicados à minha pessoa. Você, com certeza, é a melhor vida que escolhi viver. Se tivesse que escolher novamente, te escolheria sempre. Se tivesse mil vidas, mil vidas com você viveria. Obrigado por tudo, meu amor! Mesmo com todo o desafio de cuidarmos de um recém-nascido (nosso precioso **Kaleo**), encontrei brechas para concluir esta pesquisa.

Aos meus queridos pais, **Francisco Urbano Neto (seu Chico Polino)** e **Maurina do Rêgo Urbano (dona Marina)**, por todo o cuidado e preocupação que sempre tiveram para com minha educação. Em momentos difíceis e desafiadores, souberam me apontar o melhor caminho a ser percorrido. Só posso dizer que sou muito grato. Amo vocês!

Aos meus queridos irmãos, **Marcos Roberto** e **Girlene Rêgo**, por sempre se preocuparem e me apoiarem em todos os momentos.

À minha querida orientadora, **Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino**, pela riquíssima contribuição prestada a esta pesquisa. Meu agradecimento, e, sobretudo, minha admiração pela excelente profissional que és. Vou repetir o que já disse em outros agradecimentos (risos): desde o primeiro dia de aula da disciplina de Linguística I, suas explicações cheias de calma e serenidade já me apontavam para este momento, a área de pesquisa que escolheria para trilhar a jornada acadêmica e quem me daria todas as orientações necessárias. Aqui estamos, concluindo a tão sonhada dissertação. Obrigado pelos conselhos, pelas palavras de incentivo e por acreditar neste projeto. Levarei seu exemplo para qualquer sala de aula, da rede básica à academia, e, mais do que isso, levarei para a vida. Os méritos deste desafiador, porém, prazeroso trabalho também são seus.

Um agradecimento especial à comissão examinadora formada pela querida e simpática **Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão** (PROFLETRAS/UFERSA), pela **Profa. Dra. Elis Betânia Guedes da Costa** (IFRN) e pela **Profa. Dra. Cristiane Maria Praxedes de Sousa Nóbrega** (IFRN) pelos valorosos apontamentos e pelas sábias e riquíssimas contribuições.

Aos docentes do PROFLETRAS-UERN, pelos ensinamentos, conselhos e direcionamentos compartilhados. Vocês contribuíram de forma significativa para o meu crescimento e amadurecimento nesta jornada acadêmica.

A todos os colegas de Mestrado da Turma 07, pelas riquíssimas e inesquecíveis experiências que proporcionaram, mesmo que por meio das telas. Tivemos enriquecedores momentos de aprendizado e soubemos aproveitar a valiosa oportunidade que o PROFLETRAS-UERN nos deu.

“O temor do Senhor é o princípio da sabedoria; o conhecimento do Santo resulta em discernimento.” (BÍBLIA, Pv., 9, 10).

“*Homo narrans* é, portanto, aquele que é capaz de se colocar no lugar do outro, até mesmo de vários outros, antitéticos ou complementares, capaz de entrar nos raciocínios uns dos outros, de fazê-los dialogar. *Homo narrans* é, finalmente, o homem com mil pontos de vista, que sabe empatizar seus personagens e simpatizar com eles, para o maior proveito de seu auditório”. (RABATEL, 2016, p. 24, grifos do autor).

## RESUMO

Este trabalho objetiva, de forma geral, analisar as heterogeneidades enunciativas e a construção dos pontos de vista em memórias literárias produzidas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Objetiva-se, especificamente: (i) descrever o processo de retextualização do gênero relato pessoal para o gênero memórias literárias; (ii) identificar as vozes presentes em memórias literárias dos alunos, verificando como eles constroem pontos de vista próprios em diálogo com essas vozes; (iii) interpretar os efeitos de sentido produzidos a partir de outros discursos presentes nas memórias literárias dos alunos. Para tal estudo, aplicou-se uma sequência de 3 oficinas em uma escola da rede estadual de ensino da Paraíba. Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois pretende gerar novos conhecimentos e ao mesmo tempo resolver problemas; prática, pois se caracteriza por intervir no contexto do pesquisador e do pesquisado; empírica, por se basear na observação e em experiências da vida. Ademais, a pesquisa é exploratória, isto é, faz com que o pesquisador se aproxime do fenômeno investigado, além de ampliar o conhecimento sobre o tema escolhido; também é descritivo-interventiva e segue uma abordagem qualitativa dos dados. Pode ser considerada uma pesquisa-ação, pois o pesquisador e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de maneira cooperativa e interativa. O *corpus*, por sua vez, é constituído por produções textuais dos estudantes. Teoricamente, embasa-se nos postulados e ideias de Bakhtin (2016), Possenti (2009) e Maingueneau (2013). Apoia-se também na Teoria do Ponto de Vista, de Alain Rabatel (2016, 2021), dialogando com a categoria das heterogeneidades enunciativas, de Jaqueline Authier-Revuz (1990, 2004, 2007, 2011). Discute-se sobre o gênero memórias literárias e retextualização a partir dos apontamentos de Antônio Marcuschi (2010). Abordam-se os conceitos de texto, leitura, produção de textos e escrita criativa baseados nas discussões de Geraldi (2013), Koch e Elias (2008), Rojo e Barbosa (2015), dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, consideram-se as reflexões teóricas de Moran, Masetto e Behrens (2015) e de Rojo e Barbosa (2015) sobre tecnologias educacionais. Os resultados das análises mostram que o *Aluno narrans* (parafrazeando Rabatel) consegue dialogar constantemente com vários outros discursos, quer seja consciente disso, quer não seja, explícita ou implicitamente. O discente é capaz de se colocar no lugar do outro e falar a partir do discurso alheio, sabe emitir opiniões e elaborar um ponto de vista sobre os temas propostos nas atividades escolares. Alguns alunos com mais habilidade outros com menos, são criativos e sabem dialogar com e por intermédio do outro. No entanto, a vivência em sala de aula é desafiadora em relação ao processo de conquista da atenção dos discentes, uma vez que nem todos participaram da intervenção. Não obstante, almeja-se que esta pesquisa alcance tanto acadêmicos quanto professores da rede básica, que possa despertar o interesse pela reflexão em torno da escrita e da reescrita de textos em sala de aula. É evidente que os resultados deste estudo não podem ser vistos como práticas já finalizadas. Trata-se, na verdade, de uma experiência que pode desencadear muitas outras. Outrossim, espera-se que o estudo colabore e enriqueça ainda mais a discussão em torno dos gêneros discursivos, mais especificamente das memórias literárias.

**Palavras-chave:** Retextualização; memórias literárias; ponto de vista; heterogeneidades enunciativas; gêneros do discurso.

## ABSTRACT

In general, this work aims to analyze the enunciative heterogeneities and the construction of points of view in literary memories produced by students of the 7th grade of Elementary School. We specifically aim to: (i) describe the re-textualization process from the personal report genre to the literary memoirs genre; (ii) identify the voices present in the students' literary memories, by verifying how they build their own points of view in dialogues with these voices; (iii) interpret the effects of meaning produced from other discourses present in the students' literary memories. For this study, we applied a sequence of 03 (three) workshops in a public school in Paraíba, Brazil. This research is an applied nature, as it intends to generate new knowledge and, at the same time, to solve problems; it's also practice, as it is characterized by intervening in the context of the researcher and the researched and empirical, as it is based on observation and life experiences. This research is exploratory, that is, it brings the researcher closer to the investigated phenomenon, in addition to expanding knowledge about the chosen topic. It is descriptive-interventive, and it follows a qualitative approach to the data. It can be considered an action research, as the researcher and the participants of the situation or problem are involved in a cooperative and interactive way. The *corpus* consists of the students' text productions. Theoretically, we are based on the postulates and ideas of Bakhtin (2016), Possenti (2009) and Maingueneau (2013). We also rely on Alain Rabatel's Point of View Theory (2016, 2021), which dialogues with the category of enunciative heterogeneities, by Jaqueline Authier-Revuz (1990, 2004, 2007, 2011). We discussed the genre literary memoirs and retextualization from the discussions of Antônio Marcuschi (2010). We approach the concepts of text, reading, text production and creative writing based on discussions by Geraldi (2013), Koch and Elias (2008), Rojo and Barbosa (2015), and the Brazilian educational guidelines PCNs and BNCC. In addition, we considered the theoretical reflections of Moran, Masetto e Behrens (2015), Rojo and Barbosa (2015) on educational technologies. The results of the analyzes show that the *aluno narrans* (paraphrasing Rabatel) is able to constantly dialogue with several other discourses, whether that student is aware of it or not, explicitly or implicitly. The student is able to put him/herself in the other's shoes and speak from the perspective of others, besides he/she knows how to express opinions and elaborate a point of view on the themes proposed in school activities. Some of them with more skill, others with less, the students are creative and They know how to dialogue with and through each other. However, living in the classroom is challenging in relation to the process of gaining students' attention, because not all of them participated in the intervention. We aim this research reach both academics and teachers in the elementar school network, which can arouse interest in reflection on the writing and rewriting of texts in the classroom. It is evident that the results of this research cannot be seen as finished practices, as it was an experience that will lead us to many others. We hope that it will collaborate and further enrich the discussion around discursive genres, more specifically, literary memoirs.

**Keywords:** Retextualization; literary memoirs; point of view; enunciative heterogeneities; speech genres.

## LISTA ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Pesquisa bibliográfica: temáticas e autores abordados .....	34
<b>Quadro 2</b> – Constituição do corpus da pesquisa .....	49
<b>Quadro 3</b> – Possibilidades de retextualização .....	72
<b>Quadro 4</b> – Amostras de textos dos alunos (transição do relato para memórias) .....	98
<b>Figura 1</b> – Passos e ciclos de uma pesquisa-ação.....	36
<b>Figura 2</b> – Desenho da pesquisa .....	37
<b>Figura 3</b> – Ferramenta Padlet com todas as ações citadas acima .....	46

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ATD	Análise Textual dos Discursos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GRE	Gerência Regional de Ensino
HE	Heterogeneidade enunciativa
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDV	Ponto de Vista
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SABER	Ambiente Virtual de apoio à Educação Estadual Paraibana
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INICIANDO O DIÁLOGO</b> .....	14
<b>2 O HORIZONTE METODOLÓGICO DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	31
<b>2.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	31
<b>2.2 A proposta de intervenção</b> .....	37
2.2.1 Escola campo da pesquisa e os sujeitos participantes .....	38
2.2.1.1 <i>Breve relato sobre os ciganos</i> .....	39
2.2.2 Objetivos da pesquisa .....	42
2.2.3 O processo de intervenção e os objetivos .....	43
<b>2.3 O processo de constituição do <i>corpus</i></b> .....	48
2.3.1 Do relato pessoal às memórias literárias .....	49
<b>3 DIALOGANDO COM AS TEORIAS</b> .....	51
<b>3.1 Gêneros discursivos, texto e discurso</b> .....	51
<b>3.2 Memórias literárias, escrita, oralidade e retextualização</b> .....	61
3.2.1 Considerações sobre o gênero memórias literárias a partir do caderno <i>Escrevendo o Futuro</i> , da Olimpíada de Língua Portuguesa .....	61
3.2.2 Escrita, oralidade e retextualização .....	64
<b>3.3 A teoria do ponto de vista</b> .....	75
<b>3.4 As heterogeneidades enunciativas</b> .....	81
<b>3.5 Escrita criativa</b> .....	88
<b>4 RETEXTUALIZAÇÃO E ESCRITA CRIATIVA EM MEMÓRIAS LITERÁRIAS: O QUE A PESQUISA NOS DISSE</b> .....	91
<b>4.1 Do planejamento à execução da proposta interventiva: acessando as memórias</b> ..	91
<b>4.2 Da escrita criativa: ponto de vista, autoria e o diálogo entre as diferentes vozes</b> ..	99
<b>5 INTERLIGANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	121
<b>APÊNDICE A – Print de tela do notebook</b> .....	128
<b>APÊNDICE B – Termos de consentimentos e esclarecimentos dos alunos</b> .....	129
<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais</b> .....	131

<b>ANEXO A – Produções textuais dos estudantes</b> .....	134
<b>ANEXO B – Transplante de menina</b> .....	141
<b>ANEXO C – Parecida, mas diferente</b> .....	143
<b>ANEXO D – Quarto de despejo: diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus</b> ...	145
<b>ANEXO E – Minha primeira infância e a casa de guerra</b> .....	147
<b>ANEXO F – Memórias de livros III</b> .....	148

## 1 INICIANDO O DIÁLOGO

“Se a relação entre o homem e a linguagem é dialética, isso significa que os locutores são prefigurados pelas estruturas e pelos gêneros e que, ao mesmo tempo, podem fazê-los evoluir conforme temporalidades diferentes, reconfigurando-os de outro modo.” (RABATEL, 2021, p. 18).

A capacidade de expressar ideias, sentimentos, opiniões e pensamentos é um dos fenômenos comunicativos mais interessantes da humanidade. Essa capacidade chamamos de linguagem. É por meio dela que também conseguimos interagir e dialogar com o(s) outro(s), ouvir e ser ouvido. Relacionamo-nos por meio da linguagem.

Em tudo podemos encontrar linguagem. Nas mínimas manifestações comunicativas, de alguma forma, ela está presente: sinais gráficos convencionais ou não, símbolos, gestos, sons, linguagem escrita ou mímica. Nesse sentido, de forma bem simples, destacamos a tradicional divisão entre linguagem verbal (aquela que faz uso das palavras para comunicar algo) e não verbal (aquela que utiliza outros métodos de comunicação, que não são as palavras). Sendo assim, em qualquer sistema que os indivíduos usem para estabelecer uma comunicação, a linguagem está presente.

Ao longo dos estudos linguísticos, de forma muito geral, podemos dizer que duas grandes perspectivas são marcantes no que diz respeito ao entendimento sobre linguagem. A linguista Antunes (2003) as chamou de tendências.

Em seu clássico livro *A aula de português: encontro e interação* (2003), a autora apresenta as duas correntes de pensamento mais conhecidas sobre linguagem. Ela nos diz que uma tendência está centrada na língua enquanto sistema, considerado como um conjunto abstrato de regras, sem levar em consideração as condições de produção ou realização. A outra perspectiva, por seu turno, está centrada na língua enquanto atuação social, na interação verbal entre os interlocutores, deixando de ser apenas um sistema para se tornar aquilo que a estudiosa chamou de um sistema-em-função dentro de determinadas circunstâncias concretas e diferenciadas (ANTUNES, 2003).

É evidente que a segunda concepção teórica é mais ampla, abrangente e relevante para o estudo e a prática da linguagem dentro ou fora da sala de aula, principalmente a de língua materna. Para Antunes (2003, p. 42, grifos da autora), “[...] é a *concepção interacionista, funcional e discursiva da língua*, da qual deriva o princípio geral de que *a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos*”. Esse pensamento possibilita um ensino

que leva em consideração o indivíduo em sociedade, interagindo por meio da linguagem. Sendo assim, nossa prática pedagógica irá além do(s/as) conteúdo/exercícios/provas/conteúdo. Haverá, na realidade, uma troca de saberes e de experiências por meio daquilo que Antunes (2003) chamou de *inter-ação* (ação entre).

A interatividade acontece por meio das ações de pelo menos duas (ou mais) pessoas que buscam dialogar, agir ou realizar qualquer atividade de maneira interdependente. A ação de um influencia, regula ou depende daquilo que o outro faz, tornando a fala, a escrita e o discurso materialidades totalmente interativas, dialógicas e dinâmicas.

Nesse sentido, há um envolvimento entre sujeitos, um encontro, uma parceria resultante da tomada de decisão de um locutor que escolheu algo a ser dito a alguém (seu interlocutor), em busca de uma determinada interação (ANTUNES, 2003). A partir dessa concepção interacionista da linguagem, sabemos que existe sempre o outro, o *tu*, com quem dialogamos e dividimos nossas ideias e pensamentos, materializados em textos orais ou escritos, por meios físicos ou digitais, tocando as páginas ou deslizando os dedos pelas telas. A interatividade está acontecendo.

Ao pensarmos, discutirmos e refletirmos sobre a sala de aula de Língua Portuguesa numa perspectiva interacionista da linguagem, fazemos questão de mencionar o uso das tecnologias como meio utilizado para estabelecermos conexões e interações com nosso interlocutor. Cabe destacarmos que, mesmo diante do grande avanço tecnológico que vem acontecendo nos últimos anos, o ensino de leitura e escrita com a centralidade no texto ainda é e deve continuar sendo preocupação central no cenário educacional brasileiro. Essa problemática em torno da leitura e da escrita já existia mesmo antes do surgimento das tecnologias educacionais e apenas se intensificou no cenário atual.

É bem verdade que, nas últimas décadas, presenciamos um grande avanço no campo científico e tecnológico e, conseqüentemente, um aumento das ferramentas digitais ou das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) dentro da sala de aula. Recentemente, mais especificamente do mês de março de 2020 até o atual momento, após a pandemia do coronavírus<sup>1</sup> que nos obrigou a fecharmos as nossas escolas por causa da CIVID-

---

<sup>1</sup> Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus, da família Coronaviridae, e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (BRASIL, 2021).

19<sup>2</sup> (cabe destacar que não só as escolas paralisaram suas atividades presenciais, mas quase todos os estabelecimentos, órgãos e instituições tiveram que suspender o atendimento presencial em parte ou em sua totalidade como medida de precaução para conter o rápido avanço do vírus no mundo inteiro), muitos decretos federais, estaduais e municipais foram emitidos, orientando toda a população e esclarecendo como deveríamos desenvolver nossas tarefas diárias.

Foi nesse cenário que essas ferramentas tecnológicas ou as TDICs passaram a ser essenciais no processo de ensino-aprendizagem em toda a rede de educação no Brasil. Vários aplicativos, plataformas digitais, *softwares*, *sites*, jogos etc. foram e continuam sendo usados dentro e fora de sala de aula. Nesse contexto, aquilo que vinha acontecendo de maneira lenta e gradual passou a ser acelerado, intenso e essencial.

A necessidade de buscar ferramentas que auxiliassem no ensino-aprendizagem fez com que a implementação das TDICs nas práticas pedagógicas da escola ganhasse mais espaço e apoio social. No entanto, sabemos que há décadas o sistema educacional brasileiro não acompanha o ritmo das modernas mudanças tecnológicas educacionais.

Desigualdades sociais, declínio de posições no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), insegurança de parte dos professores no que diz respeito ao ensino por meio da tecnologia, escolas sem assistência o suficiente e um alto índice de evasão escolar são os maiores desafios para se alcançar um nível de aprendizagem mais rico, atraente, inovador e estimulante no Brasil.

Diante desse cenário, urge repensar os modelos pedagógicos, as ferramentas e os métodos de ensino. Vivemos em novos tempos, as mudanças estão presentes em nosso cotidiano e as TDICs são cada vez mais necessárias para nos ajudarem no processo de ensino-aprendizagem. Estamos imersos numa sociedade atravessada pelas tecnologias digitais e pelas suas inúmeras vantagens para nossa vida e, conseqüentemente, para a educação. Desse modo, a escola pode aproveitar toda essa revolução digital e mudar significativamente a construção dos saberes.

Conforme Moran, Masetto e Behrens (2015, p. 31), “Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir”. Nessa perspectiva, o fazer escolar pode

---

<sup>2</sup> A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de contágio global (BRASIL, 2021).

ser afetado positivamente e a aprendizagem acontecer de forma mais leve, dinâmica e criativa, saindo de um modelo conteudista para uma proposta interativa e (re)construtiva.

Essa preocupação aponta para a necessidade de considerar a função social do texto, a partir dos diferentes gêneros discursivos que permeiam nossa interação e comunicação enquanto sujeitos sociais. Percebemos, em nossa prática pedagógica cotidiana dentro de sala de aula, que o aluno ainda tem resistência à leitura, à escrita e à reescrita de textos. Nesse novo contexto de ensino remoto, outros problemas surgiram, e o desafio intensificou-se ainda mais: o difícil acesso aos aparelhos eletrônicos para acompanhamento das aulas, a falta ou a dificuldade de acessar um serviço de internet de qualidade, o pouco conhecimento das ferramentas digitais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a dificuldade de ler e produzir textos por meio de telas etc.

Foi justamente por meio dessas ferramentas digitais tecnológicas que iniciamos esta pesquisa. Ela foi pensada e planejada para ser aplicada inteiramente de modo on-line, haja vista as aulas estarem acontecendo de forma remota e não termos ideia de quando voltaríamos ao modo presencial, por causa da pandemia.

A escola seguiu todos os protocolos de segurança emitidos pelos órgãos de saúde pública e as aulas continuaram remotas até o final do ano letivo de 2021. No início do ano letivo de 2022, retomamos as aulas presenciais de maneira intercalada (dois dias da semana destinados ao ensino fundamental e dois ao ensino médio; um dia da semana era reservado para a realização da higienização da escola). No mês de abril de 2022, voltamos às nossas salas de aula normalmente (em todos os dias da semana), ainda obedecendo às medidas de segurança: distanciamento, uso de álcool para higienização, uso de máscara etc. Nesse contexto, responsabilizamos-nos pela condução de um ensino centrado no texto, quer seja presencial, quer seja on-line, por meio de material físico ou digital, com ou sem pandemia.

O educador tem a função e o desafio de inserir o aluno no “mundo” da leitura, escrita e reflexão do texto. Isso promove uma discussão acerca da desmotivação e indiferença dos alunos pela leitura e escrita, levando os educadores a pensarem e repensarem de que maneira os estudantes estão adotando uma postura crítica e reflexiva do mundo a partir do contato com o vasto campo literário.

Pensando nisso e na inter-relação entre o texto e a sociedade, escolhemos o gênero memórias literárias para uma abordagem enunciativa e pragmática do texto e do discurso. Com isso, pretendemos fazer com que o aluno seja narrador de suas histórias ou memórias e ao mesmo tempo perceba como outras histórias, outros discursos estão presentes no dizer de cada

um, ou seja, despertarmos para uma reflexão sobre a heterogeneidade enunciativa e a construção do ponto de vista. Essas categorias de análise serão explicadas posteriormente.

De acordo com Bakhtin (2016), “a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos)” é tão grande que não pode haver um plano único para o seu estudo. Os discursos são também heterogêneos, deixam de ser simples produções de textos e passam a ser/ter um lugar de interação, e não apenas de trocas de palavras escritas ou orais.

A partir desse lugar de interação, assumimos o pressuposto de que o aluno interage constantemente com outros discursos que estão em circulação na sociedade e constrói suas memórias dialogando com o outro/Outro. Esses discursos são oriundos dos mais diferentes grupos sociais com que os estudantes interagem: família, escola, igreja, amigos, trabalho. Além disso, pressupomos que a produção escrita faz parte da construção do estudante e, por meio da retextualização, ele estabelece o diálogo com os diferentes discursos sociais.

Isto posto, faremos reflexões, apontamentos, discussões, desenvolvimento de atividades práticas de leitura, escrita e retextualização, assim como a contextualização do gênero memórias literárias nesta pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa. Tencionamos analisar as heterogeneidades enunciativas e a construção dos pontos de vista em memórias literárias produzidas por alunos do 7º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Celso Mariz, no município de Sousa/PB. A coleta dos dados da pesquisa se deu por meio da aplicação de uma proposta didática, que visa à melhoria do trabalho em sala de aula com o gênero em questão, para a formação intelectual e reflexiva dos sujeitos envolvidos.

Com um propósito de aproximar o aluno do universo da leitura e da produção de textos, a fim de dinamizarmos a prática pedagógica de maneira interativa, em que discentes e professores descobrem novos conhecimentos a partir da construção/reconstrução coletiva de saberes, explorando habilidades e desenvolvendo a competência escrita, a proposta ancora-se na leitura compartilhada e individual de diferentes textos sobre o gênero memórias literárias. Mas, antes disso, é fundamental ressaltar a importância da interação do aluno com diferentes gêneros, de diferentes materialidades ou suportes.

O contato com gêneros diversificados amplia os horizontes do conhecimento e faz com que os estudantes tenham contato com distintos campos sociais. Cada gênero tem uma composição, uma funcionalidade e uma intencionalidade diferente. Essa ampliação ajuda os alunos a compreenderem que, para cada momento comunicativo, existe um tipo relativamente estável de enunciado.

A partir dessa interação, os estudantes poderão perceber as diferentes maneiras de ler, escrever e refletir com base no texto. Além disso, este trabalho reitera a importância do contato

dos educandos com os gêneros narrativos, a fim de formar um estudante consciente das vozes que constituem seus dizeres através de textos escritos ou orais.

Portanto, elaboramos como questões norteadoras da pesquisa as seguintes: como a transposição de um gênero oral para o escrito pode contribuir para melhorar a produção escrita dos alunos? De que maneira as diferentes vozes estão presentes em textos narrativos do gênero memórias literárias de alunos do ensino fundamental II? Qual a contribuição da retextualização em memórias literárias para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos?

Diante das questões apresentadas, este trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições da retextualização para a construção de uma escrita criativa do aluno em diálogo com outras vozes, a partir do gênero relato pessoal para memórias literárias. De modo específico, buscamos:

- (i) descrever o processo de retextualização do gênero relato pessoal para o gênero memórias literárias;
- (ii) identificar as vozes presentes em memórias literárias dos alunos, verificando como eles constroem pontos de vista próprios em diálogo com essas vozes;
- (iii) interpretar os efeitos de sentido produzidos a partir de outros discursos presentes nas memórias literárias dos alunos.

Para fundamentar essa discussão sobre os gêneros discursivos e o dialogismo, mobilizaremos as ideias de Bakhtin (2016), que trata sobre o estudo dos gêneros destacando que a língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), proferidos pelos integrantes dos diferentes campos da atividade humana.

Cada enunciado está relacionado com determinadas finalidades de cada campo, ou seja, os elementos da comunicação estão ligados a um determinado campo da comunicação. Ainda de acordo com Bakhtin (2016, p. 9), existem os enunciados particulares e individuais, mas, ao mesmo tempo, cada campo de utilização da linguagem cria aquilo que o autor denominou de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, os *gêneros do discurso*.

Destacamos também que Bakhtin (2016, p.13) apresenta a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) ao mesmo tempo em que fala sobre a riqueza da diversidade desses gêneros ao afirmar que “são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e ganha complexidade”. Percebemos, assim, que o trabalho com os gêneros do discurso nos proporciona a possibilidade de explorar vários campos da comunicação e interação humana.

Nosso olhar sobre os dados analisados está fundamentado na categoria *heterogeneidade enunciativa* de Authier-Revuz (1990, 2004, 2007, 2011) e na análise enunciativa dos pontos de vista de Alain Rabatel (2016, 2021). As *heterogeneidades enunciativas* nos mostram como os discursos estão entrelaçados, cruzados e dão vida a outros discursos na sociedade, materializados nos mais diversos gêneros. Os sujeitos e os discursos estão em constante diálogo com outros enunciados. Em termos bakhtinianos, estamos diante do dialogismo, que apresenta a ideia de que nenhum discurso é original e de que as palavras são sempre palavras do outro.

Pensando nessa interação, trazemos para o debate os estudos de um dos principais pesquisadores do ponto de vista em narrativas/narrações, Alain Rabatel. Na perspectiva desse autor, o sujeito que ocupa o lugar de fala completa seu processo narrativo (apresenta seu discurso) a partir da relação com seu público (auditório).

De acordo com Rabatel (2016), os elementos que estruturam a narrativa devem ser considerados como traços dos processos interacionais e pragmáticos, em que o escritor faz escolhas a partir da situação, do gênero e da imagem que tem dos leitores. Cada escolha produz um efeito de sentido no leitor. São maneiras de o escritor e de o leitor construírem uma relação com o mundo e com a linguagem, além de uma postura crítica e reflexiva da realidade.

*O homo narrans*, ou seja, *o homem que narra* (o ser humano além de suas especificações genéricas) é um sujeito que conta histórias a um determinado auditório. Ao narrar, o sujeito apresenta e gerencia vozes advindas do cruzamento das inter-relações que o ser humano teve e tem ao longo do processo de socialização e construção de sua identidade.

No dizer de Rabatel (2016), o processo de construção social do indivíduo acontece por meio do outro e por causa da coletividade a que pertence. A construção da personalidade, dos valores, comportamentos e a narração de sua história acontece pelos múltiplos pertencimentos sociais que o indivíduo vivencia cotidianamente.

Para nortear a nossa proposta de intervenção, mobilizaremos, também, as reflexões teóricas sobre produção de textos na perspectiva de Geraldi (2013), Koch e Elias (2008), Rojo e Barbosa (2015); sobre as tecnologias educacionais na produção da escrita criativa (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015); e os documentos que norteiam a educação básica em nosso país: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além disso, buscaremos em Antônio Marcuschi (2010) fundamentação para discutirmos sobre a retextualização de memórias literárias.

Situados nessa ancoragem teórica, entendemos que o texto é o lugar de interação entre sujeitos sociais. Koch e Elias (2008) nos mostram que esses sujeitos se constituem e são constituídos dialogicamente a partir do texto. A depender do contexto de interação, os atores

sociais fazem escolhas linguísticas e textuais a partir das diversas possibilidades que a língua oferece. As autoras enfatizam que, depois de escrito, um texto passa a ter existência independente do autor e pode ser lido em lugares, tempos e espaços totalmente diferentes do contexto de produção original. Isso permite que o texto (oral ou escrito) seja reescrito ou retextualizado de muitas formas e com diferentes interpretações.

A produção textual no contexto escolar valoriza e dá voz ao aluno. Conforme Geraldi (2013, p. 135), a produção textual é o “ponto de partida de todo o processo do ensino aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Percebemos, assim, que a produção textual é algo indispensável ao contexto de sala de aula. Nesse caso, cabe ao professor inserir o aluno no mundo da leitura e da escrita criativa por intermédio dos diversos gêneros textuais disponíveis no “mercado”.

Encontramos em Geraldi (2013) as questões centrais da produção de texto, a saber: ter o que dizer, uma razão para dizer e alguém para quem dizer. Encontramos essa mesma perspectiva nos PCN, que destacam a importância da interação pela linguagem ao afirmarem que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1997, p. 20). Isso mostra que a interação entre os sujeitos acontece a partir da interação entre os interlocutores, da finalidade e intenção do locutor, dos conhecimentos que ele tem ou acredita ter do receptor e do contexto comunicativo no momento da interação.

Nesse sentido, os PCN enfatizam que tudo isso influencia na escolha dos gêneros dentro do contexto de produção. Ademais, os alunos estão em constante contato com textos orais e escritos, dentro ou fora da sala de aula. Aliás, os alunos, ao chegarem na escola, já dispõem de competência discursiva e linguística para se comunicar nas mais diferenciadas interações e relações sociais (BRASIL, 1997).

Os PCN ainda destacam que é responsabilidade da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nos mais variados contextos de apresentações públicas: entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais. Esse desafio torna-se ainda maior quando percebemos que a escola está inserida num contexto tecnológico, porém, grande parte dos estudantes não tem acesso às tecnologias de modo satisfatório. E a escola precisa ir além de cobrar conteúdo e passar atividades.

Na perspectiva de Moran, Masetto e Behrens (2015, p. 34), “[...] o modelo de passar conteúdo e cobrar sua devolutiva é insuficiente. Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado

passivo de observador”. Nesse sentido, a leitura e a escrita de textos precisam ser atrativas, dinamizadas e contextualizadas no período atual: um cenário tecnológico, inovador e de transformações textuais.

Rajo e Barbosa (2015, p. 135) fazem uma reflexão interessante sobre a hipermodernidade e os gêneros do discurso ao dizerem que “[...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais”. As autoras trazem para o debate os desafios encontrados pela escola no contexto hipermoderno. Ao mesmo tempo, apresentam estratégias de utilização dos gêneros discursivos em sala de aula. O desafio torna-se maior ainda quando tratamos das releituras ou retextualizações dos diversos textos que circulam em nossa sociedade.

Um dos grandes desafios da retextualização em memórias literárias é (re)escrever as memórias do outro e revelar toda sua singularidade. Quando falamos em retextualização, entendemos, de modo geral, que se trata do processo de produção de um novo texto a partir de um já existente. Além disso, podemos compreender como a linguagem funciona socialmente nas diversas condições de produção, circulação e recepção dos textos.

Esclarecemos, portanto, que a concepção de retextualização adotada neste trabalho é a defendida por Antônio Marcuschi (2010), o que resulta tão somente da necessidade de fazermos uma opção teórico-metodológica diante de outras perspectivas sobre esse tema.

O caderno virtual *Escrevendo o futuro* da Olimpíada de Língua Portuguesa, ao falar sobre retextualização, mostra que, quando há a necessidade da transposição do texto oral para o escrito, as seguintes estratégias devem ser adotadas: “[...] eliminação (por exemplo, de marcas interacionais, hesitações), inserção (por exemplo, de pontuação), substituição (por exemplo, de uma forma coloquial para uma formal), seleção, acréscimo, reordenação, reformulação e condensação (por exemplo, agrupamento de ideias)” (ALTENFELDER *et al.*, 2021, p. 137). Desse modo, em um contexto escolar, é possível mostrar a importância desse processo de "mutação" dos textos e despertar no aluno a capacidade de transformar um gênero em outro.

De acordo com Antônio Marcuschi (2010, p. 48), “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”. As retextualizações estão presentes em nosso dia a dia em várias situações, contextos, interações e trocas de experiências. Reproduzimos muitas vezes para o outro o que nos foi dito anteriormente. Na

vivência escolar, não é diferente, pois os alunos estão em contato com discursos, textos e conceitos variados que são ressignificados constantemente.

O conceito de retextualização foi inicialmente apresentado por Travaglia (1992) ao propor a tradução através da textualidade. A autora defende que “a tradução é a passagem de um texto original regido numa língua de partida para um texto regido numa língua de chegada” (Ibidem, p. 112). Nesse sentido, retextualizar é transformar um enunciado escrito em outro escrito através da alteração/tradução de uma língua para outra.

A partir da ideia original de Travaglia (1992), temos em Antônio Marcuschi (2010, p. 48) o seguinte entendimento: “aqui (na retextualização) também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Sendo assim, o texto passa por uma modificação mais ampla e ganha novos sentidos em determinado contexto.

Na perspectiva de Dell’Isola (2007, p. 10), a retextualização é “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”. Percebemos que a autora aborda a ideia de retextualização como a mudança de um texto para outro, assim como a mudança de modalidades. Em sala de aula, precisamos mostrar ao aluno como essa transformação acontece e de que maneira os diferentes textos podem ter ressignificações diversificadas.

Para Antônio Marcuschi (2010, p. 70), “toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências”. Sendo assim, a retextualização acontece a partir do momento que o estudante lê, compreende, interpreta e diz o já dito, mas com um novo olhar, com uma nova perspectiva.

Além disso, Antônio Marcuschi (2010) frisa que a compreensão precede qualquer atividade de transformação textual, ou seja, para que haja uma boa retextualização é preciso, antes, uma excelente compreensão do texto (oral ou escrito). Embora Antônio Marcuschi (2010) direcione sua pesquisa para o processo de retextualização da fala para escrita, o autor apresenta quatro possibilidades de retextualização, a saber: 1. da fala para a fala; 2. da fala para a escrita; 3. da escrita para a fala; 4. da escrita para a escrita. Nossa pesquisa adotará o processo de retextualização do oral para o escrito.

Para mais, Antônio Marcuschi (2010, p. 46) apresenta o conceito de retextualização como “um processo que envolve operações complexas [de passagem do texto falado para o escrito e vice-versa] que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”. Nessa direção,

fizemos o exercício de leitura, reflexão e exemplificação da transposição do texto oral para o escrito, de modo a considerar as regulações do gênero nesse processo.

A investigação aconteceu a partir da aplicação de uma proposta didática intitulada *Se bem me lembro e a memória não falha: o eu, os outros e o ponto de vista em textos narrativos*. Essa proposta pedagógica foi dividida em três oficinas, que tiveram como objeto geral explorar as habilidades de produção escrita dos sujeitos envolvidos através das memórias literárias, com base na interação com diferentes gêneros discursivos.

Ressaltamos que esta pesquisa faz parte de um projeto de intervenção em função do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). O mestrado profissional tem como foco de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula na qual o mestrando atua. Nesse sentido, falando a partir da experiência de pesquisar, ensinar e interagir ao mesmo tempo, nossa prática pedagógica foi muito enriquecida e modificada ao longo desta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois objetiva gerar novos conhecimentos para aplicação prática e resolver problemas reais e específicos de maneira inovadora. Em relação ao gênero, estamos diante de uma pesquisa prática, pois se caracteriza por intervir no contexto do pesquisador e do pesquisado, além de se ancorar em conhecimentos científicos. Também pode ser considerada empírica, visto que se baseia na observação e em experiências da vida. Além disso, ressaltamos a importância da retextualização para a prática de ensino de língua materna, pois constantemente dialogamos com nosso interlocutor, dizendo, de outras maneiras, o já dito, usando nossas palavras para retextualizar as palavras do outro.

Concernente aos objetivos, esta pesquisa é exploratória, isto é, “[...] faz com que o pesquisador se aproxime do fenômeno investigado, além de ampliar o conhecimento sobre o tema escolhido” (PAIVA, 2019, p. 11-15). Destacamos também que ela é interventiva, de abordagem qualitativa dos dados.

A pesquisa interventiva possibilita a investigação e a produção do conhecimento com ação e processos interventivos a partir da atuação realizada por um conjunto de pessoas. Neste trabalho, voltado para o ambiente educacional escolar, o pesquisador participa diretamente das ações e propostas pedagógicas em sala de aula.

De acordo com Teixeira e Neto (2017, p. 1056), “as chamadas pesquisas de *intervenção*, ou melhor, em nossa opção, as *Pesquisas de Natureza Interventiva*, seriam práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada” (grifos do autor). Dessa forma, realizamos ações dentro da sala de aula e ao mesmo tempo fazemos parte do processo de construção do conhecimento dos alunos.

Foi adotado como tipo de pesquisa a pesquisa-ação, pois o pesquisador e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de maneira cooperativa e interativa. Nesse sentido, a pesquisa-ação é também participativa, haja vista o pesquisador e os pesquisados serem produtores diretos do conhecimento. Por esse motivo, os sujeitos envolvidos serão beneficiados pelo fato de participarem e contribuírem para o estabelecimento do diálogo entre gerações, além de praticarem leitura, escrita e oralidade ao mesmo tempo e, com isso, poderão desenvolver essas capacidades tão vitais para o aprendizado.

Conforme Paiva (2019, p. 72), “[...] a pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto”. Essa caracterização está diretamente relacionada com a nossa pesquisa, que busca intervir em determinada realidade escolar e objetiva a resolução de um problema prático do cotidiano da sala de aula. Além disso, faz parte do processo de pesquisa conscientizar os participantes sobre o problema identificado e, por fim, produzir conhecimento útil para aquela coletividade investigada (PAIVA, 2019).

Este trabalho também se incorpora nas pesquisas de abordagem qualitativa, pois há uma relação entre o sujeito e o ambiente de interação. Ademais, procuramos interpretar e descrever fenômenos sociais. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “[...] a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Nessa ótica, o foco recai nos processos e procedimentos de análise, interpretação, compreensão da realidade, a partir da fundamentação teórica e da intervenção feita pelo pesquisador dentro do seu campo de atuação. No entender de Paiva (2019), a pesquisa qualitativa acontece no mundo real, a partir de experiências individuais ou coletivas, de interações e documentos, com o propósito de compreender, descrever ou explicar fenômenos sociais.

Diante disso, a proposta interventiva objetiva, de forma geral, analisar as contribuições da retextualização para a construção de uma escrita criativa do aluno em diálogo com outras vozes, a partir do gênero relato pessoal para memórias literárias. A coleta dos dados da pesquisa se deu a partir da aplicação de uma proposta didática, que visa à melhoria do trabalho em sala de aula com os gêneros narrativos para a formação intelectual e reflexiva dos sujeitos envolvidos no ensino de língua materna.

A proposta interventiva foi dividida em três oficinas, que têm como objeto geral: desenvolver as habilidades de produção escrita dos sujeitos envolvidos na pesquisa por meio do gênero memórias literárias. Além disso, de forma específica, essa proposta tenciona:

- ✓ (i) apresentar aos estudantes o gênero memória literária;

- ✓ (ii) contribuir para o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos por meio da retextualização;
- ✓ (iii) proporcionar a vivência com diferentes gêneros narrativos, a fim de que os estudantes conheçam as características, aproximações e distanciamentos;
- ✓ (iv) possibilitar a produção escrita de memórias literárias;
- ✓ (v) organizar as produções dos alunos para a construção de um livro digital de memórias.

Em razão desses objetivos, os alunos tiveram contato com vídeos, fotos e museus virtuais, por meio do uso de algumas ferramentas digitais como o *Google* (para pesquisas), *YouTube* (para apresentação de vídeos) e, especialmente, o *Padlet* (para a criação de um museu on-line).

Os estudantes entraram em contato com diferentes textos narrativos (orais e escritos), mais especificamente, com memórias literárias, além de fazerem visitas a museus virtuais através do *Padlet*, envolvendo leituras e atividades que consideraram a realidade e a vivência dos alunos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos diferentes ferramentas pedagógicas que nos auxiliaram na aplicação das oficinas, coleta e análise de dados, e serviram de base para todas as etapas da proposta de intervenção. Inicialmente, fizemos uso do *Podcast* para a escuta de textos, seguido da leitura em PDF. Também realizamos pesquisas e visitas a museus via *Google*. Outro recurso que adotamos foi a plataforma *Padlet*, para a construção de um museu on-line de memórias literárias.

Os museus contribuem para exposições em que se divulgam valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos sociais e culturais, além de manterem viva a memória da história de uma nação. Com isso em mente, desenvolvemos uma intervenção capaz de afetar positivamente a sala de aula e a escola como um todo.

O contato se deu por meio de três oficinas, subdivididas em várias aulas. O plano de intervenção foi realizado e organizado da seguinte maneira: **OFICINA I** – *Se bem me lembro e a memória não falha: o eu, os outros e ponto de vista em textos narrativos*, que propõe a leitura e escuta de textos narrativos do gênero memórias literárias; a **OFICINA II** – *Contar histórias e construir narrativas: a importância dos museus na preservação das memórias* – com a atualização da plataforma *Padlet*, criamos um museu com a turma, já que essa ferramenta digital possibilita a criação de murais on-line e coletivos; e a **OFICINA III** – *Tecendo o fio da memória e construindo a nossa história*.

Após as leituras feitas dentro e fora da sala de aula, os vídeos assistidos, os sites visitados e as pesquisas realizadas, foi a hora de praticar. Esse foi o momento em que os alunos fizeram a produção dos textos, tiraram das memórias para o papel as experiências e vivências de suas histórias.

Os dados utilizados para análise foram todos coletados em sala de aula (presencial ou remotamente) através das produções dos alunos, tendo em vista que utilizamos questionários, formulários, *Word* ou folha pautada. Foram colhidas as duas versões das produções para servirem de *corpus* do estudo.

A relevância desta pesquisa encontra-se no fato de trabalhar com práticas pedagógicas relacionadas à formação do leitor/escritor, buscando contribuir para o aperfeiçoamento do sujeito enquanto narrador de suas próprias histórias. Além disso, este trabalho reitera a importância do contato dos alunos com os gêneros narrativos, a fim de formar um estudante consciente das vozes que constituem seus dizeres através de textos escritos ou orais.

Diante das questões que norteiam esta pesquisa, algumas razões embasam e justificam nosso trabalho. Inicialmente, há a identificação do pesquisador com a leitura de si e dos diferentes discursos que o formam como pessoa e profissional, sobretudo, pelo fato de escrever, estudar e pesquisar o universo do discurso e de suas diferentes maneiras de dialogar.

Justifica-se também pelas observações realizadas em sala de aula, que demonstraram, primeiramente, o desinteresse dos alunos pela produção textual narrativa, por não compreenderem de forma satisfatória o gênero memórias em aulas anteriores. Com a intenção de motivar e despertar o interesse dos estudantes, utilizamos ferramentas tecnológicas para auxiliar-nos no desenvolvimento de atividades que possam potencializar as capacidades de comunicação, interpretação e escrita.

Por último, destacamos o valor social desta pesquisa pelo fato de, por meio das memórias literárias, trabalharmos o processo de formação do ser que narra e expõe seu ponto de vista com base nas histórias que viveu e ouviu, nas narrativas contadas por seus familiares, vizinhos e conhecidos. Cada texto lido, discutido e produzido dentro e fora de sala faz com que cada vez mais um sujeito dialogue com o outro por meio do discurso e das narrativas, facilitando uma reflexão sobre a vida e as diferentes histórias que revelam a memória social que há em cada um. A sala de aula é um espaço excelente para discutir e desenvolver a capacidade de análise e crítica dos alunos.

Atualmente, percebemos que existem vários trabalhos que já se debruçaram sobre questões parecidas, refletiram sobre a mesma temática mediante diferentes perspectivas. Nosso trabalho busca conhecer as vivências dos alunos, além de desenvolver as habilidades de

produção escrita dos sujeitos envolvidos na pesquisa a partir do resgate das memórias literárias construídas pelo entrecruzamento de histórias e discursos diversos.

Ao pesquisar alguns estudos, artigos, dissertações e teses, encontramos trabalhos que discutem essa temática de várias perspectivas diferentes. Dentre eles, está a dissertação de mestrado de Fernandes da Silva (2021), apresentada ao programa PROFLETRAS, que discutiu sobre a retextualização em memórias literárias produzidas por alunos do 9º ano do ensino fundamental II e teve como objetivo investigar o processo de retextualização do gênero entrevista, transcrita pelos alunos em forma de relato e retextualizada para o gênero memórias literárias. A autora direcionou o olhar de pesquisadora para a estrutura composicional do gênero e as operações de retextualização. Com isso, proporcionou estratégias de interação e retextualização como forma de desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos, além de contribuir para a interação através da linguagem oral e escrita.

Outro estudo com o qual dialogamos foi a tese de doutorado de Santos (2019) intitulada *Heterogeneidade mostrada e dialogia com o já falado/escrito em Memórias da Emília*, que analisou como acontece a relação eu/outro em práticas orais/faladas e em práticas letradas/escritas. O estudo parte da hipótese de que o trânsito do locutor-narrador se mostra por meio do entrecruzamento de vozes e na relação eu/outro.

O trabalho também mostrou que os entrecruzamentos de discursos e papéis dos sujeitos apresentam uma constituição heterogênea na própria escrita. Isso nos despertou para o fato de apresentar como se estabelece a relação do eu com outras vozes tanto na oralidade quanto na escrita. Nosso trabalho busca desenvolver algo nessa mesma perspectiva de análise, já que fizemos a transposição de um gênero da oralidade para outro da escrita.

No que concerne ao processo de escrita de memórias literárias, destacamos o estudo de Beth Marcuschi (2012), que tem como título *A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades*. A autora tece reflexões sobre os desafios e as possibilidades no processo de escrita de memórias literárias na prática pedagógica e explora, inicialmente, os gêneros textuais e a produção escrita, até o detalhamento do gênero memórias literárias.

As contribuições desse trabalho servem de ponte para nossa pesquisa na medida em que a autora faz um estudo detalhado sobre o gênero memórias literárias, mostrando como podemos desenvolvê-lo mesmo diante de tantos desafios que a escola enfrenta para inserir o aluno no mundo da leitura e escrita de textos.

No que se refere à escrita e reescrita de textos, encontramos na dissertação de Leite (2017), intitulada *A reescrita do gênero memória literária nas Olimpíadas de Língua Portuguesa*, apresentada ao PROFLETRAS, um trabalho que analisou o processo da reescrita

e as contribuições dessa prática para a aprendizagem da escrita do gênero memórias literárias. A autora partiu do pressuposto de que a escrita é um processo de construção e a reescrita faz parte da interação entre o aluno/texto/professor.

O trabalho de Leite (2017) analisou textos produzidos na Olimpíada de Língua Portuguesa e concluiu que o trabalho de produção escrita e reescrita de textos é árduo e exige persistência, mas é possível de ser realizado. Além disso, desconstruiu a ideia que o aluno tem sobre a produção textual: a de escrever para ser corrigido pelo professor e receber uma nota.

Ainda citamos a dissertação de Costa (2018), também apresentada ao PROFLETRAS, que tem como título *Do romance à memória literária: a retextualização das histórias das personagens femininas do livro “O Quinze” de Rachel de Queiroz*. O trabalho investigou quais operadores foram utilizados no processo de retextualização do romance *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, para o gênero memórias literárias. Os alunos participaram de oficinas de produção de texto de memórias e retextualizaram histórias da obra.

Apresentadas algumas pesquisas voltadas para o trabalho com memórias literárias em sala de aula, percebemos que podemos contribuir um pouco mais para o estudo das heterogeneidades enunciativas, relacionadas com a teoria do ponto de vista na retextualização de memórias literárias, para a promoção do desenvolvimento da habilidade escrita do aluno.

O diferencial desta pesquisa encontra-se no fato de estabelecer um diálogo entre as heterogeneidades enunciativas, a teoria do ponto de vista e a retextualização de memórias literárias. Os estudos que trazem essas discussões, quando não se baseiam apenas na Olimpíada de Língua Portuguesa, têm seu foco de investigação voltado para outras áreas do conhecimento.

Nosso trabalho almeja acrescentar ainda mais às pesquisas já realizadas. Por isso, focamos os aspectos discursivos ao trabalharmos com os posicionamentos dialógicos e não neutros dos sujeitos envolvidos, ou seja, os estudantes. Cada estudante está envolvido em práticas de leitura e escrita de língua portuguesa, dentro ou fora da sala de aula. Reconhecemos a complexidade existente na relação entre discurso, língua e sujeito, pois, no ambiente escolar, lidamos com o aluno real, que carrega em si os mais diferentes contextos sociais, os mais diversificados saberes e as mais variadas formas de se posicionar frente aos constantes desafios vivenciados na sociedade.

Assim, buscamos desenvolver um trabalho que desperte o interesse dos estudantes pela produção textual escrita e ao mesmo tempo possibilite a reflexão acerca dos discursos que permeiam constitutivamente os discursos produzidos a partir das memórias literárias.

Esta pesquisa não pretende esgotar a discussão em torno dessa temática, mas busca disseminar o conhecimento em consonância com as experiências vivenciadas pelos alunos em

seus diferentes contextos sociais. Para mais, por estarmos imersos em uma realidade tecnológica, por mais que não seja o foco principal desta pesquisa, traremos também o digital para a sala de aula, a fim de nos aproximarmos cada vez mais da nova vivência do aluno contemporâneo.

Finalmente, no que tange à estruturação do plano de texto, o trabalho se divide da seguinte forma: na parte introdutória, ou seja, neste capítulo, apresentamos a pesquisa, contextualizando o foco e o tema estudado, além das justificativas que nos impulsionaram e os motivos que a tornam relevante para a ampliação do conhecimento. Ainda neste capítulo, traçamos os objetivos que respaldam as questões de pesquisa, além de apresentarmos o estado da arte e estudos que já abordaram a temática em questão. No segundo capítulo, tratamos do percurso metodológico desta investigação, destacando a caracterização do universo da pesquisa, o campo, o tipo e as etapas de investigação e coleta de dados.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta o diálogo entre as teorias e as categorias de análise que sustentam a nossa investigação, especialmente as heterogeneidades enunciativas e a teoria do ponto de vista. No quarto capítulo, discorreremos sobre os resultados da pesquisa e, no quinto capítulo, encerramos com as considerações finais e a recomendação desta investigação para aqueles que desejam dar continuidade ao estudo sobre retextualização de memórias literárias.

## 2 O HORIZONTE METODOLÓGICO DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

“Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem.” (MORAES, 2003, p. 193).

Ao pensarmos no capítulo metodológico de uma pesquisa científica, pensamos, de maneira geral, no caminho percorrido e nos procedimentos de análise utilizados para a sua construção, desenvolvimento e conclusão. Dessa forma, temos o apanhado geral e os principais fundamentos que sustentam a investigação.

Diante disso, e baseados no objetivo geral desta pesquisa (analisar as contribuições da retextualização para a construção de uma escrita criativa do aluno em diálogo com outras vozes, a partir do gênero relato pessoal para memórias literárias), nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração deste estudo.

A divisão dos tópicos é um desenho de como a pesquisa foi desenvolvida e visa a apresentar, de maneira didática, os caminhos percorridos. A seção está dividida da seguinte maneira:

- ✓ inicialmente, no tópico *Caracterização da pesquisa*, descreveremos o método, a abordagem e o tipo de investigação;
- ✓ no segundo tópico, apresentaremos o universo de pesquisa e os sujeitos envolvidos (local de pesquisa e turma escolhida);
- ✓ logo após, descreveremos quais instrumentos utilizamos para a coleta de dados, momento em que apresentamos os instrumentais da pesquisa e a delimitação do *corpus*;
- ✓ a intervenção (tópico destinado ao detalhamento das oficinas realizadas em sala de aula);
- ✓ e, por fim, os procedimentos de análise do *corpus*, ou seja, o detalhamento de como se desenvolveu o processo de leitura, análise e interpretação dos textos para a construção da pesquisa a partir das categorias de análise.

### 2.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa científica exige de nós, professores, pesquisadores e estudiosos da linguagem, uma postura investigativa diante da realidade e dos problemas que nos cercam no

ambiente educacional. Nesse sentido, adotamos um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos de análise durante a construção deste estudo. Isso se faz necessário para que o pesquisador tenha segurança no trabalho desenvolvido e obtenha o máximo de qualidade no resultado da pesquisa. Pensar, pesquisar e agir metodologicamente é a organização de etapas para se chegar à construção e conclusão de uma pesquisa científica de qualidade. Para tanto, precisamos identificar em qual base ela está inserida, além de garantirmos a sustentação para alcançarmos nossos objetivos e de respondermos às questões norteadoras da investigação.

Sabemos que toda pesquisa surge a partir de inquietações ou questões sociais que nos levam a refletir sobre dilemas enfrentados em nosso cotidiano. Portanto, este estudo baseia-se nas seguintes questões:

- ✓ Como a transposição de um gênero oral para o escrito pode contribuir para melhorar a produção escrita dos alunos?
- ✓ De que maneira as diferentes vozes estão presentes em textos narrativos do gênero memórias literárias de alunos do ensino fundamental II?
- ✓ Qual a contribuição da retextualização em memórias literárias para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos?

Assim, apontamos aqui os métodos e técnicas que serão executados ao longo deste trabalho. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 83), “não há ciência sem o emprego de métodos científicos”. Por isso, é uma característica de toda e qualquer ciência a utilização dos métodos para que se consiga atingir os resultados desejados.

Para as autoras, “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS; MARKONI, 2003, p. 83). Nessa ótica, o pesquisador participante – nesta pesquisa, temos o professor pesquisador participando e intervindo diretamente na realidade da escola e dos alunos – desenvolve sua pesquisa ao mesmo tempo em que reflete sobre sua própria prática docente.

Para mais, a realidade do pesquisador, as constatações particulares e as experiências cotidianas em sala de aula justificam a escolha pelo método indutivo. Conforme Gil (2012, p. 28), “[...] esse método parte da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer.” Assim, nossa pesquisa parte do particular para o geral, ou seja, das memórias literárias lidas e ouvidas pelos alunos até chegar às pesquisas e práticas de leitura, escrita e retextualização do gênero memórias literárias.

De acordo com a percepção de Moraes (2003, p. 197),

[...] o método indutivo implica construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*. Por um processo de comparação e constatação entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito.

Esse é um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular para o geral.

Para Gil (2012, p. 10), “de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmados dessa realidade”. Percebemos a utilização desse método nesta pesquisa ao traçarmos o caminho percorrido, que parte de uma realidade particular para uma perspectiva geral. Nossa proposta pedagógica faz parte de um universo pequeno em uma escola estadual, de nível fundamental, até a dimensão mais geral: pesquisa exploratória e bibliográfica sobre a temática a que nos propomos estudar.

Após demarcar o método adotado nesta investigação, apontamos a abordagem metodológica da pesquisa, a qual se incorpora nas pesquisas de base qualitativa. Com essa abordagem, pretendemos descrever e interpretar fenômenos sociais da nossa realidade, mais especificamente, no contexto escolar. Debruçamo-nos sobre nossas experiências para coletarmos os dados necessários para análise e interpretação. Temos o privilégio de pesquisar e participar ao mesmo tempo.

A opção por essa abordagem encontra apoio no fato de esta pesquisa se preocupar com questões relacionadas à interpretação e reflexão de práticas de leitura, escrita e reescrita de textos, a partir de memórias literárias de diferentes contextos. Nessa perspectiva, o termo qualitativo, nos diz Chizzotti (2003, p. 221),

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

À luz do pensamento de Chizzotti (2003), é a partir desse procedimento de interpretação que buscaremos descrever, interpretar e analisar nosso *corpus* e, assim, responder às questões de pesquisa que elencamos. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para

coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Nesse sentido, o pesquisador busca compreender, refletir e interpretar fatos da sua realidade, dentro de um contexto específico, a partir de sua fundamentação teórica.

Esta pesquisa assume, também, uma perspectiva bibliográfica ao se debruçar, verificar e analisar os pressupostos teóricos que visam a contribuir para a fundamentação deste trabalho, pois entramos “em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema estudado” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Também procuramos conhecer as diversas contribuições científicas já existentes sobre a temática em questão, lendo, analisando, interpretando e verificando o arcabouço teórico de várias outras pesquisas.

Ao assumirmos esse posicionamento sobre o método bibliográfico, concordamos com Gil (2008, p. 44), quando afirma que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. Portanto, contextualizamos a pesquisa e ao mesmo tempo buscamos mostrar o que já existe sobre o objeto investigado (PAIVA, 2019). Ainda de acordo com Paiva (2019), esse tipo de pesquisa vai além da simples busca de dados e informações e, mesmo não trazendo nenhum conhecimento novo, o pesquisador resume, avalia e interpreta essas informações de maneira clara, coesa e objetiva. No quadro a seguir, apresentamos os autores e as respectivas temáticas discutidas.

**Quadro 1** – Pesquisa bibliográfica: temáticas e autores abordados

<b>Autores</b>	<b>Temáticas</b>
Bakhtin (2016)	Gêneros discursivos
Authier-Revuz (1990)	Heterogeneidades enunciativas
Rabatel (2016)	Teoria do ponto de vista
Antônio Marcuschi (2010)	Gêneros textuais Memórias literárias Retextualização
Geraldi (2013) Koch e Elias (2008) Rojo e Barbosa (2015) PCNs BNCC	Texto Leitura Produção e ensino de textos Discurso e oralidade
Moran, Masetto e Behrens (2015) Rojo e Barbosa (2015)	Tecnologias educacionais

Fonte: Elaboração do pesquisador (2021/2022).

Com base nesse referencial bibliográfico, buscamos estreitar o relacionamento entre a pesquisa científica e as possíveis lacunas existentes sobre o tema abordado. Nesse sentido metodológico, este estudo se enquadra, quanto aos procedimentos técnicos, na *pesquisa participante*, pois levamos em consideração a realidade da sala de aula como um lugar de leitura, escrita, reescrita, diálogos, interação e os dados que surgem das produções dos alunos e perpassam todo o processo de ensino por meio de todos os sujeitos envolvidos.

É justamente no cenário escolar, mais especificamente, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental (realidade na qual o professor pesquisador está inserido), que acontecem todos os processos necessários para aplicação da proposta de invenção e, posteriormente, a análise dos dados obtidos.

A observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 194). A partir dessa perspectiva, ao assumirmos a pesquisa participante, levamos em consideração o envolvimento da comunidade no processo de análise das relações sociais.

Com isso, os participantes da investigação (professor, alunos e familiares) são beneficiados pela intervenção da escola na comunidade. Nessa ótica, cabe esclarecer que a pesquisa participativa é vista como um tipo de abordagem investigativa de práticas reais, materiais concretos e particulares. Esse tipo de pesquisa compartilha das características da pesquisa-ação, que, por sua vez, caracteriza-se pela intervenção em busca de mudanças positivas em contextos específicos.

O termo pesquisa-ação abrange um conjunto de abordagens de pesquisa que visam a promover mudança em uma dada situação social e uma participação colaborativa. Torna-se, assim, um termo guarda-chuva, pois outros termos estão sob sua “proteção”, por exemplo: pesquisa-ação participativa, pesquisa-ação cística, pesquisa participante, pesquisa do participante e pesquisa colaborativa. Sendo assim, nós temos a combinação de dois modelos de atividade: *ação* e *pesquisa*. Ambos fazem parte de processos sociais em curso, em diferentes contextos sociais, como salas de aula, escolas ou organizações com a finalidade de mudanças e melhorias.

Assim sendo, em parceria com pesquisadores ou mesmo sozinhos, os professores, após identificarem um problema específico que necessita ser investigado ou uma questão para ser compreendida, desenvolvem planejamento, ação, observação e reflexão e, por fim, partem para

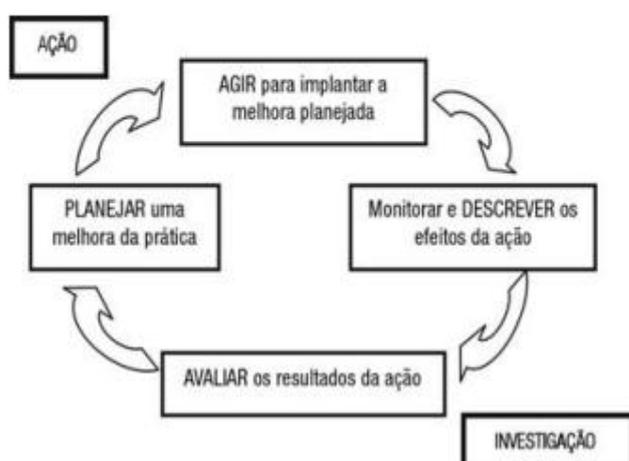
a avaliação dos efeitos. Percebemos, então, um ciclo de investigação que se aprimora na prática e repete-se a cada passo da pesquisa (PAIVA, 2019).

Ao falar sobre a importância da pesquisa-ação na educação, Tripp (2005, p. 445) diz que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”. Isso faz parte da vida do professor pesquisador preocupado com sua prática docente. Ele está sempre em busca de planejamento, identificando problemas que fazem parte da realidade docente, observando, agindo e refletindo sobre sua prática.

A seguir, apresentamos uma figura com os passos e ciclos de uma pesquisa-ação:

**Figura 1** – Passos e ciclos de uma pesquisa-ação

**Diagrama 1:** Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



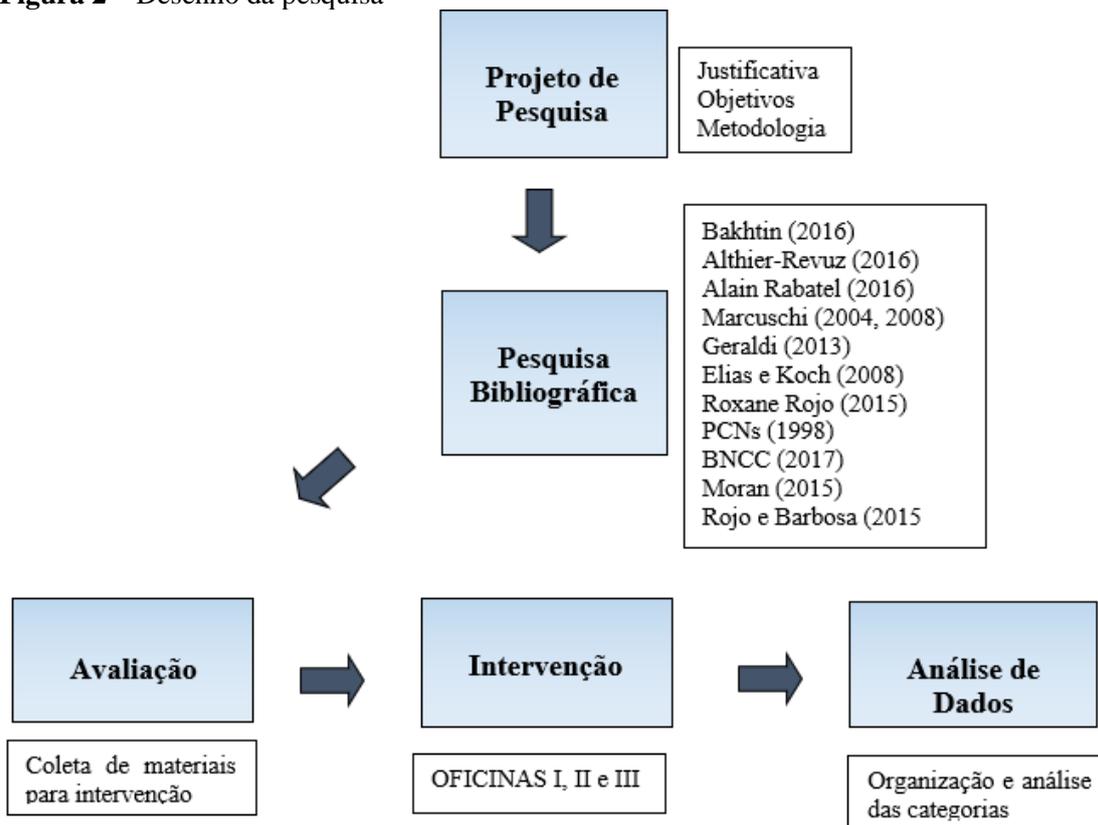
**Fonte:** Tripp (2005).

Fica clara a importância da pesquisa-ação no processo de investigação e melhoria da prática docente. Para Tripp (2005, p. 457), a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Somos, simultaneamente, pesquisadores e alvos da pesquisa que desenvolvemos. Nessa direção, o autor ainda nos esclarece que “a questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 463).

Após apresentarmos o método e a abordagem empregados, cabe ressaltar que utilizamos outro tipo de pesquisa para embasar esta investigação: a pesquisa descritiva. De acordo com Oliveira (2016, p. 68), esse tipo de pesquisa “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam estes fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em aprofundamento da realidade pesquisada”. Portanto, esse tipo nos auxilia no processo de descrição e detalhamento da temática estudada e dos desdobramentos da pesquisa.

Gil (2012, p. 44) explica que a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Com isso, por meio da pesquisa descritiva, conseguimos fazer o desenho das etapas da nossa investigação, conforme nos mostra a figura abaixo.

**Figura 2** – Desenho da pesquisa



Fonte: O pesquisador (2021/2022).

## 2.2 A proposta de intervenção

Apresentaremos, nesta seção, os campos de pesquisa e os sujeitos participantes. Inicialmente, descreveremos o espaço físico (a escola), a divisão das turmas e o quadro de

funcionários. Em seguida, apresentaremos os objetivos da pesquisa e o processo de intervenção, isto é, de que maneira este será aplicado em sala de aula. Finalizaremos a seção com o detalhamento das três oficinas pedagógicas que compõem a proposta interventiva.

### 2.2.1 Escola campo da pesquisa e os sujeitos participantes

A presente investigação tem como universo de pesquisa uma escola da rede estadual de ensino do estado da Paraíba, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz (EEEFM Celso Mariz), localizada no município de Sousa – PB. O pesquisador faz parte dessa instituição como professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, especificamente, nas seguintes turmas: 7º ano A e B; 8º ano B; 9º ano B e 3ª série A e B. A referida escola foi fundada no ano de 1975, com a denominação de Escola Polivalente Modelo “Celso Mariz”, através do ato governamental Nº 6442, de funcionamento no ano subsequente à criação – 1976.

Essa unidade de ensino recebeu esse nome em homenagem a Celso Marques Mariz. A instituição faz parte da 10ª Gerência Regional de Ensino (GRE) e fica localizada a rua Ary Fernandes de Aragão, nº S/N, no Jardim Sorrilândia III, CEP 58805-535, Sousa, PB, Distrito Sousa/Zona Urbana.<sup>3</sup>

A escola atende aos seguintes níveis de educação: ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) –, ensino médio (1ª à 3ª série) e EJA (ciclo I ao III). Atualmente, há 19 turmas cadastradas no Ambiente Virtual de Apoio à Educação Estadual Paraibana (SABER) – plataforma que o estado da Paraíba usa para os registros de aulas, notas e frequências – e um total de 412 alunos matriculados. Oferece atendimento educacional nos turnos matutino e vespertino.

A unidade escolar atende a um quantitativo expressivo de alunos residentes em comunidades ciganas, somando um total de 190 estudantes, representando aproximadamente 46% do quantitativo de alunos da instituição. De acordo com Rangel (2019), temos, em Sousa, a maior população cigana do Nordeste do Brasil: em torno de 160 famílias, com um total de 1.100 indivíduos entre adultos, idosos e crianças (dados da pesquisadora em 2017). Estes são distribuídos em quatro “ranchos” denominados de Sorrilândia, Vale do Piolho, Vale das Almas e Rio do Peixe, na altura do km 463 da BR-230, a 3 km do centro da cidade.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola e do sistema SABER (2022).

<sup>4</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (2021).

À vista desses dados, a seguir, abrimos um pequeno espaço para falarmos um pouco sobre as *comunidades ciganas*.

#### 2.2.1.1 Breve relato sobre os ciganos

Antes de tudo, é importante destacar que existe um documento orientador para os sistemas de ensino atenderem ao público cigano. Eles dispõem de orientações para o atendimento às populações ciganas, entre as quais está a de assegurar a matrícula em qualquer época do ano. O instrumento *Ciganos – Documento Orientador para os Sistemas de Ensino* –, por exemplo, elaborado em atenção à Resolução CNE/CEB nº 3/2012, institui as diretrizes para o oferecimento de educação escolar às populações em situação de itinerância.

A origem dessa população ainda é cheia de mistério. Sabemos que os ciganos sempre transmitiram suas histórias de geração para geração pela tradição oral, sem deixarem registros precisos e completos. Há diferentes pontos de vista sobre a origem desse povo: Índia, Iraque, Egito e Caldeia. Com muitas tradições místicas, vestimentas coloridas e longas, penteados, casamentos apenas entre os clãs, dança, lendas e rezas, os ciganos se espalharam pelo mundo e estão em vários países. As muitas histórias contadas pelos nossos antepassados sempre causaram medo e pavor dos ciganos. Havia um certo temor só em saber que existiam na cidade pessoas desse grupo étnico.

Filho (2022), ao discorrer sobre conceito de cigano, afirma o seguinte:

A generalização da palavra “cigano”, em nosso contexto, nos leva à necessidade de fazermos algumas considerações. Por ser um termo criado no século XV na Europa e por existirem diversas opiniões e definições sobre quem é ou não é cigano, adotamos a definição antropológica sobre o termo cigano, com base nos estudos de Frans Moonen (2013) que, a partir do conceito antropológico de indígena adotado no Brasil, define ciganos como cada indivíduo que se considera membro de um grupo étnico que se autoidentifica como Rom, Sinti e Calon, ou de um dos subgrupos, e é por ele reconhecido como membro (FILHO, 2022, p. 13).

No contexto em que desenvolvemos esta pesquisa, o grupo de ciganos Calon é o que tem maior quantidade de alunos matriculados na escola em que o pesquisador trabalha. Como dito anteriormente, no município de Sousa/PB, vive uma das maiores comunidades de ciganos do país e a escola na qual o pesquisador ensina atende a uma quantidade expressiva deles. A instituição chega a ser chamada de “escola dos ciganos” por algumas pessoas. Os “ranchos”, como são conhecidas as comunidades, são vizinhos, situados logo atrás da Escola Agrotécnica

Federal de Sousa (hoje, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba [IFPB]) e da Escola Estadual de 1º Grau Celso Mariz (atualmente, denominada de EEEFM Celso Mariz), próximos ao parque de Exposição de Animais. No meio, existem algumas casas isoladas habitadas por ciganos e várias casas de não ciganos pobres.

Os ciganos de Sousa pertencem ao grupo Calon, isto é, são descendentes de ciganos portugueses que, em séculos passados, foram deportados para o Brasil, sendo em seguida enviados às capitanias brasileiras, particularmente, à Região Nordeste do Brasil. Chegaram a Paraíba, caracterizados pela condição de nômades, e se fixaram definitivamente na cidade de Sousa no ano de 1982 (RANGEL, 2019).

O livro intitulado *Calon: história e cultura cigana*, de autoria do cigano Francisco Soares Figueiredo (Coronel), um dos líderes da comunidade cigana de Sousa/PB, relata: “Por ser um povo nômade, pobre e discriminado não tiveram oportunidade nem de estudar, nem de ter uma vida social digna; entretanto, eles enfrentaram vários tipos de perseguição, mas mesmo assim eles não perdiam o respeito nem seus tradicionais costumes.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 16). O Coronel ainda fala sobre a forma como eram eleitos os chefes das comunidades ciganas ao dizer que: “Os chefes dos ciganos eram eleitos pelos chefes mais velhos passando para eles todas as regras que deveriam ser cumpridas durante seu comando. A partir daí o novo chefe assumiria uma responsabilidade perante todos os seus comandados.” (FIGUEIREDO, 2010, p.16).

Por fim, o autor fala sobre uma das marcas do povo cigano ao relatar a simplicidade: “Sua simplicidade era o jeito mais implícito de serem distinguidos entre os jurens (povo assim por eles chamados). Um povo muito hábil dotado de uma inteligência invejável apesar de não terem frequentado escola mesmo assim possui essa dádiva.” (FIGUEIREDO, 2010, p.16).

A comunidade se divide praticamente em dois “ranchos”: o “Rancho de cima” e o “Rancho de baixo”. No meio deles, existem famílias que não são compostas por ciganos, mas que passaram a conviver e fazer parte do estilo de vida da comunidade.

Essas pessoas que não fazem parte da cultura cigana são chamadas de “juren”, conforme nos diz Filho (2022, p. 13): “Jurens são todos nós, que não fazemos parte da etnia cigana e Povo juron significa toda sociedade não cigana”. Ainda de acordo com Filho (2022, p. 13), em sua dissertação de mestrado sobre o grupo de ciganos Calon do município de Sousa, “O cigano e chefe da Comunidade Cigana de Sousa na Paraíba, Francisco Soares Figueiredo, conhecido como Coronel, afirma que ‘O que mais machuca e acabrunha o Povo Cigano é a infiltração dos jurens no meio deles porque o verdadeiro cigano não tem o mesmo costume do Povo Juron’

[...]”. O que percebemos ao conviver, dialogar e ensinar com/os estudantes provenientes dos povos ciganos é uma rica tradição cultural, religiosa e artística.

A forma de falar, se comportar e se relacionar que os alunos ciganos têm faz com que haja uma diversidade cultural expressiva dentro e fora das paredes da escola. É importante ressaltar que os “ranchos” são comunidades fechadas comandadas por líderes diferentes. A escola mantém um importante diálogo com as lideranças e com a comunidade em geral.

Após essas breves considerações sobre a comunidade cigana, seguimos com a descrição do contexto de atuação do pesquisador. Atualmente, o quadro de servidores da escola é composto por 45 profissionais, dentre eles, 25 professores atuando na prática efetiva de salas de aula. Deste grupo, 11 são especialistas, 3 mestres e 2 mestrandos.

A escolha da turma do 7º ano “A” do ensino fundamental II, do turno matutino, como público-alvo desta pesquisa partiu de diferentes motivações. Inicialmente, o interesse do pesquisador pela referida turma se tornou mais aguçado pelo fato de haver trabalhado o gênero memórias literárias em outras atividades de produção textual no ano anterior, momento em que os alunos participaram da Olimpíada de Língua Portuguesa. A questão que nos inquietou foi a dificuldade que a maioria dos estudantes demonstrou para entender o gênero memórias literárias, além das dificuldades com a leitura e escrita de textos, uma vez que nem todos os alunos aceitaram ou participaram da proposta interventiva. Além disso, poucos estavam abertos a leituras que exigem um pouco mais da capacidade imaginativa, interpretativa e reflexiva.

As frases, vídeos e publicações curtas e rápidas das redes sociais em geral chamam mais a atenção dos nossos estudantes. Nesse caso, professores e educadores são desafiados a buscarem alternativas e estratégias que possam despertar o interesse dos discentes pela leitura e escrita. Inserir as redes sociais ou utilizá-las para trabalhar os problemas de leitura e escrita dos estudantes seria uma das maneiras de atraí-los para o “mundo literário”.

A partir de atividades e avaliações diagnósticas, percebemos que os alunos apresentam certo desestímulo pela leitura e escrita de textos. Essa realidade preocupa bastante a equipe escolar. Decorre disso a importância de direcionarmos nosso olhar para esta prática: o prazer de escrever. Percebemos também certas dificuldades dos alunos quanto à diferenciação dos gêneros narrativos. Por isso, a escolha do gênero memórias literárias se solidifica ainda mais.

Outra questão que nos motivou foi o fato de termos participado da Olimpíada de Língua Portuguesa e de esse gênero fazer parte do acervo. Há também a necessidade de se trabalhar com ferramentas digitais que envolvam produção coletiva e que despertem nos alunos o interesse de aperfeiçoamento nesta era digital. Diante disso, optamos por desenvolver o gênero em questão por meio da plataforma *Padlet*.

Desde março de 2020, as escolas passaram a trabalhar de maneira remota. Essa nova realidade trouxe muitos desafios para professores e alunos. Nesse contexto, o *Padlet* é uma ferramenta digital muito utilizada para interação e participação dos alunos de forma simultânea. Esse *software* permite criar murais interativos, linhas do tempo, mapas e mosaicos com diferentes tipos de mídias (fotos, vídeos, PDF, links, jogos). Não obstante, notamos que existe certo distanciamento dos alunos em relação aos gêneros narrativos e às ferramentas digitais, mesmo estando há um ano estudando remotamente.

A turma escolhida é composta por 35 estudantes com faixa etária entre 12 e 14 anos. Uma das grandes dificuldades foi a participação dos alunos nas aulas remotas, pois o engajamento não passava de 6 estudantes que acessavam a sala de aula virtual. A maioria dos discentes não tinha interesse e preferia realizar atividades impressas; outros, por sua vez, não possuíam aparelhos eletrônicos para participarem das aulas.

Diante dessa realidade, percebemos que, dentre os sujeitos da pesquisa, poucos demonstram interesse pelo texto narrativo. Há também dificuldades de diferenciação entre os gêneros textuais narrativos (memórias, diários, relato histórico). Esse diagnóstico foi feito por meio de uma atividade bimestral no início do ano letivo de 2021, que pediu aos alunos uma produção textual sobre o tema: memórias da pandemia. Com isso, conseguimos identificar grandes dificuldades de aprendizado no que se refere à leitura, escrita e reescrita de textos, além dos problemas de interpretação e diferenciação dos gêneros discursivos narrativos.

O desejo de ver os estudantes rompendo as barreiras das simples “tarefas ou atividades para copiar e responder no caderno” faz parte da prática docente do pesquisador. Acreditamos que o ensino tem objetivos maiores e melhores para a boa formação dos alunos, que vai além da decodificação de palavras e de respostas no caderno.

### 2.2.2 Objetivos da pesquisa

Objetivamos, de forma geral, com esta pesquisa qualitativa e de caráter interventivo, analisar as contribuições da retextualização para a construção de uma escrita criativa do aluno em diálogo com outras vozes, a partir do gênero relato pessoal para memórias literárias.

De modo específico, buscamos:

- ✓ (i) descrever o processo de retextualização do gênero relato pessoal para o gênero memórias literárias;
- ✓ (ii) identificar as vozes presentes em memórias literárias dos alunos, verificando como eles constroem pontos de vista próprios em diálogo com essas vozes;

- ✓ (iii) discutir sobre os efeitos de sentido produzidos a partir de outros discursos presentes nas memórias literárias dos alunos.

### 2.2.3 O processo de intervenção e os objetivos

Baseada em reflexões sobre o gênero memórias literárias e em sua relação com o universo digital, esta pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter interventivo, objetiva, de forma geral, analisar as contribuições da retextualização para a construção de uma escrita criativa do aluno em diálogo com outras vozes, a partir do gênero relato pessoal para memórias literárias. A coleta dos dados da pesquisa se deu a partir da aplicação de uma proposta didática, que visa à melhoria do trabalho em sala de aula com os gêneros narrativos para a formação intelectual e reflexiva dos sujeitos envolvidos.

A investigação aconteceu mediante a aplicação de *uma proposta didática de intervenção intitulada Se bem me lembro e a memória não falha: o eu, os outros e os pontos de vista em textos narrativos*. Essa proposta pedagógica foi dividida em três oficinas, que têm como objetivo geral: desenvolver as habilidades de produção escrita dos sujeitos envolvidos na pesquisa por meio do gênero memórias literárias.

Além disso, de forma específica, objetivamos através das três oficinas:

- (i) discutir com os estudantes sobre o gênero memórias literárias;
- (ii) contribuir para o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos por meio da retextualização;
- (iii) proporcionar a vivência com diferentes gêneros narrativos, a fim de que os estudantes conheçam as características, aproximações e distanciamentos;
- (iv) possibilitar a produção escrita de memórias literárias;
- (v) organizar as produções dos alunos para a construção de um livro digital de memórias.

Diante disso, o aluno teve contato com vídeos, fotos e museus virtuais, a partir do uso de algumas ferramentas digitais como o *Google* (para pesquisas), *YouTube* (para apresentação de vídeos) e, especialmente, o *Padlet* (para a criação de um museu on-line). Os estudantes entraram em contato com diferentes textos narrativos (orais e escritos), mais especificamente, com memórias literárias, além de fazerem visitas a museus virtuais através do *Padlet*, envolvendo leituras e atividades que consideraram a realidade e a vivência dos alunos.

Com base nas leituras feitas dentro e fora da sala de aula, nos vídeos assistidos, nos sites visitados e nas pesquisas realizadas, partimos para a prática. Esse foi o momento em que os

discentes produziram os textos, tiraram das memórias para o papel as experiências e vivências de suas histórias. Abaixo, descrevemos passo a passo como as oficinas foram aplicadas.

## **OFICINA I – Iniciando o diálogo sobre memórias literárias e outros gêneros discursivos**

### **Momento 1: Momento de apresentação, socialização e conhecimentos prévios (3 h/a)**

Neste momento, apresentamos aos alunos a proposta de intervenção, possibilitando o contado inicial com o gênero memórias através de dois trechos em áudio de livros de memórias literárias: *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky; e *Parecida, mas diferente*, de Zélia Gattai. Essas sugestões estão no caderno virtual *Escrevendo o futuro*, da Olimpíadas de Língua Portuguesa. Após a escuta, propusemos algumas questões para nortear uma conversa sobre os temas tratados nos trechos ouvidos, a fim de sondarmos as primeiras impressões dos estudantes sobre o gênero em questão.

### **Momento 2: Aproximando o passado (3 h/a)**

As fotos e os objetos antigos ajudam a recuperar lembranças e são elementos importantes para promover a aproximação com o passado. Neste segundo momento, os alunos foram orientados a fazerem uma coleta de fotografias e objetos antigos em casa ou com parentes mais próximos. Em virtude da pandemia do coronavírus, não fizemos visitas às comunidades em busca desses elementos antigos, mas pedimos aos estudantes que os conseguissem dentro do seu ambiente familiar.

Esse recurso foi muito importante para que os discentes tivessem contato com costumes, hábitos, paisagens, vestimentas e formas de comportamento da sociedade em outros momentos da história, e para ampliar o repertório cultural. A busca também se deu pela internet através de sites (inclusive do município em que os alunos residem) que disponibilizam fotografias antigas ao público.

### **Momento 3: Entendendo a diferença entre o gênero memórias e outras narrativas (3 h/a)**

Alguns gêneros são muito semelhantes e podem confundir os alunos no momento da leitura. Por isso, fizemos a apresentação de três narrativas parecidas, porém, com objetivos e

características diferentes. Foram apresentados alguns textos que, apesar de pertencerem a gêneros diferentes, puderam parecer aos alunos memórias literárias.

Após essa rápida introdução, os estudantes fizeram a leitura de três textos diferentes escritos e narrados: (i) *20 de julho de 1955*, Carolina Maria de Jesus; *Quarto de despejo*, do gênero *diário*; (ii) *Minha primeira infância*, de Maria Colasanti, do gênero *relato histórico*; (iii) *Memória de livros. Um brasileiro em Berlim*, de João Ubaldo Ribeiro, do gênero *memórias literárias*. Em seguida, apresentamos aos alunos as palavras *diário*, *relato histórico*, *memórias literárias* e explicamos que cada um dos textos lidos se refere a um desses gêneros. Pedimos aos estudantes que relessem os textos, tentando identificar a que gênero pertence cada um deles. Essa atividade faz parte do caderno virtual *Escrevendo o futuro*, das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

## **OFICINA II – A importância dos museus na preservação das memórias**

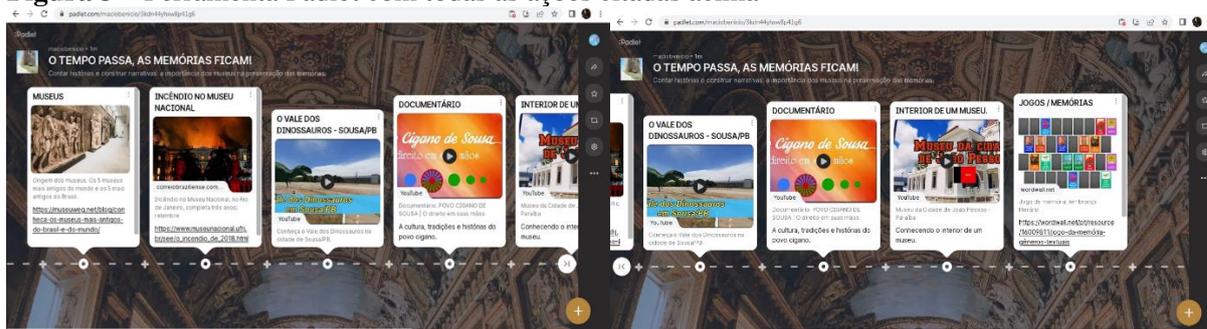
### **Momento 1: Contando histórias (3 h/a)**

Foram feitas, neste momento, pesquisa e discussão sobre os museus mais antigos do mundo e do Brasil. Visitamos, de forma on-line, o Museu Nacional do Rio de Janeiro para conhecer um pouco de sua história. Com a intenção de gerar curiosidade, iniciamos apresentando o incêndio que houve no museu em setembro de 2018. Utilizamos uma proposta do caderno virtual *Escrevendo o futuro*, da Olimpíada de Língua Portuguesa, para nos orientar nessa atividade.

Também pesquisamos outros museus que estavam mais próximos da realidade dos alunos do estado da Paraíba, mais especificamente, do município de Sousa. Discutimos sobre o “museu” mais conhecido do município de Sousa/PB, o Vale dos Dinossauros, além de assistirmos a dois documentários: um sobre a cultura cigana dos grupos de Sousa e outro sobre o museu da cidade de João Pessoa. Por último, participamos de um jogo interativo das memórias literárias através de uma ferramenta chamada *Wordwal*.

Após a visita, organizamos uma roda de conversa para discutirmos sobre todas as visitas realizadas. Apresentamos algumas questões para reflexão: quem construiu o museu e quando foi construído? O que faz parte do acervo? O que mais chamou sua atenção? Quais objetos? Como é feita a organização dos objetos? Qual a importância de um museu? Para que guardar tanta coisa? O que você aprendeu depois da visita?

**Figura 3** – Ferramenta Padlet com todas as ações citadas acima



Fonte: Ferramenta Padlet: <https://padlet.com/maciobenicio/3kdn44yhxw8p41g6>.

## Momento 2: Nossas memórias, nossos objetos e nossas histórias (3 h/a)

Difícilmente encontramos museus em nossas cidades do interior, mas podemos criar espaços de memórias que concentram as narrativas de pequenas comunidades, bairros, escolas e salas de aula. Com o propósito de dar voz às identidades locais, fizemos uma atividade intitulada *O que você salvaria*. Os alunos pensaram em objetos e lugares que fazem parte da história deles e que eles salvariam caso acontecesse um incêndio. Cada escolha seguiu algum grau de valor para os estudantes. Por isso, é importante destacar como tudo aquilo que nos cerca tem valor histórico, cultural, pessoal e emocional em nossas memórias. O próximo passo foi a criação de um espaço para expor esses objetos e contar um pouco da história de cada um. No momento seguinte, criamos o *Espaço das memórias* utilizando a ferramenta digital Padlet.

## Momento 3: Espaços das memórias (3 h/a)

No terceiro momento, criamos o nosso *Espaço das memórias* por meio da plataforma Padlet. Essa ferramenta digital permite a formulação de quadros virtuais com formatos diferentes e que podem ser alterados a qualquer momento. Ainda é possível utilizar modelos de mural, tela, lista, grade, conversa, mapa e linha do tempo. O Padlet permitiu inserir imagens, vídeos e textos. Foi um excelente recurso para montarmos nosso “museu” com os objetos escolhidos pelos alunos. A partir disso, pensamos em como seria organizada a exposição, para quem e quando seria exposta e qual nome daríamos ao “museu”.

## OFICINA III – Tecendo o fio da memória, construindo a nossa história

### Momento 1: Primeiras impressões (3 h/a)

Neste momento, os estudantes mantiveram contato com pessoas mais velhas da comunidade (familiares ou parentes mais próximos) para colher informações por meio de conversa e anotações. A coleta foi realizada mediante questionário elaborado previamente e, se possível, gravação da conversa. Nessa etapa, os alunos fizeram perguntas sobre histórias do passado, lugares, costumes, vestimentas, tradições culturais, crenças etc. Foi a etapa de criar um acervo para posterior exploração.

### **Momento 2: Ligando os pontos (3 h/a)**

Após a coleta das narrativas dos mais velhos, chegou o momento da primeira produção. Foram os primeiros olhares sobre memórias que os estudantes terão. A partir de uma sugestão de atividade da oficina 5 das Olimpíadas de Língua Portuguesa, nesse momento, os alunos

[...] se colocar no lugar de uma pessoa mais velha para escrever as memórias dela, em primeira pessoa; ou apresentar inicialmente o entrevistado, que passa a narrar os acontecimentos, também em primeira pessoa; ou ainda remeter ao relato do entrevistado, o que significa escrever o texto em terceira pessoa. (ALTENFELDER et al., 2021, p. 67).

O propósito foi descobrir como os alunos, com base nos fatos que conheceram durante a conversa, se colocam no lugar do outro para (re)produzir e retextualizar as memórias literárias. Assim, houve um entrecruzamento de vozes no processo de retextualização. Após a escrita, foi realizada a primeira socialização dos textos com a turma.

### **Momento 3: Melhorando nossa escrita (3h/a)**

Esse momento foi reservado para discussão dos tempos verbais usados nas narrativas das memórias literárias, além dos sinais de pontuação. Nossas entonações, emoções, gesticulações e expressões faciais são perceptíveis na fala, pois são recursos fáceis de serem identificados por nosso interlocutor. Diferentemente, na escrita, utilizamos os sinais de pontuação para facilitar a compreensão de quem lê.

### **Momento 4: Entendendo melhor a retextualização (3h/a)**

Os estudantes entendem melhor o processo de retextualização a partir de exemplos. Por isso, fizemos a exposição das informações referentes à entrevista realizada por Antonio Gil Neto, que deu origem ao texto final dele. Essa entrevista, assim como os textos e atividades, está no caderno virtual da Olimpíada de Língua Portuguesa, oficina 13, etapa 1. Fizemos a leitura para o grupo de alguns trechos da entrevista, recuperados das anotações do caderno do entrevistador, Antônio Gil Neto. O entrevistado foi o Sr. Amalfi. Nesse caso, o entrevistador utilizou anotações das conversas que tinha no momento da entrevista. Em seguida, eliminou as perguntas e deixou apenas as respostas para fazer a retextualização.

Assim está escrito no caderno virtual: “Antonio Gil transformou as respostas da entrevista feita com o sr. Amalfi em um texto de memórias literárias; ele se baseou nos fatos contados e nos sentimentos revelados pelo entrevistado para recriar a experiência por ele vivida”. A história passou a ser contada a partir do ponto de vista do entrevistador. Novamente, diz o caderno virtual: “Mais que isso, ele mostra o processo por meio do qual foi entrando no passado do sr. Amalfi para narrar suas lembranças como se ele próprio as tivesse vivido”.

Com isso, os alunos perceberam como acontece o processo de retextualização das memórias literárias e fizeram suas próprias produções textuais.

### **Momento 5: Agora é com vocês (3h/a)**

No quinto momento, os alunos fizeram a segunda e última versão das memórias literárias. Revisitamos alguns conceitos, assim como as entrevistas realizadas anteriormente. Os estudantes fizeram a seleção de uma das entrevistas e, em seguida, a retextualização das memórias literárias dos entrevistados. Após a versão final, o próximo passo foi a organização de um evento para apresentarmos os resultados à escola, aos pais e a toda a comunidade. Além do mais, como produto, criaremos um livro digital das memórias literárias para posterior divulgação.

Os dados utilizados para análise foram todos coletados em sala de aula (presencial ou remotamente) através das produções dos alunos, tendo em vista que utilizamos questionários, formulários, *Word* ou folha pautada. Foram colhidas as duas versões das produções para servirem de *corpus* da pesquisa.

### **2.3 O processo de constituição do *corpus***

O processo de constituição do *corpus* desta pesquisa se deu através da aplicação de uma sequência de três oficinas didáticas, cujo trajeto já foi descrito nos tópicos anteriores. As leituras, discussões e atividades realizadas dentro e fora de sala de aula nos proporcionaram as produções escritas. Estas serviram de material de análise da retextualização das memórias literárias produzidas pelos alunos. O *corpus* é formado por 6 textos produzidos pelos estudantes do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede estadual de ensino da Paraíba.

A escolha desses textos não foi feita aleatoriamente. Alguns critérios foram selecionados, tais como: a presença e a participação nas aulas e nas oficinas desenvolvidas, escrita e reescrita do texto após as orientações, compreensão do processo de leitura, escrita e reescrita do texto. Alguns textos não se enquadraram na proposta de retextualização desenvolvida nas oficinas. Por conseguinte, optamos por não os incluir na composição do *corpus* desta pesquisa.

A análise do *corpus* está no quarto capítulo e lá faremos a discussão da presença das heterogeneidades enunciativas e da construção dos pontos de vista nos textos. Ainda discutiremos sobre a retextualização do oral (gênero relato pessoal) para o escrito (memórias literárias) e se os alunos conseguiram dar voz ao discurso do outro ao construírem seu próprio discurso. Optamos por manter o anonimato e apresentar os textos com a omissão dos nomes dos autores, identificando-os apenas por números, como está descrito no Quadro 2.

O *corpus* foi composto pelas seguintes produções textuais:

**Quadro 2** – Constituição do corpus da pesquisa

<b>Texto</b>	<b>Título</b>	<b>Aluno (a)</b>
01	<i>Mente aberta</i>	Aluna 01
02	<i>História de casamento dos meus pais</i>	Aluno 02
03	<i>Texto sobre memória do passado</i>	Aluna 03
04	<i>Meu nome é Nildete</i>	Aluna 04
05	<i>Texto das memórias</i>	Aluna 05
06	<i>Caixinha da memória</i>	Aluna 06

**Fonte:** O pesquisador (2022).

### 2.3.1 Do relato pessoal às memórias literárias

De forma geral, esta subseção traz uma rápida caracterização dos dois gêneros discursivos basilares desta pesquisa: o relato pessoal e as memórias literárias. As principais

informações que os alunos utilizaram para escrever os textos se basearam nas respostas e nos relatos das pessoas mais velhas com as quais conversaram, justamente por meio do gênero relato pessoal.

Esse gênero discursivo pode ser definido como uma narrativa que proporciona relações entre sujeitos, fatos e tempos históricos. O discurso do autor do relato pode ser transcrito e preservado para servir de base para outros gêneros, por exemplo, as memórias literárias. O relato é um gênero cheio de sentimentos, opiniões, experiências de vida e de tantas outras coisas que marcaram a vida do autor/locutor da narrativa.

As memórias literárias, assim como o relato pessoal, geralmente, partem de experiências vivenciadas pelo autor em tempos passados, porém, são apresentadas ou contadas da maneira como são vistas no presente. O desafio dos estudantes é justamente transformar o relato pessoal de outras pessoas em memórias literárias, além de retextualizarem a narrativa a partir da visão que eles criaram do discurso do outro. Nesse sentido, as produções textuais dos educandos que estão participando desta pesquisa apresentam os pontos de vista de narrador e personagens ao mesmo tempo, que demonstraram as heterogeneidades enunciativas do discurso.

### 3 DIALOGANDO COM AS TEORIAS

“[...] diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade.

[...] porque não há nada mais corriqueiro no nosso cotidiano do que falar e, em certos casos, escrever.” (MARCUSCHI, A., 2010, p. 35).

Este capítulo apresenta o referencial bibliográfico das diferentes obras que abarcam a temática discutida e que dão sustentação teórica ao nosso trabalho. Mormente, neste capítulo, faremos uma discussão sobre os gêneros discursivos, texto e discurso a partir das ideias de Bakhtin (2016), Possenti (2009) e Maingueneau (2013). Destacaremos ainda o gênero memórias literárias e a retextualização a partir das discussões de Antônio Marcuschi (2010). Após isso, a nossa discussão seguirá com a teoria do ponto de vista de Rabatel (2016), dialogando com a categoria das heterogeneidades enunciativas, da linguista Jaqueline Authier-Revuz (1990, 2004, 2007, 2011).

Abordaremos também os conceitos de texto, leitura, produção de textos e escrita criativa, baseados nas discussões de Geraldi (2013), Koch e Elias (2008), Rojo e Barbosa (2015), dos PCNs e da BNCC. De forma breve, abordaremos as tecnologias educacionais na perspectiva de Moran, Masetto e Behrens (2015) e Rojo e Barbosa (2015). Cabe ressaltar que assumimos um posicionamento sobre o texto que vem do quadro mais amplo da *Linguística Textual*. É importante destacar que outros pesquisadores e estudiosos nos darão suporte neste referencial teórico e serão citados ao longo do capítulo, pois dialogam ou apresentam pesquisas sobre a temática em questão.

#### 3.1 Gêneros discursivos, texto e discurso

Conforme Maingueneau (2013, p. 65, grifo do autor), “Todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso*.” Nesse sentido, dispomos de uma quantidade enorme de termos “para categorizar a imensa variedade dos textos produzidos em sociedade” (Ibidem, p. 65). O que temos são critérios bastante heterogêneos para apoiar a denominação desses gêneros. Se usarmos o “romance sentimental” como exemplo, teremos de levar em consideração o seguinte: conteúdo, modo de organização textual, caráter periódico da publicação, uma certa disposição dos verbos etc.

Essas categorias variam de acordo com o uso que fazemos delas: um leitor elege critérios que não são os mesmos de um crítico literário de jornais ou de um teórico da literatura. Assim,

o que entendemos frequentemente por gêneros do discurso são “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes” (MAINGUENEAU, 2013, p. 65-67). É importante destacar que, na perspectiva de Maingueneau (2013), existe a distinção entre “gênero” (pertencentes a diversos tipos) e “tipo de discurso”, que estão associados a vastos setores de atividade social.

Os gêneros discursivos têm sido tema recorrente nas pesquisas acadêmicas e nos estudos de linguagens de um modo geral. Falando de forma mais específica, têm sido retomados pelos pesquisadores e educadores de língua portuguesa. O estudo dos gêneros tem aumentado de maneira rápida e dinâmica nos últimos anos, fazendo com que pesquisadores e professores da educação básica se esforcem um pouco mais para acompanhar o ritmo acelerado das mudanças em torno dessa temática (BEZERRA, 2017).

De acordo Maingueneau (2013, p. 71), inicialmente, a noção de gênero foi elaborada na esfera de uma reflexão literária, e “só recentemente ela se estendeu a todos os tipos de produções verbais”. Hoje, é impossível imaginar uma sala de aula sem a presença dos inúmeros gêneros discursivos, pois o trabalho com eles nos proporciona a possibilidade de explorar vários campos da comunicação e interação humana. Ressaltamos, ainda, que os gêneros extrapolam a sala de aula e a academia, fazem parte da interação/comunicação em sociedade e são inerentes às relações interpessoais.

Os gêneros de discurso referem-se, na verdade, a atividades sociais que não podem ser “encaixotadas” em formas a critério do locutor. O que existe é um conjunto de condições de êxito que envolve alguns elementos de diversas ordens. Esses elementos são apresentados por Maingueneau (2013, p. 72-76) da seguinte maneira:

- Uma finalidade reconhecida;
- O estatuto de parceiros legítimos;
- O lugar e momento legítimos;
- Um suporte material;
- Uma organização textual;
- Recursos linguísticos específicos.

Bakhtin (2016) trata do estudo dos gêneros destacando que a língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), proferidos pelos integrantes dos diferentes campos da atividade humana. Isso nos mostra a relação dialógica que cada enunciado estabelece com determinadas

finalidades de cada campo, ou seja, os elementos da comunicação estão ligados a um determinado campo da comunicação.

Ainda de acordo com Bakhtin (2016, p. 9), existem os enunciados particulares e individuais, mas, ao mesmo tempo, cada campo de utilização da linguagem cria aquilo que o autor denominou de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, os gêneros do discurso. Bakhtin (2016, p.13) também apresenta a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) ao mesmo tempo que fala sobre a riqueza da diversidade destes, pois afirma que “são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e ganha complexidade”.

Conforme Rojo (2005, p. 196), a perspectiva bakhtiniana apresenta “três dimensões essenciais e indissociáveis” para os gêneros do discurso: *os temas* – conteúdos ideologicamente conformados –, *a forma composicional* de cada gênero e as *marcas linguísticas* ou *estilo* do locutor. Isso permite que possamos distinguir essas marcas e estilo do gênero, o que Bakhtin (2016) chama de estilo individual (do locutor). Nessa abordagem, destaca-se a situação de produção (situação social) dos enunciados e a valoração que os interlocutores depositam sobre as três dimensões citadas anteriormente. Os principais elementos da situação social de comunicação são os interlocutores e o auditório social a quem a palavra do locutor se dirige (ROJO, 2005).

Antes de adentrarmos nas questões mais específicas sobre o título desta subseção (gêneros discursivos, texto e discurso), destacamos que adotamos uma perspectiva dialógica da linguagem sobre gêneros do discurso. Em relação ao uso dos termos *gêneros do discurso* ou *gêneros discursivos*, utilizamos as duas terminologias para tratarmos do mesmo assunto. Mesmo adotando essa perspectiva, somos sabedores da problemática em torno dos estudos do gênero no Brasil: os gêneros são textuais ou discursivos? Não nos deteremos em responder ou solucionar esse problema, mas apenas levantaremos discussões e abordaremos as tentativas atuais de estabelecer um diálogo entre os dois campos de pesquisa: do *texto* e do *discurso*.

Podemos falar de inter-relação entre texto, gênero e discurso, reconhecendo que são objetos indissociáveis e simultâneos. Partimos do pressuposto de que há, sim, um ponto de articulação ou equilíbrio entre texto e discurso e, mais que isso, ambos podem ser estudados dentro do mesmo quadro teórico, por exemplo, da Análise Textual dos Discursos (ATD).

De acordo com Bezerra (2017), no Brasil, antes que os PCN para o ensino de Língua Portuguesa no nível fundamental apresentassem uma discussão, mesmo que de forma geral, sobre os gêneros, algumas autoras – Désirée Motta-Roth, Antônia Dilamar Araújo e Bernadete

Biasi-Rodrigues – já haviam desbravado o assunto e assumiram o pioneirismo de defenderem as primeiras teses de doutorado em Linguística baseadas em análise de gêneros. Percebemos, portanto, que é um tema amplamente discutido e estudado em nossas universidades, grupos de pesquisas e escolas de todo o Brasil.

Ao falar a respeito da explosão de pesquisas sobre as teorias do gênero a partir de 1995, Rojo (2005) constatou que poderia dividir esses trabalhos em duas vertentes diferentes, que ela denominou de: *teoria dos gêneros do discurso ou discursivos* e *teoria de gêneros de textos ou textuais*. Esta focalizava a “descrição da materialidade textual”; aquela, “centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (Ibidem, p. 185). Mesmo com propostas teóricas distintas, essas teorias surgiram a partir de diferentes releituras da herança bakhtiniana.

Conforme essa autora, foi a partir de 1995 que as teorias do gênero (*de textos/ do discurso*) tiveram grande atenção no campo das teorias linguísticas. Outro fator importante para o avanço das discussões foi a “indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino” (ROJO, 2005, p. 184) feita pelos PCNs de Língua Portuguesa. Segundo a estudiosa, os parâmetros curriculares destacaram a importância de colocar em evidência as características dos gêneros quer seja na leitura, quer seja na produção textual (ROJO, 2005).

Avançando a discussão sobre os documentos oficiais da educação, um dos principais documentos que norteia a educação básica hoje no país é a BNCC. Ela amplia o conceito de gêneros e apresenta com mais detalhes a maneira de aplicá-los dentro da sala de aula. Neste exemplo, percebemos como os gêneros são apontados, assim como é indicado o campo de atividade, situação comunicativa, o tema e a finalidade de produção. Este é o exemplo de uma das habilidades destacadas na BNCC:

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p. 103).

Assim, a BNCC adota uma perspectiva em que o texto é a unidade central das aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração os contextos de produção e os diferentes usos da língua por meio da leitura e escrita de textos, através das diferentes formas de linguagens. Percebemos essa perspectiva discursiva defendida pela BNCC a partir do seguinte posicionamento:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento de linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Notamos que o texto e o discurso são “lugares” de grande interação na medida em que acontece o diálogo com o outro/Outro. Os gêneros são as diversificadas maneiras por meio das quais exercemos a comunicação em sociedade. Essa característica da heterogeneidade é intrínseca a cada um deles. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 12), “a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos)” é tão grande que não pode haver um plano único para o seu estudo.

Os discursos são também heterogêneos e deixam de ser simples produções de textos e passam a ser um lugar de interação, e não apenas de trocas de palavras escritas ou orais. Com base nessa noção de lugar de interação, partimos do pressuposto de que o aluno interage constantemente com outros discursos que estão em circulação na sociedade. A BNCC dialoga com Bakhtin (2016) ao tratar dos campos de atuação social e das esferas da atuação humana por meio da contextualização das práticas de linguagem.

Na perspectiva de Rodrigues (2005, p. 153), a partir de crítica às práticas escolares de leitura e produção textual, “ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abrisse um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a do gênero do discurso”. A discussão em torno do gênero na visão dialógica da linguagem ganha espaço para debates mais aprofundados e amplia os horizontes da prática docente em sala de aula.

O contato com gêneros diversificados eleva o nível do conhecimento e faz com que os estudantes tenham contato com diferentes campos sociais. Cada gênero tem uma composição, uma funcionalidade e uma intencionalidade diferente. Essas características ajudam os alunos a compreenderem que, para cada momento comunicativo, existe um tipo relativamente estável de enunciado. Através dessa interação, os estudantes poderão perceber as diferentes maneiras de ler, escrever e refletir a partir do texto.

Ademais, este trabalho reitera a importância do contato dos alunos com os gêneros narrativos, a fim de formar um estudante consciente das vozes que constituem seus dizeres, através daquilo que os estudos mais recentes sobre gêneros chamam de gêneros

verbivocovisuais. Para Bernardino, Brito e Silva (2021, p. 8), “A apropriação do conceito de verbivocovisualidade para os estudos sobre a linguagem no campo bakhtiniano pela professora Luciane de Paula (cf. PAULA; SERNI, 2017) advém da hipótese de que a noção de linguagem desenvolvida no Círculo de Bakhtin é tridimensional e de que a verbivocovisualidade é constitutiva de suas dimensões”. Nesse sentido, diariamente, tratamos em sala de aula dessa tridimensionalidade da linguagem ao utilizarmos diferentes recursos semióticos para tornar a aula mais atrativa e interativa.

De acordo com Paula e Serni (2017, p. 180), “A verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras. O enunciado verbivocovisual é considerado, em sua potencialidade valorativa”. Com isso, somos conscientes de que cada estudante é atravessado por diferentes formas de comunicação que abrangem o verbal, visual e musical, haja vista termos hoje um aparato muito grande e diversificado de gêneros para estabelecermos de maneira mais interativa a nossa comunicação.

Conforme Bernardino, Brito e Silva (2021, p. 2), “todos os gêneros possuem em sua dimensão aspectos ligados à verbalidade, à vocalidade e à visualidade”. Essa noção mais ampla sobre os gêneros discursivos é extremamente necessária para um melhor desempenho do professor, especificamente, o de línguas, em sala de aula, além de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Destacamos, ainda, que os gêneros verbivocovisuais manifestam-se de maneiras distintas. Nas palavras de Bernardino, Brito e Silva (2021, p. 2), “há entre eles diferentes níveis de manifestação dessa verbivocovisualidade, haja vista que em alguns gêneros destaca-se com mais proeminência o elemento verbal, e em outros, o visual e/ou o vocal, a depender da arquitetônica de cada enunciado”. Portanto, os alunos, ao produzirem seus discursos, a depender do contexto de fala, exploram os elementos de comunicação de maneira diversificada e diferenciada.

Importa fazer, ainda, mais uma consideração sobre a categorização dos gêneros discursivos no que diz respeito ao debate em sala de aula e à utilização dos gêneros. Para Bakhtin (2016), não devemos minimizar a complexidade da heterogeneidade dos gêneros discursivos nem a dificuldade de definirmos o conceito geral de enunciado. O filósofo russo alertou-nos para a importância de diferenciarmos os gêneros discursivos primários – chamados de simples – dos secundários (complexos).

Entender essa diferença é importante no momento da utilização dos gêneros do discurso em sala de aula. É necessário fazer com que os alunos percebam que desde a conversa mais simples em casa com a família ou na rua com os amigos até a produção mais complexa exigida

pela escola, por exemplo, existem diferenças na maneira como os textos são escolhidos para a efetivação da comunicação. Nos termos de Bakhtin (2016), esta é a relação entre os gêneros primários e secundários:

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato da realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Nessa ótica, o aluno terá a oportunidade de perceber que os gêneros discursivos secundários (complexos) aparecem, de maneira mais desenvolvida e organizada, em uma interação social mais complexa, que exige mais formalidade. O trabalho com os gêneros em sala de aula requer do educador, especificamente, do professor de Língua Portuguesa, uma compreensão mais aprofundada sobre texto e discurso.

O domínio desses conceitos facilitará tanto a exposição do conteúdo (pelo professor) quanto o entendimento do aluno. Ao mesmo tempo que requer aprofundamento, percebemos também que há um entendimento prévio sobre os gêneros que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

O falante exerce sua vontade discursiva por meio da escolha de certo gênero discursivo. O que influencia ou determina cada escolha são: o campo de comunicação discursiva específico, a situação real de comunicação e a individualidade dos participantes. Isso faz com que a interação discursiva se adapte ao gênero escolhido.

Maingueneau (2013, p. 70) nos diz que “graças ao nosso conhecimento sobre gêneros do discurso, não precisamos prestar uma atenção constante a todos os detalhes de todos os enunciados que ocorrem à nossa volta.” Isso acontece por sermos capazes de identificar, mesmo que de forma geral, as diferentes características entre um folheto publicitário e uma fatura de cartão de crédito, por exemplo.

Neste momento, com o propósito de ampliar o leque de informações, abrimos espaço para breves considerações sobre *texto e discurso*.

Seguindo o fio dessa discussão teórica, entendemos que o texto é o lugar de interação entre sujeitos sociais. Koch e Elias (2008) nos mostram que esses sujeitos se constituem e são constituídos dialogicamente a partir do texto. A depender do contexto de interação, os atores sociais fazem escolhas linguísticas e textuais a partir das diversas possibilidades que a língua oferece.

As autoras enfatizam que, depois de escrito, um texto passa a ter existência independente do autor e pode ser lido em lugares, tempos e espaços totalmente diferentes do contexto de produção original. Isso permite que o texto (oral ou escrito) seja reescrito ou retextualizado de muitas formas e com diferentes interpretações (KOCH; ELIAS, 2008). Tanto o texto quanto a produção textual proporcionam aos alunos algum tipo de protagonismo. A leitura com e para os alunos, por seu turno, contribui para a formação literária de cada um deles. Da mesma forma, ouvir o que os estudantes têm a dizer por meio das produções textuais deles gera um senso de pertencimento e importância dentro do ambiente escolar e social.

Geraldi (2013, p. 135), ao falar sobre texto, afirma que é o “ponto de partida de todo o processo do ensino aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Sendo assim, é indispensável o texto como ferramenta de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Ao falarem sobre isso, os PCN destacam a importância que o professor, independentemente da área de formação, deve dar ao texto como instrumento de trabalho.

Ainda de acordo com esse documento, é “necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.” (BRASIL, 1997, p. 57). Há, então, uma diversidade de textos e gêneros fora da escola que pode estar à disposição dos educadores para desenvolverem e expandirem o conhecimento letrado do aluno. Mesmo que de maneira geral, na segunda metade da década de 90, os PCN já discutiam sobre o caráter heterogêneo e a diversidade dos textos e dos gêneros ao afirmarem que:

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (BRASIL, 1997, p.57).

Além disso, a interação entre os sujeitos acontece a partir das variadas categorias de interação/comunicação entre os interlocutores. A escola, portanto, cujo propósito é formar o indivíduo de forma integral, não pode centralizar-se apenas nos textos e gêneros cristalizados ou considerados mais “valorizados”. As práticas sociais de leitura e produção textual acontecem dentro de uma diversidade de textos que vão além das atividades escolares, pois os alunos, ao

chegarem na escola, já dispõem de competência discursiva e linguística para se comunicar nas mais diferenciadas interações e relações sociais (BRASIL, 1997).

Essa perspectiva dialógica também é adotada pela BNCC ao discutir sobre texto, produção textual e gêneros do discurso. O documento diz o seguinte: “[...] assume-se aqui uma perspectiva enunciativo-discursiva, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2018, p. 65). É evidente que essa interação acontece por meio de diversos fatores: contexto, gênero, texto e discurso e todas as implicações que eles carregam.

Após tecermos algumas considerações sobre o texto, discorreremos um pouco sobre discurso. Não é nossa intenção fazer uma abordagem sobre discurso dissociada da relação que ele mantém com o texto, nem do gênero, mesmo sabendo dos grandes debates em torno desses objetos. A respeito dessa relação gênero, texto e discurso, Antônio Marcuschi (2008, p. 154) afirma que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Nesse caso, há tanta aproximação entre os conceitos de gênero e texto que os dois são alvo de confusão teórica e prática.

O gênero não deveria ser confundido com o texto que o “materializa”. “O que é construído ou ‘materializado’ em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (‘acordo social’) cabível naquela situação” (BEZERRA, 2017, p. 36). O texto tende a ser materializado, e o gênero seria um fenômeno de reconhecimento social distante do aspecto material. O discurso acontece por meio da real unidade da comunicação discursiva, isto é, do enunciado. O discurso pode, também, ser entendido como produções verbais em determinadas condições sociais de produção, ou seja, em um contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, o discurso deixa de ser uma simples produção de textos ou conceitos que o indivíduo falante – entendido como sujeito empírico – materializa verbalmente. Torna-se, então, um lugar de interação, e não apenas de troca de palavras, quer sejam manifestadas de forma escrita, quer sejam manifestadas oralmente.

As palavras, ao serem pronunciadas, são carregadas de aspectos sociais e ideológicos, produzem sentidos a partir dos lugares de onde os sujeitos discursivos estão interagindo, ou seja, revelam o lugar social ou contextual em que ocorre a comunicação através do discurso.

Conforme Bakhtin (2016), é a partir dos falantes – denominados de sujeitos do discurso – que o discurso passa a existir efetivamente na forma de enunciados concretos. Portanto, discurso e enunciados estão sempre ligados. Além disso, os enunciados têm limites em suas estruturas comuns, mesmo que sejam muito diferentes em conteúdo, construção composicional e estilo.

Bakhtin (2016, p. 29, grifo do autor) diz que “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes”. Existe, pois, uma troca entre os sujeitos: o falante encerra seu discurso (enunciado) para transmitir à palavra ao outro, criando os limites precisos do enunciado “nos diversos campos da atividade humana e da vida” (Ibidem, p. 29), ou seja, no diálogo real. Acontece o que Bakhtin (2016) chamou de conclusibilidade específica do enunciado, pois o falante conclui tudo que tinha para dizer ou escrever dentro de determinado momento ou de uma condição de produção específica, sinalizando o fim do enunciado e dando a possibilidade do outro assumir uma posição responsiva. Bakhtin (2016) chamou de *dixi* o sinal percebido pelos ouvintes.

Ressaltamos que dispomos de um amplo repertório de gêneros do discurso (orais e escritos) e temos a possibilidade de escolher, *na prática*, qual usar de acordo com o contexto de produção dos enunciados (discursos), mesmo não conhecendo, *na teoria*, a existência de cada um deles. Partindo dessa predisposição habilidosa de escolha, organizamos e moldamos nosso discurso em forma de gênero, a ponto de conseguirmos identificar o discurso do nosso interlocutor pelas primeiras palavras. Temos uma ideia aproximada do conjunto do discurso pela construção composicional, pela situação, pela posição social e pelas relações de reciprocidade entre os interlocutores.

Os diversos gêneros do cotidiano, que moldam nosso discurso e padronizam a nossa vontade discursiva, são exemplos de formas mais livres e flexíveis que utilizamos: breves saudações, despedida, felicitações, votos de toda espécie, informações sobre saúde. Prevemos o final do discurso por conhecermos, de maneira geral, a estrutura do gênero que o molda (BAKHTIN, 2016).

Ao falar sobre essa comunicação discursiva, Bakhtin (2016, p. 39) deixa claro que “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível.” Essa citação remete ao fato de nenhum falante ser o Adão bíblico que nomeia as coisas pela primeira vez. Por não ser esse Adão, seu discurso é inevitavelmente atravessado por outros discursos, opiniões, visões de mundo, teorias. Tudo isso, diz Bakhtin (2016), é discurso do outro.

No ambiente escolar (na sala de aula), percebemos a manifestação desses conceitos teóricos através da interação professor/aluno e aluno/aluno. Cada estudante tem uma cosmovisão diferente e faz parte de um contexto familiar, econômico, político e social distinto. Mesmo com todas essas diferenças, os discentes conseguem estabelecer a comunicação por

meio dos gêneros do discurso, fazer escolhas discursivas a partir do tipo de conversa que estão desenvolvendo e ser guiados por determinado gênero, em um campo discursivo específico. Essa diversidade dá ao professor a possibilidade de explorar as habilidades dos alunos e de contribuir para um aprendizado mais diversificado e estimulante.

### **3.2 Memórias literárias, escrita, oralidade e retextualização**

Para nortear a nossa proposta de intervenção, elaboramos uma série de oficinas que foram detalhadas no capítulo metodológico. Neste tópico, apresentaremos as bases que dão sustentação à nossa discussão sobre o gênero memórias literárias, escrita, oralidade e retextualização. Como já dissemos anteriormente, o texto é fulcral na e para interação entre sujeitos que dialogam na coletividade.

#### **3.2.1 Considerações sobre o gênero memórias literárias a partir do caderno *Escrevendo o Futuro*, da Olimpíada de Língua Portuguesa**

O trabalho com o gênero memórias literárias tem crescido bastante nas escolas públicas do nosso país em virtude da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), que acontece anualmente. Para Abreu (2020), pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Colônia e uma das organizadoras da rede de ancoragem da OLP, o gênero memórias literárias é um dos mais instigantes que compõem o elenco de textos da OLP. Além de contemplar a narração de fatos passados, reúne, em sua essência, a ordem do narrar, a lembrança, a recordação. As práticas sociais de linguagem como leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento desse gênero. Além disso, a língua falada é explorada, inicialmente, por aqueles que são detentores das memórias até chegar na escrita e reescrita destas por aqueles que irão fazer o papel de reprodutores ou autores de novos discursos.

Ao trabalharmos memórias literárias com nossos alunos, é importante que os estudantes, os produtores do texto, tenham conhecimento do lugar em que vivem e da comunidade da qual participam. Novamente, Abreu (2020) discute algo relevante sobre o universo narrativo e criativo dos nossos alunos ao dizer que é essencial que a realidade vivenciada pelos mais velhos se concretize na comunidade, para que o querer dizer do produtor de texto, a partir do que ouviu nos múltiplos relatos, se materialize e possa, aliado aos conhecimentos vários dos estudantes, transformar-se em texto autoral. Percebemos uma estreita ligação com os indícios de autoria e a teoria do ponto de vista já discutida anteriormente.

As professoras Anna Helena Altenfelder (pedagoga, mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [PUC-SP]) e Regina Andrade Clara (mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de São Paulo [USP], e formadora do Programa Escrevendo o Futuro/OLP) destacam que o trabalho realizado por meio das memórias que o *Escrevendo o futuro* propõe para as escolas procura resgatar, através do encontro com as memórias de pessoas mais velhas, a história da localidade onde essas pessoas vivem (ALTENFELDER; CLARA, 2000). Trabalhar com a memória da comunidade não é ficar preso ao passado ou viver de nostalgia, mas consiste em conectar gerações por meio do resgate de memórias das pessoas mais velhas e mantê-las vivas na presente realidade dos mais jovens.

Todo esse processo de interação acontece através das palavras, pelos gestos, sentimentos, pela língua falada e escrita, pelo entrecruzamento de vozes e discursos de determinado lugar da sociedade.

A escola, por meio do trabalho com o gênero memórias literárias, pode se tornar mediadora do entrelaçamento de histórias entre a comunidade, que envia suas memórias através dos alunos, e a instituição escolar responsável por devolver o estudante com outras vivências e outros conhecimentos. As autoras – Altenfelder e Clara (2020) –, ao falarem sobre a importância da memória em nossas atividades diárias, no site oficial do *Escrevendo o futuro*, falam sobre o ato corriqueiro – que fazemos de maneira natural, sem sentir ou pensar – de lembrar.

As nossas memórias também são ativadas por situações de comunicação mais formais, quando participamos de uma entrevista ou algum depoimento sobre a comunidade na qual estamos inseridos, por exemplo. Os gêneros que usamos nessas situações são, também, mais formais, por exemplo: a escrita de um relatório, um questionário que respondemos numa consulta médica, uma biografia, a escrita de um livro ou de uma biografia (ALTENFELDER; CLARA, 2020).

Falamos, agimos, pensamos, lembramos e relembramos diariamente, constantemente. Nas mais diversas situações cotidianas, estamos sempre recorrendo aos gêneros discursivos, sempre acessando nossa memória para contar ou recontar algo. Esse processo comunicativo abrange desde o ato mais informal (uma conversa entre amigos num banco de praça) ao mais formal (a escrita de uma dissertação acadêmica).

Ao conceituarem o gênero memórias literárias, assim como o perfil do escritor dessas memórias, Altenfelder e Clara (2020) dizem que elas se referem a textos produzidos por escritores que fazem do ato de escrever uma arte e revivem uma época por meio de suas

lembranças pessoais. Os produtores desse gênero usam a língua com liberdade, beleza, expressividade e criatividade, preferindo o sentido figurativo das palavras. As autoras começam falando de memórias literárias a partir de obras, autores e textos consagrados, mas depois deixam claro que todo e qualquer aluno, até o da comunidade mais simples e iletrada que existe, pode produzi-las.

No caso de um escritor de memórias, existem algumas situações de produção que são próprias do gênero e “exigem” alguns componentes fundamentais. As autoras citam alguns desses componentes: um escritor capaz de narrar suas memórias de um modo poético, literário; um editor disposto a publicá-las; leitores que buscam um encontro emocionante com o passado narrado pelo autor, com uma determinada época, com os fatos marcantes que nela ocorreram e com o modo como esses fatos são interpretados artisticamente pelo escritor.

Nesse processo comunicativo, encontramos sujeitos sociais envolvidos numa situação comunicativa com alguns objetivos específicos. Essa troca proporciona para a sociedade o acesso às memórias literárias de escritores (mais ou menos conhecidos) e pode despertar nos leitores a curiosidade e o interesse por produzir suas próprias memórias.

Altenfelder e Clara (2020, p.20) acrescentam que “A situação de comunicação na qual o gênero memórias literárias é produzido marca o texto. O autor escreve com a consciência de que precisa encantar o leitor com seu relato e que precisa atender a certas exigências do editor, como número de páginas, tipo de linguagem [...]”. O autor de memórias literárias vive entre os dois mundos da narração: autor e narrador-personagem.

As professoras Altenfelder e Clara (2020, p.20) ainda afirmam que

O escritor de memórias literárias tem a capacidade de recuperar suas experiências de vida, verbalizando-as por meio de uma linguagem na qual é autoridade. Mais do que lembrar o passado em que viveu, o memorialista narra sua história, desdobrando-se em autor e narrador-personagem.

Esse mesmo processo narrativo pode ser conduzido dentro ou fora de sala de aula pelos alunos, auxiliados pelos professores. Destacamos que esse tipo de atividade (envolvendo memórias literárias) faz com que os estudantes conheçam vários outros gêneros discursivos narrativos e estudem pessoas dos discursos, narrador, personagem, tempo, espaço.

Altenfelder e Clara (2020) também dizem que o autor, ao escrever suas memórias, pode se fragmentar em narrador e personagem, pois está narrando a partir de fatos acontecidos em uma determinada época com o olhar de um observador geral dos momentos que vivenciou e, ao mesmo tempo, percebe-se como personagem que viveu os acontecimentos narrados,

reconfigurados por suas lembranças e atravessados pelas lembranças dos outros. Reconhecemos o narrador-personagem pelo uso da primeira pessoa do discurso: “eu me lembro”, “vivi numa época em que...”. Este é o principal personagem da história, mas envolve outros personagens em suas memórias. Quando é narrador, o autor fala das lembranças como um todo; quando é narrador-personagem, fala de si, muitas vezes, pela voz de outros personagens que evoca.

Conseguimos perceber, então, a beleza, expressividade, sentimento e criatividade que existem ao se trabalhar com o gênero memórias literárias. Os professores de Língua Portuguesa têm o desafio, o privilégio e a responsabilidade de apresentar aos alunos todo esse processo artístico por trás da produção desse gênero.

Para finalizarmos, parafraseamos o que disse a professora Abreu (2020) sobre memórias literárias. A autora entende que elas recriam uma realidade vivenciada por outro em outro momento. É um texto que, em parte, revive as memórias do autor, em parte, as lembranças de outrem. Esse gênero do discurso é uma narrativa revivenciada e entrelaçada, também, pela memória da coletividade.

O aluno-autor de memórias literárias pode não saber que tem habilidades de leitura, escrita, reescrita e retextualização. O professor é o agente responsável por essas descobertas. Narrar memórias é uma habilidade que se desenvolve e se aprende com o passar do tempo. As memórias das pessoas mais velhas da comunidade podem ser recontadas e recriadas pelos alunos sem precisarem fazer uma transcrição exata da realidade, pois o ato de narrar é sempre uma criação (ALTENFELDER; CLARA, 2020). Quando se narra um acontecimento de forma literária, o imaginário do narrador atua sobre as memórias recolhidas, transformando-as. Ao transformá-las, procurando dar-lhes uma "vida" que o leitor possa compartilhar, o narrador destaca alguns aspectos mais envolventes e suprime outros.

### 3.2.2 Escrita, oralidade e retextualização

Os textos, após serem produzidos, podem ganhar notoriedade e passar a ter “vida própria”, isto é, existência independente do autor. Ao afunilarmos a discussão para a sala de aula, podemos ir além e destacar o papel da leitura e escrita: valorizar e dar voz ao aluno. Nossas práticas linguísticas (aqui falamos de oralidade e escrita) são também práticas sociais em que seres humanos estão envolvidos diariamente, interagindo, resolvendo problemas, buscando soluções, dialogando de alguma forma para o bom desenvolvimento social.

Concordamos com Antônio Marcuschi (2010) no que diz respeito à visão não-dicotômica da relação fala-oralidade-escrita. De acordo com o autor, “[...] entre fala e escrita

há um contínuo que perpassa pelos gêneros textuais” (MARCUSCHI, A., 2010, p. 4). Isso nos mostra a importância da superação da visão dicotômica e da negação da autonomia da escrita sobre a oralidade.

Antônio Marcuschi (2010, p. 10) ainda diz que “diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral”. Comunicamo-nos a todo instante, usamos a língua quer seja no âmbito da fala, quer seja no da escrita, estabelecemos diálogos e interagimos com o nosso semelhante. Por isso, Antônio Marcuschi (2010) destaca que falar e, em certos casos, escrever fazem parte do nosso cotidiano. Agimos de maneira natural ao utilizarmos tais competências linguísticas na vida cotidiana.

Para Antônio Marcuschi (2010), tem-se uma nova concepção de língua e os textos são vistos como um conjunto de práticas sociais. Essa compreensão permite que nossos textos (orais ou escritos) sejam reescritos ou retextualizados de muitas formas e com diferentes interpretações, pois estamos falando de algo que envolve relações interativas que vão além de um sistema linguístico normativo-gramatical.

Ao falar sobre práticas sociais, Antônio Marcuschi (2010) faz referência à *oralidade* e ao *letramento*. Para o autor, podemos “conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, A., 2010, p. 16). Essa seria, de modo geral, a posição predominante sobre esse assunto. Nosso trabalho não pretende discorrer sobre o conceito de letramento(s), porém, sentimos a necessidade de abrir espaço para tratar um pouco sobre essa questão, haja vista estarmos trabalhando com um gênero textual que envolve oralidade, escrita e reescrita de texto.

De acordo com Antônio Marcuschi (2010), podemos, pelo menos inicialmente, dizer que o letramento está formalmente ligado ao uso da escrita enquanto prática social. Esta pode ser vista em nossa sociedade (especificamente, na brasileira) na e pelas relações cotidianas, já que a escrita “se tornou um bem social indispensável” (MARCUSCHI, A., 2010, p. 16) nas grandes e pequenas cidades, assim como na zona rural.

Não seria exagero dizer que a escrita “pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno” (Ibidem, p. 16). Antônio Marcuschi (2010) esclarece que essa prática *se tornou indispensável*, não graças a uma virtude imanente, mas pela imposição e elevação a um status mais alto, podendo ser confundida com o desenvolvimento do poder símbolo da educação. Não obstante, destacamos que, diante da realidade humana, o homem é, primeiramente, *um ser que fala*, e não *um ser que escreve* (Ibidem, p. 17). Isso não significa

que a oralidade é superior à escrita, pois cada uma dessas práticas tem características próprias e elas não podem ser vistas como opostas nem dicotômicas.

A oralidade antecede a escrita num sentido cronológico, o que é inegável. Todavia, a oralidade não se torna mais importante nem tem mais prestígio que a escrita. As duas práticas (oralidade e escrita) possibilitam a elaboração de textos coesos e coerentes, além das mais diversificadas formas de uso da linguagem em sociedade. Destacamos, a seguir, as palavras de Antônio Marcuschi (2010) sobre essa questão:

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e diálogos que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. Daí também o fato de uma certa identificação entre alfabetização e escolarização, o que não passa de uma confusão, pois houve situações históricas, tal como o caso da Suécia, em que a alfabetização se deu desvinculada da escolarização (MARCUSCHI, A., 2010, p. 18).

Percebemos, assim, que fala e escrita fazem parte da nossa formação enquanto sujeitos que dialogam, narram, contam e interagem. A fala vem “primeiro”, por meio de relações mais informais, e, depois, a escrita, de forma institucionalizada. Escrita e oralidade são usadas paralelamente em contextos sociais diversos: trabalho, casa, escola, cotidiano, família. Evidentemente, em cada contexto desses, a escrita será usada com objetivos e ênfases diferentes, de maneira variada, formal ou informalmente.

Assim, Antônio Marcuschi (2010, p. 19) afirma: “O letramento não é equivalente à aquisição da escrita. Existem letramentos sociais que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados.” Ademais, o(s) letramento ou *letramentos* faz(em) parte da aprendizagem social, processo que envolve leitura, escrita e outros conhecimentos e habilidades em diferentes contextos, ou seja, é um conjunto de práticas sociais.

O conceito de letramento, conforme Kleiman (2005, p. 19), “está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”. Destacamos, contudo, que a citação diz respeito a *uma* das práticas de letramento, provavelmente, à mais importante delas, desenvolvida pela principal agência de letramento: a instituição escolar. Referimo-nos à escola como a principal agência de letramento, e não a única, pelo fato de

sabermos que, desde o início da nossa vida, estamos inseridos em ambientes que contribuem para o desenvolvimento dos letramentos, desde a família até as instituições oficiais de ensino.

Com as transformações ao longo do tempo, a escrita deixou de ser privilégio de poucos e passou por um processo de universalização, tornando-se um direito de todos. Além disso, a relação das pessoas com a língua escrita mudou completamente e, conseqüentemente, seu uso foi afetado ao longo da história em todos os ambientes de interação, como: família, trabalho, ciência, escola.

Se aprofundarmos um pouco mais o conceito de letramento, encontraremos em Kleiman (2005, p. 21) a seguinte afirmação:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet.

Então, o letramento não se trata apenas de um método nem se limita ao conceito de alfabetização (mesmo estando associado a este). Como citado acima, o letramento faz parte de um desenvolvimento histórico e acompanha todas as mudanças sociais, sendo que uma delas diz respeito à revolução tecnológica e digital que aconteceu nas últimas décadas. Dito isso, ressaltamos que “as práticas sociais de uso da escrita (o letramento) – refletia as transformações nas práticas letradas tanto dentro como fora da escola, lembrando que aí estão incluídas as tecnologias da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 22).

Em um mundo cada vez mais tecnológico/digital, quando citamos as tecnologias da escrita, trazemos para a discussão imediatamente o conceito de letramento digital. De acordo com Ribeiro e Coscarelli (2014), geralmente, esse conceito ainda está muito associado a textos impressos, visto que a discussão e inclusão dos textos digitais são mais recentes do que as práticas sociais de leitura e escrita.

Para Ribeiro e Coscarelli (2014, p. 11), “Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tal como celulares e *tablets*, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”. Partindo dessa afirmação, percebemos que um dos principais aspectos desse tipo de letramento é o amplo acesso à informação por meio dos diversos ambientes digitais.

Após esse espaço dedicado a falar sobre letramento enquanto práticas sociais, evocamos mais uma vez as ideias de Antônio Marcuschi (2010). O autor esclarece as distinções entre aquilo que ele chama de *modalidades de uso da língua*.

A *oralidade* é utilizada para fins comunicativos, apresenta-se por meio de diferentes gêneros textuais e pode ir do nível informal ao mais formal nos mais distintos contextos de uso. Assim, tem-se uma prática social comunicativa interativa. O *letramento*, por sua vez, diz Antônio Marcuschi (2010, p. 25):

[...] envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve nem lê jornal regulamente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances.

Notamos, assim, que estar presente em eventos de letramento, conhecer a realidade a sua volta e interagir em sociedade vai além de fazer o uso formal da escrita. Eis o letrado! A *fala* está estritamente ligada à oralidade, ou seja, é usada para estabelecer comunicação na modalidade oral. Antônio Marcuschi (2010, p. 25) a chama de “forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos”, que ocorre por meio de um aparato disponível no próprio ser humano, não precisando de uma tecnologia específica para isso.

Por fim, Antônio Marcuschi (2010, p. 25) pontua que a escrita também seria “um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica [...]”. A escrita seria complementar à fala, teria um sistema mais complexo por envolver a grafia e estaria ligada à institucionalização, isto é, à escola.

Após essas considerações sobre as modalidades de uso da língua citadas anteriormente, passamos para a discussão em torno da produção textual e da retextualização.

Geraldi (2013, p. 135) afirma que a produção textual é o “ponto de partida de todo o processo do ensino aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Instigar, incentivar, motivar e inserir os alunos são tarefas desafiadoras para o professor, mais ainda quando se trata de leitura e produção textual. A escrita e reescrita são indispensáveis dentro do contexto de sala de aula. Geraldi (2013) destaca algumas questões centrais na e para uma produção de texto satisfatória. São elas: *ter o que dizer, uma razão para dizer e alguém para quem dizer*.

Por seu turno, os PCN (BRASIL, 1997, p. 20) falam sobre a interação que acontece por meio da linguagem em seus diferentes contextos. O sujeito/locutor/narrador/autor – para usar aqui todas as categorias de sujeitos já citadas anteriormente – interage com seu interlocutor a partir de algo que tem para dizer, da imagem construída do ouvinte, do contexto comunicativo de produção, do momento da interação e do conhecimento prévio que tem ou imagina ter do locutor.

Os PCN (BRASIL, 1997, p. 20) dizem que "interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico em determinadas circunstâncias de interlocução". A ênfase do documento está no fato de que esses elementos influenciam na escolha dos gêneros dentro do contexto de produção. Os alunos constantemente interagem por meio de diversos textos orais e escritos, dentro ou fora da sala de aula, em casa ou na rua, através de um livro ou de um jogo eletrônico. Tudo pode contribuir para a formação literária, discursiva, linguística, intelectual dos alunos. Aliás, os estudantes, ao chegarem na escola, já dispõem de competência discursiva e linguística para se comunicar nas mais diferenciadas interações e relações sociais (BRASIL, 1997).

Sendo assim, a escola precisa estar em constante adaptação ou atualização de conhecimento das novas realidades que surgem de forma rápida na sociedade. Mesmo com todo o avanço tecnológico e científico, essa instituição não pode deixar de ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral nos mais variados contextos de apresentações públicas: entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais (BRASIL, 1997).

Ao falarmos de desafios enfrentados pela escola no que diz respeito ao incentivo que o aluno deve receber, deparamo-nos com o grande avanço tecnológico vivenciado nas últimas décadas. Sites, aplicativos, programas, *softwares*, jogos e muitas outras ferramentas surgiram para dar suporte aos professores e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, porém, as realidades não são as mesmas no contexto educacional brasileiro.

A maioria dos nossos estudantes não tem acesso às tecnologias de modo satisfatório. E a escola precisa ir além de cobrar conteúdo e passar atividade: precisa conhecer o contexto do alunado e desenvolver estratégias que gerem bons resultados. Sabemos que vencer o ciclo vicioso e dificultoso do sistema educacional é desafiador e desanimador, mas não é impossível.

Seguindo esse entendimento – sem querer fugir do foco do capítulo –, é imprescindível que o aluno tenha contato com a leitura, escrita e reescrita de textos, mas de forma atrativa, dinâmica e contextualizada de acordo com a realidade. Um cenário de transformações

tecnológicas que vivenciamos exige de nós, educadores, maior atenção aos novos modelos educacionais.

Na perspectiva de Moran, Masetto e Behrens (2015, p. 34), “O modelo de passar conteúdo e cobrar sua devolutiva é insuficiente. Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo de observador”. Despertar no aluno o interesse pela leitura, escrita e reescrita de textos já é uma tarefa desafiadora enfrentada pelas escolas há décadas. Esse desafio amplia-se ainda mais quando nos deparamos com a hipermodernidade e os gêneros do discurso no contexto tecnológico.

Rojo e Barbosa (2015, p. 135), sobre essa discussão, dizem que “para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais”. As autoras trazem para o debate os desafios encontrados pela escola no contexto hipermoderno e, ao mesmo tempo, apresentam estratégias de utilização dos gêneros discursivos em sala de aula. Sendo assim, a reflexão sobre a retextualização torna-se essencial dentro de um contexto de constantes mudanças.

O caderno virtual *Escrevendo o futuro* da OLP, ao falar sobre retextualização, mostra que quando há a necessidade da transposição do texto oral para o escrito, as seguintes estratégias devem ser adotadas: “[...] eliminação (por exemplo, de marcas interacionais, hesitações), inserção (por exemplo, de pontuação), substituição (por exemplo, de uma forma coloquial para uma formal), seleção, acréscimo, reordenação, reformulação e condensação (por exemplo, agrupamento de ideias)”. Em um contexto escolar, portanto, é possível mostrar a importância desse processo de “mutação” dos textos e despertar no aluno a capacidade de transformar um gênero em outro.

Inicialmente, Antônio Marcuschi (2010) diz que o termo textualização foi usado por Travaglia em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. A expressão *retextualização* empregada por Travaglia (1992, p. 112) defende que “a tradução é a passagem de um texto original regido numa língua de partida para um texto regido numa língua de chegada”. Retextualizar é, então, transformar um enunciado escrito em outro escrito através da alteração/tradução de uma língua para outra.

A partir da ideia original de Travaglia (1992), lemos em Antônio Marcuschi (2012, p. 48) o seguinte entendimento: “[...] aqui [na retextualização] também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Assim

sendo, o texto passa por uma modificação mais ampla e ganha novos sentidos dentro de determinado contexto.

Na perspectiva de Dell’Isola (2007, p. 10), a retextualização é “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”. Percebemos que a autora aborda a ideia de retextualização como a mudança de um texto para outro, assim como a mudança de modalidades. Em sala de aula, precisamos mostrar ao aluno como essa transformação acontece e de que maneira os diferentes textos podem ter ressignificações diversificadas.

Para Antônio Marcuschi (2010, p. 70), “toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências”. A retextualização acontece a partir do momento em que o estudante lê, compreende, interpreta e diz o já dito, mas com um novo olhar, com uma nova perspectiva. O problema maior, diz Antônio Marcuschi (2010, p. 70), é quando se “passa de um gênero para outro, já neste caso muda até mesmo o modelo global de transmissão.” Esse caso requer de quem vai fazer a retextualização um conhecimento mais abrangente sobre os gêneros discursivos, do que decorre a importância de apresentá-los aos estudantes em nossas aulas de Língua Portuguesa.

Mesmo com todos os desafios, Antônio Marcuschi (2010) pontua que não é difícil obter dados de retextualização, pois basta dispormos de gravações e transcrições para realizarmos um trabalho bastante proveitoso. Pensando no contexto de ensino, a partir das estratégias de leitura, escrita, reescrita e retextualização, podemos avaliar o domínio da noção das relações entre texto oral e texto escrito dos nossos alunos (MARCUSCHI, A., 2010).

Os usuários da língua, em algum grau de consciência, conseguem distinguir as diferenças entre fala e escrita, observando o processo de transformação que pode ocorrer na passagem do texto falado para o texto escrito. Para Antônio Marcuschi (2010, p. 46, grifo do autor), “Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino *retextualização*.” O autor esclarece que retextualização não pode se configurar como uma atividade mecânica, pois essa mudança, transformação ou passagem da fala para a escrita não acontece de forma tão simples. Não basta propor a passagem de um texto supostamente desorganizado (o nível da fala) para outro texto controlado e mais estruturado (o nível da escrita).

A questão que precisa ser explicada é que o texto oral está em ordem na sua formação e não apresenta problemas para a sua compreensão. O que ocorre é que, na passagem do oral para

o escrito, algumas interferências contextuais vão acontecer, dependendo do nível de formalidade escrita em que a transformação acontecerá.

O autor deixa bem claro que “*a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem; é a passagem de uma ordem para outra ordem*” (Ibidem, p. 47, grifo do autor). Essa questão não está relacionada apenas à vida escolar ou acadêmica. Diariamente, utilizamos essas passagens em nossas atividades comunicativas, às vezes, até em ações linguísticas muito complexas: repassar para alguém o que já nos foi dito por outra pessoa, dizer de outra maneira, repassar em outro gênero o que nos disseram de forma escrita ou falada.

Para desenvolver todos esses processos, precisamos compreender o que foi dito pelo outro ou, pelo menos, o que ele quis dizer. A compreensão é anterior a qualquer transformação ou modificação textual. Agora, precisamos entender como isso é importante de ser trabalhado e discutido em sala de aula. Refletir com os alunos sobre esses processos de transformação de um texto em outro, de uma modalidade, tipo ou gênero em outro(a) é muito relevante para a compreensão da retextualização que os estudantes fazem diariamente ao se comunicarem com os pais, amigos, colegas de sala, professores, comerciantes etc.

É preciso esclarecer algo sobre a fala e a escrita refletido por Antônio Marcuschi (2010, p. 47): “[...] o domínio da escrita pode proporcionar maior número de conhecimento, porém, o não domínio dela não evidencia menor capacidade cognitiva, conhecimento adquirido por meio do domínio da escrita é uma coisa e capacidade cognitiva é outra”. A ideia expressa pelo autor está presente no cotidiano dos estudantes. Eles apresentam algumas capacidades para determinados campos do saber, mas não conseguem dominar outros campos de forma mínima.

Outra questão que Antônio Marcuschi (2010, p. 47) desmistifica é a ideia de que “a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do pensamento abstrato”. Em síntese, para ele, “*a retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato*” (Ibidem, p. 47, grifo do autor). Levando em consideração fala e escrita e suas respectivas combinações, Antônio Marcuschi (2010) apresenta quatro possibilidades de retextualização, que são expressas no quadro a seguir.

**Quadro 3** – Possibilidades de retextualização

Possibilidades de retextualização			
<b>1. Fala</b>	➡	Escrita (contexto oral	➡ entrevista)
<b>2. Fala</b>	➡	Fala (conferência	➡ tradução simultânea)
<b>3. Escrita</b>	➡	Fala (texto escrito	➡ exposição oral)
<b>4. Escrita</b>	➡	Escrita (texto escrito	➡ resumo escrito)

**Fonte:** Antônio Marcuschi (2010, p. 48).

Com base nessas quatro possibilidades de retextualizar, percebemos que cotidianamente estamos envolvidos de alguma maneira em processos de reformulação dos mais variados textos e gêneros, estilos e níveis de linguagem. Somos, por natureza, (re)escritores de enunciados que lemos, ouvimos e reproduzimos diariamente. Fazendo uma ponte com as teorias estudadas antes, podemos dizer que nossos textos, nossas falas, diálogos, discursos estão em constante processo de entrelaçamento. Reproduzimos o que reproduzimos a partir do já dito e, ao fazermos isso, dizemos com nossas palavras o que o outro já disse, colocamos um novo “tom” naquilo que vamos enunciar, reformulamos ou retextualizamos dentro de contextos totalmente diferentes.

Antônio Marcuschi (2010, p. 48, grifo do autor) afirma que “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”. Várias modificações podem acontecer num processo de retextualização. A versão inicial está sujeita ao olhar de muitos sujeitos que vão ler, escrever, reescrever e retextualizar determinado texto.

Antônio Marcuschi (2010, p. 48) cita, por exemplo, um documento discutido publicamente como “uma proposta governamental de um texto de Lei que vai ser debatido em plenário na Câmara dos deputados, recebendo emendas; depois será discutido nos jornais, na TV e no rádio para, finalmente, ir à votação e receber a versão final.” Esse mesmo processo acontece no dia a dia de todos nós. Outros textos, discursos ou documentos comuns passam por situação parecida.

Aplicando essa discussão teórica ao contexto escolar, podemos levar o aluno a refletir sobre a importância da retextualização dentro e fora de sala de aula, fazer com que ele perceba que todas essas mudanças que acontecem no processo de comunicação não estão restritas à escola, mas perpassam, inclusive, o pedido que uma mãe faz ao filho para ir ao supermercado comprar alguma mercadoria: “filho, vá ao mercadinho e diga ao seu Zé que a mamãe está pedindo que mande isso ou aquilo e anote na caderneta”. Nesse momento, o filho pode repetir a fala da mãe de forma literal ou escolher dizer o mesmo de uma outra maneira, mas com o mesmo sentido.

Antônio Marcuschi (2010, p. 49) cita alguns exemplos que podem ilustrar melhor aquilo que ele chamou de “eventos quase corriqueiros em que atividades linguísticas de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas”. É certo, ainda, que precisamos fazer com que os estudantes percebam que texto, discurso, enunciados

não são escritos e falados apenas na escola; que reformulação e retextualização não estão presentes apenas nas atividades da sala de aula, mas fazem parte da vida cotidiana de cada um de nós. Subsequentemente, expomos os exemplos de Antônio Marcuschi (2010):

Por exemplo: (1) a secretária que anota informações orais do(a) chefe e com elas redige uma carta; (2) o(a) secretário(a) de uma reunião de condomínio (ou qualquer outra) encarregado(a) de elaborar a ata da reunião, passando para a escrita um resumo do que foi dito; (3) uma pessoa contando à outra o que acabou de ler no jornal ou na revista; (4) uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou no rádio; (5) uma pessoa contando à outra o filme que viu no dia anterior ou último capítulo da novela ou as fofocas da vizinhança; (6) alguém escrevendo uma carta relatando o que ouviu no dia anterior; (7) o(a) aluno que faz anotações escritas da exposição do(a) professor(a); (8) o juiz ou delegado que dita para o escrevente a forma final do depoimento e assim por diante. (MARCUSCHI, A., 2010, p. 49).

Temos diante de nós um quadro que mostra a realidade da nossa produção linguística diária, acontecendo a partir de intertextualidade e interdiscursividade. São reformulações realizadas consciente ou inconscientemente.

Ainda sobre o quadro apresentado anteriormente, esclarecemos que Antônio Marcuschi (2010) investiga apenas um dos processos de retextualização, a saber: *passagem do texto falado para o escrito*. Essa mesma investigação acontece em nosso trabalho com o gênero *memórias literárias*: os alunos passam pelo processo de escuta do texto oral para, em seguida, transformá-lo (retextualizá-lo) em texto escrito.

Um dos grandes desafios da retextualização em memórias literárias é *(re)escrever as memórias do outro e revelar toda sua singularidade*. Quando falamos em retextualização, entendemos, de modo geral, que se trata do processo de produção de um novo texto a partir de um já existente. Além disso, podemos compreender como a linguagem funciona socialmente em suas diversas condições de produção, circulação e recepção dos textos.

Apresentamos, ainda, a interessante distinção entre *retextualização* e *transcrição* feita por Antônio Marcuschi (2010). O autor deixa claro que “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados [...] já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem” (Ibidem, p. 49). Transcrever – levando em consideração o processo de transformação –, portanto, está relacionado ao processo de passar palavras ditas para uma estrutura gráfica padrão.

Retextualizar (nesse caso do oral para o escrito), por sua vez, exige processos mais complexos de compreensão e interpretação, além da capacidade de dizer o já dito de outra

forma, por meio de outros recursos. Com isso, percebemos que estamos diante de um fenômeno sociocultural que acontece por intermédio de relações interativas e contribui para o descobrimento de novos mundos, novas ideias, novos conceitos e pensamentos a partir do já dito, pensado, falado e enunciado por alguém; esse fenômeno é a língua.

A língua, quer falada quer escrita, conecta-nos com o outro – ou pelo menos com as palavras do outro. Somos seres (inter)relacionais e a língua assume um lugar central em nossas relações sociais (MARCUSCHI, A., 2010).

### 3.3 A teoria do ponto de vista

De acordo com Rabatel (2016), os elementos que estruturam a narrativa devem ser considerados como traços dos processos interacionais e pragmáticos em que o escritor (autor) faz escolhas a partir da situação, do gênero e da imagem que tem dos leitores. Cada escolha produz um efeito de sentido no leitor. São maneiras de o escritor (autor) e leitor construírem uma relação com o mundo e com a linguagem e uma postura crítica e reflexiva da realidade. Rabatel (2016) chamou esse sujeito falante, narrador e autor, de *homo narrans*.

O *homo narrans*, ou seja, o homem que narra (o ser humano além de suas especificações genéricas) é um sujeito que conta histórias a um determinado auditório. Ao narrar, apresenta vozes advindas do cruzamento das inter-relações que o ser humano teve e tem ao longo do processo de socialização e construção de identidade.

No dizer de Rabatel (2016), o processo de construção social do indivíduo acontece por meio do outro e por causa da coletividade a que pertence. A construção da personalidade, dos valores, comportamentos e a narração da própria história acontece pelos múltiplos pertencimentos sociais que o indivíduo vivencia cotidianamente. Para Possenti (2009, p. 110), o autor surge quando assume algumas atitudes (conscientes ou não), quais sejam: *dar voz a outros enunciadore*s (inserir no texto outros discursos ou discursos correntes de maneira mais explícita ou ter aparência de neutralidade), *manter distância em relação ao próprio texto* e *evitar a mesmice*.

Na perspectiva de Rabatel (2016), o escritor (autor) faz escolhas a partir de uma situação, do gênero e da imagem dos interlocutores (leitores), deixando alguns traços ou marcas dos processos de interação com o outro. Essas marcas podem ser identificadas como indícios ou “indicadores de pontos de vista sobre a história como sobre a narração” (RABATEL, 2016, p. 16). Escritor e leitor estabelecem interação entre si, com o mundo e com a linguagem. O “homem que narra” é, antes de tudo, numa dimensão antropológica da narração, o “homem que

conta”. O ato de contar (narrar) histórias está atrelado ao discurso (no sentido de falar, oralizar) antes do que a qualquer registro escrito, o que aprendemos muito cedo.

A história da literatura apresenta essa característica oralizante da humanidade. Ressaltamos que Rabatel (2016, p. 17) deixa claro que o *homo narrans* existe no e pelo discurso e que “a atualização discursiva seria o lugar de uma construção e de uma transformação, por intermédio das interações dialógicas”. O “homem que narra”, então, é construído a partir de uma lógica da narração que confere a uma voz um corpo, um estilo, uma história, preferências, gostos e desgostos, posicionamentos e discursos num processo profundamente dialógico (RABATEL, 2016).

Em todo esse conjunto que constitui o “homem que narra”, temos um sujeito que conta histórias a um auditório. Falamos de *sujeito* com base em alguns paradigmas linguísticos, como é o caso da concepção de *sujeito coator*: aquele que não participa sozinho do processo de interdiscursividade e que perde sua autonomia. Em seguida, a concepção de sujeito ganha novos significados com a heterogeneidade constitutiva da linguagem, de Althier-Revuz. Estamos falando do *sujeito heterogêneo* (o discurso desse sujeito é construído socialmente). Este é atravessado pelos vários discursos espalhados na sociedade. O “discurso do autor não lhe pertence, pertence a toda uma comunidade cultural” (POSSENTI, 2009, p. 112).

Por último, destaca-se a concepção de *sujeito polifônico*, cuja homogeneidade discursiva é questionada ao serem consideradas as outras vozes e os pontos de vista que o atravessam (há um entrecruzamento de vozes). Mesmo com todos esses entrecruzamentos de vozes, discursos e textos, ainda há algo do autor: seu jeito, o *como* as coisas são realizadas (POSSENTI, 2009).

Nesse caso, para Rabatel (2016, p. 19, grifo do autor), “*Homo narrans* é triplamente sujeito, sujeito coator, sujeito heterogêneo, sujeito polifônico, nas relações em que o narrador estabelece com seus pares, com seu auditório, assim como com seus personagens, sendo capaz de encenar uma multiplicidade de pontos de vista e de fazê-los dialogar entre si.” Quando aplicamos esses construtos teóricos dentro da sala de aula, levando em consideração os vários sujeitos, para não dizermos alunos e professores (aqui, cabe chamarmos de autores, atores e indivíduos que narram suas histórias), percebemos a riqueza de discursos construídos e constituídos por meio desse processo dialógico da linguagem.

Ao pensarmos em *homo narrans* como sujeito, devemos ter em mente a complexidade de sua fala, entender que ela é sempre heterogênea. Quando narra, esse sujeito narra junto com outras vozes, algumas mais e outras menos autorizadas; às vezes, marcadas explicitamente, outras vezes, constitutivamente implícitas (ALTHIER-REVUZ, 2004).

A questão é que, independentemente dessas circunstâncias, sempre haverá a possibilidade de diversas interpretações. Sempre haverá pontos de vista, quer sejam do narrador, quer sejam do interlocutor. Ademais, o *homo narrans*, enquanto sujeito que narra, diz Rabatel (2016, p. 23): “[...] remete muito mais a uma atividade, a um processo que a um produto acabado”. Com base em posições distintas, segue-se um fio da história por meio de escolhas que privilegiam determinado personagem, tendo a obrigação de considerar os acontecimentos do ponto de vista deste. Acontece que, dentro da própria narração, o narrador “se vê obrigado a adotar, mínimo, no modo do PDV narrado, os PDV de terceiros, quer ele se sinta ou não próximo desses terceiros” (Ibidem, p. 23). O homem que narra é descentrado e faz parte de um complexo mundo de obras e vozes de acordo com os gêneros, as estéticas, o estilo, os autores.

Rabatel (2016, p. 24) chama esse ser de o “homem com mil pontos de vista”. É ao mesmo tempo uma voz singular, isto é, um sujeito de um ponto de vista singular, mas também dialoga com os outros e através de sua relação com os outros. Dito de outra maneira, fala com os outros e por sobre a fala dos outros.

Nas palavras de Rabatel (2016), esse homem com mil pontos de vista é descrito da seguinte forma:

*Homo narrans* é, portanto, aquele que é capaz de se colocar no lugar do outro, até mesmo de vários outros, antiéticos ou complementares, capaz de entrar nos raciocínios uns dos outros, de fazê-los dialogar. *Homo narrans* é, finalmente, o homem com mil pontos de vista, que sabe empatizar seus personagens e simpatizar com eles, para o maior proveito de seu auditório. Isso não é tudo: *Homo narrans* não é um odre cheio de vento capaz de fazer ressoar alto e forte a voz dos outros, a exemplo de um sujeito polifônico que recusaria implicar-se com suas escolhas. (RABATEL, 2016, p. 24).

Temos, portanto, um contador/narrador/autor de histórias que, a partir de várias outras histórias que já lhe foram contadas, constrói novas narrativas, com pontos de vista totalmente distintos, dialogando com diferentes vozes e personagens que atravessaram sua vida. Temos, aqui, uma singularidade – porque o sujeito é único – dentro de uma pluralidade – o sujeito está imerso nos mais variados contextos e dialoga com as mais diferentes personagens das infinitas histórias da humanidade. Mais uma vez, voltando a fazer um paralelo com a sala de aula, cada estudante é singular em sua particularidade, é autor e narrador de sua própria história, mas jamais conseguira(rá) fazer isso sem ser atravessado por outras histórias, narrações, pontos de vista e vozes espalhadas pela sociedade.

O aluno entra no “mundo educacional” trazendo uma carga histórica do “mundo social”. Parafraseando Rabatel (2016), o *aluno narrans*, de alguma maneira, está sempre presente no

discurso, narrando uma história em uma interação de pontos de vista. Ele é um criador, mas também é filho de suas obras. Está no entrecruzamento das interações com as quais vai construindo sua própria história.

Nessa construção social, todo indivíduo – nesse caso específico, o aluno – existe em virtude do outro, pelo outro e graças à coletividade a que pertence: é o processo de construção da pessoa a partir da relação com outras pessoas. No fundo, o sujeito é um autor e narrador de vários pontos de vista, ao mesmo tempo que é ouvinte e receptor. “Esse sujeito exprime seu PDV, tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referenciação, isto é, pelas escolhas de seleção, de combinação, de atualização do material linguístico” (RABATEL, 2016, p. 30). Encontramos um diálogo, neste ponto, com as *heterogeneidades enunciativas* de Althier-Revuz (1990, 2004, 2007, 2011). Estamos falando da heterogeneidade mostrada explícita marcada e a implícita e a heterogeneidade constitutiva, que serão exploradas no próximo subtópico.

Quando analisamos um ponto de vista, precisamos ter em mente pelo menos duas coisas: os contornos do conteúdo e a fonte enunciativa por meio dos referentes e pela disposição das frases no texto. Existe, conforme Rabatel (2016), uma relação de solidariedade entre enunciação e referenciação. É como se fossem frente e verso ou o significante e o significado usados por Saussure. A relação é tão forte que constrói no discurso efeitos de sentido e influencia a interpretação feita pelo leitor.

Rabatel (2016, p. 82) diz que “Todo PDV é assumido, seja diretamente, por um locutor/enunciador primeiro, seja indiretamente, por um locutor/enunciador segundo (intratextual), seja, ainda, por um enunciador segundo não locutor.” Percebemos, ainda, que todo locutor, enquanto instância que profere um enunciado, é também um enunciador, porém, nem sempre o enunciador é também locutor. Essa distinção permite ao locutor reproduzir, em seus discursos, várias perspectivas distintas. Parafraseando Rabatel (2010), temos, assim, uma função autor (autoria ou hipótese de autoria) que nos remete a uma voz portadora de um ponto de vista.

Essa voz, conforme Rabatel (2010, p. 5), “leva a compreender para além da assunção da responsabilidade da voz dos pontos de vista de outros, exprimindo uma contribuição nova sobre o sujeito”. É como se uma voz autoral (ou que pensa ser autoral), atravessada por outras vozes, levasse para um eventual encontro dos sujeitos extralinguísticos.

Nessa perspectiva, Rabatel (2010, p. 6) pontua que a autoria repousa sobre a gestão de uma polifonia linguística. O autor deixa claro que há uma autoria interna, “que diz respeito à questão do aporte pessoal do autor, sobre a singularidade de seu ponto de vista, no que

representa sua contribuição pessoal, enquanto autor (singular ou coletivo)”. Mesmo diante dessa singularidade pessoal do autor, a autoria construída no e pelo texto implica um conjunto de especificidades enunciativas que vai além das marcas pessoais e espaço-temporais, pois inclui a gestão das fontes enunciativas, a seleção de ideias e a discussão destas.

Assim, o autor/locutor constrói uma perspectiva sobre seu próprio texto e a partilha mais ou menos explicitamente com seu leitor. Isso acontece porque o autor, que remete a um indivíduo criador, apaga-se diante de um coletivo ou faz eco com uma variedade de vozes sociais e coletivas, ainda que o texto tenha apenas um enunciador (RABATEL, 2010).

Destacamos que essa discussão teórica em torno da autoria e do sujeito locutor/autor é encontrada, na prática, dentro de sala de aula quando solicitamos aos alunos que leiam e produzam textos, emitam opiniões ou argumentem sobre determinado tema, assunto ou conteúdo. É como se a interdiscursividade, a intertextualidade, o intergênero e o diálogo com as mais diferentes vozes fossem algo natural, porém, não perceptível, na maioria das vezes, aos alunos. Por isso, é imprescindível darmos voz ao aluno e, a partir de suas produções textuais, trabalharmos a leitura e escrita desse mesmo aluno. Essa escolha faz com que o estudante se veja a partir do seu próprio texto.

Possenti (2009, p. 101) encerra o capítulo *Enunciação, autoria e estilo*<sup>5</sup> com uma reflexão bastante contundente, necessária e atual sobre leitura e escrita de texto de alunos da educação básica com esta afirmação: “Qualquer professor poderá descobrir um dia que é muito mais fácil trabalhar a escrita a partir dos textos dos alunos, especialmente quando eles contêm sangue, suor e lágrimas, [...] do que tentar ensinar regras descontextualizadas, que assim se tornam sem sentido.” Cada aluno que chega até nós – educadores – traz um “mundo” diferente de experiências, histórias, discursos e marcas da vida. Os educandos são autores – juntos com todo o contexto social que os cerca – de textos, discursos e opiniões diversas sobre os mais variados temas sociais que possamos imaginar.

Essa discussão é feita por Possenti (2009) ao tratar sobre as questões que envolvem *autoria* nos textos escolares dos alunos da rede básica de ensino. Possenti (2009) afirma que o objetivo principal do capítulo é mostrar que *enunciação, autoria e estilo*, mesmo sendo conceitos baseados em teorias distintas, podem ser reinterpretados e harmonizados entre si e com a Análise do Discurso (AD)<sup>6</sup>. O professor destaca que “A tentativa de tornar esses

---

<sup>5</sup> Possenti (2009) escreveu um capítulo intitulado *Enunciação, autoria e estilo* no livro *Questões para analistas do discurso*.

<sup>6</sup> A AD é considerada uma disciplina de caráter interdisciplinar pelo fato de dialogar em sua constituição com vários campos do saber, entre os quais está o Marxismo, a Linguística e a Psicanálise. Nesse sentido, o sujeito está atravessado por vários outros discursos e ideologias, ou seja, outras vozes presentes na sociedade, sejam elas

conceitos produtivos e relevantes em conjunto será esboçada (apenas esboçada) em relação a textos escolares, considerados mal-acabados pelos mais óbvios parâmetros usuais, especialmente os escolares.” (POSSENTI, 2009, p. 92). O debate aqui gira em torno do argumento em favor dos estudantes autores e produtores de textos, mesmo que não atendam aos critérios gramaticais de ortografia ou sintaxe.

Falando sucintamente, o *estilo* está relacionado à escolha (entendida aqui como efeito de uma multiplicidade de alternativas, as possibilidades da língua a partir de sua heterogeneidade) que cada indivíduo faz, mas também diz respeito ao “modo de organizar uma sequência, tendo como fundamental a relação entre essa organização e o efeito de sentido” (POSSENTI, 2009, p. 93), o que vai além da dicotomia desvio/escolha. O conceito de *autor*, de alguma maneira, tem a ver com o conceito de locutor (aquele que é responsável pelo que fala) e com singularidade, pois, de alguma forma peculiar, o autor está presente nos textos.

A enunciação, por sua vez, envolve o modo singular de ser social a partir de um determinado conjunto de fatores, isto é, do contexto de produção. Possenti (2009, p. 96) chama de um “modo peculiar de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito”. O sujeito que ocupa o lugar de fala completa seu processo narrativo (apresenta seu discurso) baseado na relação com seu público (auditório). Portanto, faz sentido tentarmos destacar os pontos de intercessão entre os conceitos de *autoria* e *ponto de vista* neste trabalho.

O conceito de autoria – antes de adentrar nos indícios em si – que interessa a Possenti (2009) está totalmente relacionado ao tratamento que o autor dá aos textos escolares. Nas palavras dele, é tentar descobrir uma “brecha para introduzir no campo uma nova noção (nova em relação à de Foucault) de autoria” (POSSENTI, 2009, p. 105). Para esse professor, é impossível falar de autoria sem remeter, pelo menos inicialmente, ao clássico de Foucault (1969). As duas noções de autor utilizadas por Foucault (1969) tratam, primeiro, da relação constitutiva entre o autor e obra.

Nas palavras de Possenti (2009, p. 105), “Só há autor onde há obra que possa consistentemente ser a ele associada” e

[...] a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o

---

políticas, religiosas, midiáticas ou filosóficas. Esse sujeito discursivo é também um ser social e ideológico, historicamente constituído, cuja voz é composta de um conjunto de outras vozes sociais. Por isso, para a AD, não interessa tanto o indivíduo falante, mas sim o sujeito inserido em determinada conjuntura social, marcado pela história e pelas ideologias.

que põe a circular, certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor etc.), daí porque ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor.

Além disso, acrescenta Possenti que Foucault (1969) fala de autores como *fundadores de discursividades*, aqueles que têm as obras atreladas aos seus nomes e ao mesmo tempo influenciam a produção de outros textos ou discursos.

Para Possenti (2009), essa noção não interessa ou interessa pouco, pois ele está refletindo sobre a autoria de textos escolares. Levando em consideração o conceito citado acima, diz Possenti (2009, p. 105): “um escolar nem tem uma obra nem fundou uma discursividade”. Por conseguinte, o autor tentou descobrir uma brecha para ressignificar e dar uma nova roupagem ao conceito de autoria, levando em consideração a noção de singularidade e a questão do estilo.

Após essas considerações sobre autor/autoria, retomamos aquilo que Sírio Possenti chamou de indícios de autoria. Como saber se num texto há ou não autoria? De que forma podemos identificar a presença do autor? Ao tentar responder a esses questionamentos, o autor faz algumas afirmações que ele mesmo considera polêmicas. Em primeiro lugar, é dito que “Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical” (POSSENTI, 2009, p. 108-109). Mesmo sendo algo bastante discutido e explorado, ainda encontramos, com frequência, quem defenda a ideia de que um bom texto se faz apenas com o conhecimento e com a aplicação das regras gramaticais. É evidente que um texto precisa ser mais do que uma soma de frases bem colocadas. Não basta estar livre de problemas de ortografia, morfologia, sintaxe ou pontuação, mas é necessário que haja sentido para que seja um texto de autor.

Em segundo lugar, Possenti (2009, p. 108) diz que “Não basta que um texto satisfaça as exigências de uma ordem textual”. Nesse caso, por mais que o texto apresente coesão e coerência, ele pode ser *insosso*. Falta densidade, história, relação com contexto, cultura e com outros discursos. Por último, “As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (POSSENTI, 2009, p. 108). Nesse sentido, existem sujeitos, ações, entidades e um contexto de produção que dão vida ao texto por meio do discurso. Partindo para a conclusão do capítulo *Indícios de autoria*<sup>7</sup>, Possenti (2009) discute como aplicar tais indícios na prática.

### 3.4 As heterogeneidades enunciativas

---

<sup>7</sup> Possenti (2009) escreveu um capítulo intitulado *Indícios de autoria* no livro *Questões para analistas do discurso*.

Baseada no dialogismo bakhtiniano, a linguista Jacqueline Authier-Revuz desenvolveu a noção de *heterogeneidades enunciativas*. Essa categoria de análise ajuda a entender como os discursos estão entrelaçados, cruzados e geram outros discursos na sociedade. Para Orlandi (2007, p. 43), “as palavras falam com outras palavras”. Podemos parafraseá-la e dizer que as vozes dialogam entre si, os discursos falam com outros discursos, autores/narradores conversam com outros e os pontos de vista são emitidos a partir de opiniões e cosmovisões já existentes. Dessa forma, os sujeitos e os discursos vão sendo construídos através da história, a partir de uma sociedade (coletividade), dentro de determinados contextos e, ideologicamente, em interações discursivas.

O sujeito, portanto, está atravessado por vários outros discursos e ideologias, ou seja, outras vozes presentes na sociedade, sejam políticas, religiosas, midiáticas sejam filosóficas. Esse sujeito discursivo é também um ser social e ideológico, historicamente constituído, cuja voz é composta por um conjunto de outras vozes sociais. Ele é inserido em determinada conjuntura social, marcado pela história e pelas ideologias.

Os discursos, assim como o sujeito, são heterogêneos. É importante trazermos para essa discussão o estudante, o professor, a sala de aula e todo o contexto escolar que fazem parte da conjuntura educacional. Alunos emitem pontos de vista, são narradores de discursos, são autores de suas histórias, mas isso não acontece de forma isolada, individual e solitária. Maingueneau (2010, p. 75) diz o seguinte: “[...] quando se fala da heterogeneidade do discurso não se pretende lamentar uma carência, mas tomar conhecimento de um funcionamento que representa uma relação radical de seu interior com seu exterior”. Isso demonstra que o sujeito que profere um discurso é constituído por um conjunto de diferentes vozes, o que descarta qualquer indício de homogeneidade. Existe, então, uma relação dialógica que já está imbricada na gênese, isto é, na formação do discurso

Apenas para reforçar o contexto de pesquisa do qual estamos falando, essa discussão passa a ficar mais intensa naquilo que chamamos de terceira fase da AD. É justamente nessa última fase que nasce a ideia de sujeito essencialmente heterogêneo, clivado e dividido. É nesse momento que a interdiscursividade e os estudos das heterogeneidades discursivas se intensificam. A nossa pesquisa assume a vertente da terceira fase da AD, ou seja, dos estudos mais profundos das heterogeneidades enunciativas.

A AD entende que o sujeito está inserido em determinado lugar social, dialogando com outras vozes, e construindo sentidos por meio do entrelaçamento de discursos. Dessa forma, a ênfase agora recai sobre os estudos do interdiscurso. A AD passa a dialogar com os estudos do Círculo de Bakhtin, que entende a relação com o Outro como sendo fundamental para todo

processo discursivo. Nesse sentido, a AD, em sua constituição como ciência da linguagem, para referir-se ao discurso, rompe com um entendimento puramente linguístico e passa a dialogar ou a se relacionar com disciplinas como a História e Psicanálise para produzir um novo objeto de estudo.

Ao herdar pressupostos dessas três regiões de conhecimento (Linguística, Marxismo e Psicanálise), a AD trabalha a noção de discurso diante dos diferentes contextos sociais, entendido como as condições de produção (“de onde eu falo”, “para quem eu falo”, “a quem me refiro”, “em que contexto estou inserido” e “o que pretendo”), ou seja, algo exterior à língua, em que se produzem os mais variados efeitos de sentido (ORLANDI, 2007). A AD considera que, a partir do lugar social onde o sujeito está inserido, outras vozes serão integrantes de determinada realidade social e, a partir desse entrelaçamento, constroem conceitos éticos, morais e valorativos sobre várias questões.

Nas palavras de Gomes Silva (2010, p. 203), “os discursos já nascem em uma relação constitutivamente dialógica com o seu Outro. Não se trata, portanto, de uma relação estabelecida a posteriori, ou seja, depois que os discursos já estão constituídos no interior do campo discursivo”. Para mais, o lugar histórico-social de onde o sujeito profere seu enunciado influencia totalmente a construção de sentidos, pois envolve o contexto e a situação ou as condições de produção do discurso. Por isso, a ideia de exterioridade linguística é fundamental para entendermos que o discurso tem existência no social, marcado pela história e pela ideologia. É nesse ambiente de diferenças ideológicas que os sujeitos, numa mesma sociedade, encontrarão os conflitos, as contradições, os embates e debates, pois, num espaço socioideológico em que os discursos encontram existência, as palavras produzirão sentidos e efeitos de sentido totalmente diferentes.

A noção de exterioridade está intimamente ligada à relação entre o sujeito que divide seu espaço discursivo com o outro (BRANDÃO, 2012). Esse outro envolve tanto o destinatário quanto os discursos historicamente constituídos. O sujeito que aqui citamos é o discursivo, social e coletivo. Este torna-se dividido, clivado e heterogêneo. Logo, como a presença do outro marcará profundamente sua identidade, ele não mais terá característica homogênea, deixando de ter uma existência individual no mundo.

Importa, assim, de acordo com Fernandes (2007, p. 11), “o sujeito inserido em uma conjuntura social, tomado em um lugar social, histórica e ideologicamente marcado; um sujeito que não é homogêneo, e sim heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes”.

Percebemos que entender a complexidade do discurso é também entender que há uma exterioridade à língua que coloca em evidência os diferentes contextos sociais ligados à

existência dos discursos. Esses conceitos são fundamentais para compreendermos a noção de heterogeneidade que surge no vasto campo de pesquisa do discurso.

Após essas considerações iniciais sobre a heterogeneidade dos discursos e dos sujeitos, daremos maior atenção à categoria que ganhou amplo espaço e passou a destacar-se por meio dos estudos de Althier-Revuz (1990, 2004, 2007, 2011): às *heterogeneidades enunciativas*.

Em seus profícuos trabalhos, Jaqueline Althuer-Revuz apresenta a categoria *heterogeneidades enunciativas* presente nos discursos. Além disso, ela discute sobre a *alusão* e as *não coincidência do dizer* no discurso. A autora se embasa nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano e na psicanálise freudiana (revida por Lacan) para lançar os fundamentos dessa categoria. De acordo com Fonseca (2015), os princípios das heterogeneidades são estabelecidos por Althier-Revuz (1990) por meio de algumas oposições:

A partir da consideração a uma série de oposições entre opostos hierárquicos – linguagem natural versus linguagem da lógica, metalinguagem comum versus metalinguagem científica, metaenunciativo versus discurso sobre a linguagem em geral (outro dizer), opacificação versus transparência, modalidade reflexiva particular versus teorias pragmáticas da enunciação. (FONSECA, 2015, p. 61).

Esses contrastes fazem com que haja um jogo constitutivo da própria linguagem: o *UM* e o *não-UM* do dizer. Esse jogo mostra que o locutor não tem controle efetivo da enunciação, que o não-UM é intruso, indesejado e incômodo por tornar o discurso disperso no social. É um jogo de opostos que torna a comunicação dialógica e interativa. Não obstante, ainda permanece a ilusão do UM de ter o controle do próprio dizer.

Althier-Revuz (1990) entende que a linguagem está relacionada com a multiplicidade, com o campo heterogêneo do *não-Um*. Estamos falando de uma linguagem cujo campo de pertencimento é multifacetado. Há um constante e infundável diálogo de vozes que se cruzam e entrecruzam consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, fazendo com que o sujeito enunciador tome determinadas decisões no decorrer da enunciação, construindo sentido e efeitos de sentido na comunicação. Existe sempre um outro presente na interação (FONSECA, 2015).

Começamos a tocar no ponto que concede à heterogeneidade a condição de constitutiva, isto é, uma condição de pertencente à própria linguagem, algo imaterial, abstrato e impossível de experiências empíricas. Dizendo de outra maneira, discursos diversos estão espalhados na sociedade e acabam se entrelaçando e estabelecendo uma condição de existência para outros discursos e sujeitos, ocasionando uma interação social com o outro/Outro (*Outro* se refere ao

inconsciente). Temos aqui, então, o princípio da alteridade no discurso. Authier-Revuz (1990) divide as heterogeneidades enunciativas em subcategorias: a mostrada e a constitutiva. Como já dissemos, a constitutiva é a condição de existência dos discursos no meio social, que estão espalhados e circulam independentemente da vontade do sujeito enunciador, pois são formados pela coletividade ao longo da história social.

Diferentemente, a heterogeneidade mostrada marcada permite que o outro seja identificado com mais facilidade no discurso. De acordo com Authier-Revuz (1990, p. 25), as formas de heterogeneidade mostrada, “[...] por inscreverem o outro na sequência do discurso – discurso direto, aspas, formas de retorque, discurso indireto livre, ironia [...]”, tornam mais fácil a identificação da voz do outro. A autora também fala da heterogeneidade mostrada de maneira implícita, que já requer do leitor e ouvinte maior compreensão do discurso, pois não há marcas que mostrem claramente a presença do outro. Podemos dizer, neste ponto, que a heterogeneidade mostrada seria uma forma de manifestação ou representação da constitutiva.

Dessa forma, um locutor único, cuja intenção é deixar marcas na frase ou no discurso advindas do outro, as deixará para que seu interlocutor as identifique como marcas explícitas perceptíveis. Em outras palavras, o discurso é apresentado às claras, explícito e marcado. Authier-Revuz (2004, p. 13) diz o seguinte: “[...] o locutor faz uso de palavras inscritas no fio do seu dizer (sem a ruptura própria à autonomia) e, ao mesmo tempo, ele as mostra [...]”. Para Maingueneau (1997, p. 75), essa categoria “incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação”. Sendo assim, a voz do outro aparece de maneira perceptível, marcada e explícita na voz do eu. Mais uma vez, retomamos a relação *UM* com o *não-UM*.

Authier-Revuz (2004, p. 25) ainda acrescenta que a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso está apoiada na ideia de “discurso como produto de interdiscursos ou, em outras palavras, na problemática do dialogismo bakhtiniano” de que nenhum discurso é original, a não ser o do Adão mítico, e que as palavras são sempre as palavras dos outros. No campo do dialogismo, o autor dos discursos, consciente ou não, de forma explícita ou não, faz escolhas ao enunciar. Acontece a evocação de vozes e de discursos vindos da exterioridade. Nesse caso, “exterior” faz referência aos mais diferentes campos discursivos: outra língua, outro registro, pensadores, escritores, um discurso religioso, um discurso familiar, liberal, moralista, filosófico, feminista.

Partindo dessa perspectiva, a relação entre os discursos do “eu” e as palavras do outro é tênue e está ligada de tal forma que não é tão perceptível simplesmente por uma abordagem

linguística. Essa condição constitutiva da linguagem é fundamental para a existência dos diversos discursos e mostra que o indivíduo se constitui na e pela linguagem.

Fazendo a ponte, mais uma vez, com a realidade escolar, percebemos que o fenômeno das *heterogeneidades enunciativas* está presente nos textos dos alunos, porque, afinal, é uma característica do discurso. Ao produzirem textos ou discursos, os estudantes manifestam outros dizeres tanto explícita quanto implicitamente, pois cada um tem, em sua formação discursiva, diversos discursos advindos das multifacetadas relações sociais, familiares, midiáticas. Também podemos dialogar com a teoria do ponto de vista e acrescentar que cada aluno é autor de opiniões, narra histórias e exerce autoria, resultando naquilo que chamamos de interdiscurso.

Ao falar sobre a relação entre as heterogeneidades, Authier-Revuz (1990, p. 26) afirma:

Gostaria, aqui, de me interrogar sobre um conjunto de formas que chamo de “heterogeneidade mostrada” por inscreverem o outro na sequência do discurso – discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia – relativamente ao estatuto das noções enunciativas (“distância” etc.) evocadas acima, bastante problemático a despeito ou em razão do seu caráter “natural”, intuitivamente falando”.

Percebe-se que a noção de heterogeneidade mostrada defendida pela autora carrega essa definição por inscrever o outro na sequência do discurso, isto é, o locutor, ao proferir seu discurso, é atravessado pelo que disse o outro e, de maneira explícita, apresenta-o na materialidade linguística. Nessa perspectiva, a heterogeneidade mostrada também está presente nos discursos espalhados pela sociedade e é uma categoria que ajuda a entender ou perceber como o discurso alheio está presente nos discursos de todos nós. Notamos que, no fio discursivo, um locutor, no momento da enunciação, produz formas linguísticas perceptíveis, marcadas, explícitas, que denunciam a presença do outro.

Para propor o que chama de heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso, como já dissemos, Authier-Revuz (1990) evoca, de um lado, os estudos acerca do dialogismo bakhtiniano; do outro, a autora aborda a relação do sujeito com a linguagem estabelecida por Freud e relida por Lacan.

Authier-Revuz (1990) discorre sobre a alusão ao destacar que se trata de um tipo de dialogismo interdiscursivo e interlocutivo aos moldes de Bakhtin (2016), em que as palavras do enunciador ecoam nas palavras de outros. Porém, a alusão feita pelo locutor precisa, necessariamente, ser reconhecida pelo outro, pois, caso contrário, não se configurará como alusão. Por isso, Authier-Revuz (1990) diz que o enunciador corre riscos ao escolher a alusão: o risco de perda dos seus lucros, de não ter o discurso reconhecido como seu.

Outrossim, pode acontecer uma perda de sentidos, se o interlocutor não compreender a alusão que está sendo feita. A não compreensão da alusão pode gerar um mal-entendido ou, como disse Althier-Revuz (2007, p. 17), “Não ‘compreender’ uma alusão situa-se efetivamente no campo do ‘mal-entendido’, assim como ‘equivocar-se quanto à alusão’ corresponde a equivocar-se acerca do sentido [...]”. Nesse caso, pode ocorrer um fechamento na interação discursiva com aqueles que não compreenderam a alusão, passando a ser compreendida apenas por um grupo específico, adequado. A conclusão de Althier-Revuz (2007, p. 45) é a seguinte:

Fazer alusões é uma possibilidade enunciativa oferecida a todo e qualquer discurso; ser constitutivamente alusivo é uma lei que afeta todo discurso; “escrever” a partir do que constitui lei da linguagem, num apagamento deliberado de si próprio a favor de um “dizer a linguagem” está no exercício da literatura e apenas nele: dizer a linguagem, no sentido de que a escritura literária é a única a dizer o verdadeiro sobre a linguagem – em nosso caso, o verdadeiro sobre a “alusividade” sem pertencas – pelo fato da linguagem que se diz, ou seja, a linguagem que, tomada nas malhas de uma construção textual, é forçada a dizer-se, a mostrar-se, reflexivamente, pelo que ela mesma é. (ALTHIER-REVUZ, 2007, p. 45).

A reflexão extrapola o diálogo face a face, pois o discurso se constitui de maneira multiforme e plural. O “dizer” através da linguagem, por meio do já-dito, tem a prerrogativa de apagar o dizer de si próprio. De alguma maneira, as nossas palavras serão sempre as palavras dos outros, no sentido de que o dito é sempre o já-dito em falas anteriores, por isso, nossos discursos constitutivamente são “fundados” por outros discursos. As palavras, portanto, não são neutras, mas inevitavelmente carregadas, ocupadas, habitadas ou atravessadas (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Para mais, temos o sujeito dividido e heterogêneo por meio do inconsciente (leitura lacaniana de Freud). Para Authier-Revuz (1990, p. 28), “esta concepção do discurso atravessado pelo inconsciente se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado...”. Acontece aqui o que Authier-Revuz (1990) chama de ilusão do sujeito – por este achar que é dono do dizer e que controla todas as palavras que diz, cria no seu imaginário a ideia de autonomia do seu discurso. Sabemos, na verdade, que não passa de uma ilusão mesmo, pois sobre as suas palavras outras palavras são encontradas explícita ou implicitamente.

Nesse processo heterogêneo, o dizer existe dentro de uma relação com o dizer do outro. Authier-Revuz (2011) pontua que essa relação, em termos de dialogismo, acontece por intermédio da heterogeneidade e da não-coincidência *interdiscursiva* – a exterioridade, o já-

dito dos outros discursos – e *interlocutiva* – um dizer “emprestado a”, aquele a quem alguém se dirige.

Todo esse conjunto teórico e todas essas reflexões podem ser levados para dentro do espaço escolar. A sala de aula, com todos os seus mais distintos discursos, é um lugar perfeito para os desdobramentos das heterogeneidades, já que é composta por sujeitos discursivos que estão produzindo e reproduzindo vozes e pontos de vista constantemente.

As heterogeneidades enunciativas – constitutiva e mostrada – estabelecem entre si um estreito laço na e para a formação ou produção de processos reais de constituição dos discursos. Althier-Revuz (1990, p. 32) afirma que a heterogeneidade constitutiva pode ser representada pelo “isso fala”; já a mostrada acontece por meio do “como diz o outro” e “se eu posso dizer”.

Por fim, destacamos as palavras de Authier-Revuz (2004, p. 12) ao dizer que “no discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata”. Assim, constantemente, ao utilizarem o discurso indireto, o *outro* está presente no discurso dos estudantes.

Portanto, mais uma vez, destacamos que a heterogeneidade constitutiva é entendida como uma condição de existência dos discursos, pois “todo discurso é produto do entrecruzamento de diferentes discursos dispersos na sociedade e a heterogeneidade mostrada são formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso”, diz Authier-Revuz (1990, p. 26). Os alunos são autores/enunciadores e locutores de diversos enunciados e pontos de vista, ao mesmo tempo que são atravessados por outros dizeres e opiniões construídas constitutivamente ao longo de suas vidas.

### **3.5 Escrita criativa**

Antes de apresentarmos as produções textuais dos estudantes e as análises que fizemos dos textos, precisamos, mesmo que de forma geral, discorrer sobre o conceito de escrita criativa (parte do título do próximo capítulo). Inicialmente, podemos nos perguntar: a que estamos nos referindo quando falamos de escrita criativa? Responder a esse questionamento não é uma tarefa muito simples, pois não encontramos uma corrente teórica bem estabelecida sobre esse conceito. Porém, temos algumas bases de sustentação que dão conta de explicar, de maneira geral, aquilo que chamamos de “escrita criativa” nesta pesquisa.

Para Amabile (2020, p. 133), a escrita criativa vem

De longa tradição nas universidades de países de língua inglesa, o eixo de estudos em Escrita Criativa se espalhou pelo mundo a partir da década de 1970 e, nos últimos anos, vem ganhando espaço em instituições brasileiras. Apesar disso, tal eixo de estudos é pouco discutido no país, assim como o próprio conceito de Escrita Criativa permanece nebuloso.

Tendo em vista a dificuldade destacada pelo autor, não seremos exaustivos nos conceitos, mas pretendemos apresentar o suficiente dentro do contexto da nossa pesquisa. Falar de escrita criativa parece algo óbvio, por isso, muitos ou quase todos que discorrem sobre esse assunto acham que sabem do que se trata.

Escrever de maneira criativa é escrever com muitas possibilidades disponíveis, quer seja no universo ficcional, quer seja no não ficcional. O fato é que a imaginação é usada para transmitir significados por meio de narrativas, o que acaba se conectando com uma forma de expressão artística. Outros aspectos também podem estar relacionados à escrita criativa: o estilo utilizado no momento da escrita, o ponto de vista próprio apresentado na produção ou até mesmo o aspecto literário do texto. Esses são alguns traços encontrados nas produções textuais que selecionamos para compor o *corpus* desta pesquisa.

Ainda conforme Amabile (2020, p. 146), quando nos referimos à escrita criativa estamos falando “[...] de um ambiente que estimule a leitura, a pesquisa e, sobretudo, a produção de textos com recursos literários, tanto no campo da ficção quanto no da não ficção. Se isso não ocorre, a oficina, o curso livre, o curso de graduação ou o programa de pós-graduação não funcionam [...]”. Para complementar o conceito que estamos discutindo, trazemos à luz o pensamento de Assis Brasil (2015, p. 106), ao dizer que

Escrita criativa também poderá designar uma modalidade específica do texto, em que a originalidade é o melhor parâmetro. Como expressão ampla, é válida tanto para as experiências ficcionais como não-ficcionais, incluindo-se aqui a biografia, a memória, a autobiografia, o gênero epistolar, a crônica, a reportagem, entre outros; mas é inegável que o entendimento comum elege a narrativa ficcional e a poesia como seus melhores espécimes.

Esse conceito encaixa-se perfeitamente com o tipo de produção textual que estamos desenvolvendo em nossa intervenção pedagógica: o gênero discursivo memórias literárias. Os estudantes usam a criatividade e a originalidade para dar voz ao discurso do outro. Logo, entendemos que a escrita criativa vai além de textos literários ou obras ficcionais e não é destinada apenas aos grandes escritores, mas é um processo particular e depende de muitos

fatores: vivência do autor, crenças, rotinas, hábitos, leituras já realizadas e diálogos com diferentes discursos e grupos sociais.

Também acreditamos que a escrita criativa pode ser ensinada, motivada, aprendida e praticada dentro do contexto de sala de aula. Os alunos podem desenvolver suas capacidades e habilidades através de propostas pedagógicas interventivas como esta que estamos desenvolvendo nesta pesquisa. Podemos unir inspiração, originalidade e criatividade a técnicas de escrita e reescrita de textos.

## 4 RETEXTUALIZAÇÃO E ESCRITA CRIATIVA EM MEMÓRIAS LITERÁRIAS: O QUE A PESQUISA NOS DISSE

“A minha história começa muitos e muitos anos atrás. Atrás de onde? podem perguntar vocês. E eu responderei: atrás de hoje. Ontem. Antes de anteontem. Longe, na minha memória: lá é o tempo e o espaço da minha infância. Eu vou morrer um dia, porque tudo o que nasce também morre: bicho, planta, mulher, homem. Mas as histórias podem durar depois de nós. Basta que sejam postas em folhas de papel e que suas letras mortas sejam ressuscitadas por olhos que saibam ler.” (ILKA, 2012, p. 15).

Neste capítulo, discorreremos sobre os resultados obtidos através da aplicação da proposta interventiva, composta de três oficinas, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II, de uma escola estadual localizada no município de Sousa-PB. Mediante uma observação participante – descrita no capítulo metodológico –, a coleta de informações feita pelos alunos e todos os materiais utilizados na proposta de intervenção, obtivemos alguns resultados dos dados coletados na pesquisa.

As análises foram feitas a partir de duas categorias: as heterogeneidades enunciativas, de Althier-Revuz (1990, 2004, 2007 e 2011), e a noção de ponto de vista, de Rabatel (2016, 2021). O exame dos dados está organizado em duas seções: a primeira trata da apresentação e do detalhamento do processo de aplicação das oficinas, desde o planejamento até a execução da proposta interventiva, descrevendo cada momento vivenciado; e a segunda seção trata do exame do *corpus* escolhido, ou seja, de 6 textos (memórias literárias) produzidos pelos estudantes. Cumpre salientar que os analisamos à luz da teoria, destacando as experiências mais marcantes (memórias literárias), a fim de responder aos objetivos específicos deste trabalho.

### 4.1 Do planejamento à execução da proposta interventiva: acessando as memórias

Durante todo o processo interventivo, tivemos acesso a textos (memórias literárias, para ser mais específico) e a gêneros que envolvem narração e contação de história: biografia, relato de experiência e diário. O desafio de trabalhar com textos – *leitura e produção* – no ensino fundamental II exige do professor muitas estratégias que despertem e motivem os estudantes a gostarem de leitura, escrita e reescrita.

Destacamos que nossa proposta interventiva foi pensada e elaborada anteriormente, seguindo as diretrizes do PROFLETRAS, e foi executada em uma das turmas de ensino fundamental, mais especificamente, na do 7º ano, na qual o pesquisador atua como professor de Língua Portuguesa. Após todo o processo de elaboração, pensamos no planejamento e

execução das nossas oficinas de memórias literárias, pois “O planejamento envolve a identificação dos problemas, as mudanças desejadas, o que é necessário para a pesquisa e o delineamento das ações iniciais possíveis dentro do contexto” (PAIVA, 2019, p. 74). Além disso, sempre fomos conscientes das possíveis mudanças que poderiam ocorrer ao longo dessa jornada interventiva.

Conforme Sampaio (2005, p. 243), “[...] o plano de trabalho deve ser flexível o suficiente para modificar-se em virtude da situação pedagógica que envolve relações entre o conhecimento e a prática, cujas inter-relações desses dois ângulos demanda o efetivo planejamento do trabalho pedagógico”. As ações desenvolvidas na intervenção aconteceram mediante a apresentação, aos alunos, do plano geral a ser desenvolvido na sequência de aulas que viriam, possibilitando o contato inicial com o gênero *memórias literárias* através de dois trechos em áudio de livros de memórias literárias: *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky; e *Parecida, mas diferente*, de Zélia Gattai. Essas sugestões estão no caderno virtual *Escrevendo o futuro*, da OLP (SEVERIANO *et al.*, 2021). Após a audição, foram propostas algumas questões para nortear uma conversa sobre os temas tratados nos trechos ouvidos, a fim de sondarmos as primeiras impressões dos estudantes sobre o gênero em questão.

Além do mais, realizamos uma leitura, em grupo, dos textos impressos, ouvidos anteriormente. Esse primeiro contato com as memórias literárias abriu horizontes para novas conversas e debates sobre esse gênero do discurso. Essa ação inicial atende ao nosso primeiro objetivo específico (apresentar aos estudantes o gênero memórias literárias) e é o ponto de partida da nossa intervenção.

Nossa intenção inicial foi ir a campo com os alunos e desenvolver parte da proposta interventiva no chão das comunidades, dialogando com as famílias dos estudantes e com as pessoas mais velhas do município, em busca de histórias, fotos e objetos do passado (as fotos e os objetos antigos ajudam a recuperar as lembranças e são elementos importantes para promover a aproximação com o passado). Porém, em virtude da pandemia do coronavírus que vivenciamos desde o início do ano de 2020, não fizemos visitas às comunidades em busca desses elementos antigos, mas pedimos aos alunos que conseguissem dentro do ambiente familiar, por meio de conversas e diálogos.

Também selecionamos sites de pesquisa (inclusive do município em que os alunos residem) que disponibilizam fotografias antigas ao público. Nesse segundo momento, percebemos como acontece o diálogo com diferentes vozes, épocas, costumes e culturas dentro de uma mesma comunidade. O diálogo com o passado por meio dos discursos dos mais velhos interage com o contexto atual dos alunos e produz um efeito de sentido interessante.

Os educandos fazem associações, têm reações de espanto e admiração e constroem seus discursos a partir das várias vozes com as quais dialogaram ao longo do tempo. Nesse contexto, com a intenção de ampliar o conhecimento dos estudantes, fizemos a apresentação de outros gêneros que poderiam ser confundidos com as memórias literárias devido às semelhanças existentes, porém, com objetivos e características diferentes. Fizemos a leitura de três textos escritos e narrados de forma distinta, a saber:

**Texto 1 – Gênero: Diário**

“20 de julho de 1955”, *Quarto de despejo* – Carolina Maria de Jesus.

**Texto 2 – Gênero: Relato histórico**

*Minha primeira infância* – Maria Colasanti.

**Texto 3 – Gênero: Memórias Literárias.**

*Memória de livros, Um brasileiro em Berlim* – João Ubaldo Ribeiro

Em seguida, como estratégia de aprendizado sobre as diferentes características, objetivos e estrutura composicional dos três textos, apresentamos aos alunos as palavras: *diário*, *relato histórico* e *memórias literárias* e explicamos que cada um dos textos lidos se refere a um desses gêneros. Nesse instante, já entramos no momento 3 da oficina II. Após essa atividade prévia, pedimos aos estudantes que relesem os textos, tentando identificar a que gênero pertence cada um deles. Essa atividade faz parte do caderno virtual *Escrevendo o futuro*, da OLP.

No início dessa estratégia, percebemos a dificuldade que os alunos apresentaram para diferenciar os três gêneros, tendo em vista que são gêneros pertencentes ao universo narrativo. Levamos em consideração, também, o fato de os estudantes terem saído há pouco tempo do ensino fundamental I e de estarem acostumados e familiarizados apenas com certos tipos de narrativas: contos fantásticos, por exemplo.

O diálogo intergênero é importante para o aprofundamento, desenvolvimento e o reconhecimento das diferentes maneiras de ler, interpretar e produzir textos. Cada aluno fez sua própria leitura dos textos, para depois dialogar com os outros colegas sobre as impressões e interpretações dos demais. Já pudemos presenciar diferentes pontos de vista a respeito dos textos lidos após o contato com a voz e o discurso materializado do outro/Outro.

Seguindo o fio da discussão, decidimos voltar ao passado e fomos visitar, de maneira on-line, o Museu Nacional do Rio de Janeiro, a fim de conhecermos sua história. Essa pesquisa teve de ser realizada em casa pelos estudantes, pois a escola não dispõe de computadores nem

internet, o que é lamentável. A intenção foi despertar a curiosidade por meio da visualização de objetos, artefatos antigos, livros e tantas outras antiguidades que representam a nossa história. Para despertar um maior interesse, iniciamos falando sobre o incêndio que houve no museu em setembro de 2018.

Utilizamos uma proposta do caderno virtual *Escrevendo o futuro*, da OLP, para nos orientar nessa atividade. Também pesquisamos outros museus que estavam mais próximos da realidade dos alunos do estado da Paraíba, mais especificamente, do município de Sousa (a cidade também é muito conhecida pelo famoso “Vale dos Dinossauros”, que conta histórias e descobertas de fósseis).

Em posse de todas essas informações, visitas e descobertas, foi organizada uma roda de conversa para discutirmos sobre tudo que lemos, vimos e ouvimos. Solicitamos aos alunos que conceituassem a palavra museu a partir de tudo que presenciaram. Pensamos nisso como uma forma de dialogar com os discursos que eles ouviram e, a partir disso, construir seus próprios conceitos. Para mediar essa discussão, apresentamos algumas questões para reflexão: quem construiu o museu e quando foi construído? O que faz parte do acervo? O que mais chamou sua atenção? Quais objetos? Como é feita a organização dos objetos? Qual a importância de um museu? Para que guardar tanta coisa? O que você aprendeu depois da visita?

O objetivo das questões foi fazer com que os alunos começassem a trabalhar a habilidade escrita com base nas discussões que fizemos e contribuir para o momento da retextualização. Ainda nessa perspectiva de resgate do passado, mesmo sabendo da dificuldade de encontrarmos museus em nossas cidades do interior, criamos um espaço de memórias que concentram as narrativas de pequenas comunidades, bairros, escolas e salas de aula.

Com o propósito de dar voz às identidades locais, desenvolvemos uma atividade intitulada *O que você salvaria*. Os estudantes puderam escolher objetos e lugares que fazem parte da história deles e que eles salvariam caso acontecesse um incêndio. As escolhas foram as mais diversificadas e inusitadas: desde um brinquedo, roupa, calçado, móveis até animais. Cada escolha feita representa algum grau de valor dos estudantes. Por isso, é importante destacar como tudo aquilo que nos cerca tem valor histórico, cultural, pessoal e afetivo em nossas memórias. Ao mesmo tempo que apresentamos o gênero memórias, desenvolvemos as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Consciente ou inconscientemente, os discentes são afetados por textos e discursos que interligam histórias e geram valores. O “Espaço das memórias” foi pensado e desenvolvido por meio da plataforma *Padlet*. Essa ferramenta digital permite a criação de quadros virtuais com formatos diferentes e que podem ser alterados a qualquer momento.

Outrossim, é possível utilizar modelos de mural, tela, lista, grade, conversa, mapa e linha do tempo. O *Padlet* permite inserir imagens, vídeos e textos. Mostrou-se um excelente recurso para montarmos nosso “museu virtual” com os objetos escolhidos pelos alunos. Outro fator interessante do *Padlet* é a possibilidade de utilizarmos diversos modelos de quadros para criarmos cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilitam visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.

Além de fácil acesso, a plataforma pode ser acessada via aplicativo de *smartphone*. Logo, percebemos a importância das TIDCs na mediação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Essas ferramentas tecnológicas são cada vez mais necessárias para nos ajudar no aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica em sala de aula. Estamos imersos numa sociedade atravessada pelas tecnologias digitais e por suas inúmeras vantagens para nossa vida e, conseqüentemente, para a educação. A escola deve aproveitar toda essa revolução digital e mudar significativamente a construção dos saberes.

Já familiarizados com o tema memórias, após diferentes estratégias envolvendo leitura, material em áudio e ferramentas tecnológicas, ainda nos faltava o contato com algo que envolvesse vídeo e música. Foi nesse momento que os alunos tiveram contato com dois vídeos de curta-metragem: *Memórias, curta metragem de animação, by Manu Mercurial* e *Lembranças, curta metragem de animação, by The Animation School* (SEVERIANO *et al.*, 2021). O propósito foi gerar uma reflexão a partir das memórias dos personagens presentes nas duas histórias.

A primeira história apresenta as memórias de um jovem cujo pai está em estado de coma no hospital. As lembranças vão passando na telinha e construindo uma temática emocionante e muito atual: o alcoolismo e a destruição das famílias. Já a segunda narrativa tratou sobre a história de uma idosa, cujas lembranças do falecido marido vão passando como um filme em sua mente. Cada objeto traz uma memória marcante dos momentos que os dois compartilhavam juntos.

Outra questão muito interessante que trabalhamos foi o uso do tempo verbal no pretérito e de palavras e expressões usadas para remeter ao passado. No gênero discursivo (memórias literárias) que estamos desenvolvendo, os tempos verbais são essenciais para destacarmos as marcações temporais da narração. Com isso, os estudantes conseguem visualizar, de forma mais simples, a função dos verbos na e para construção do passado no texto.

Aliado ao uso dos verbos, desenvolvemos também a importância dos sinais de pontuação na narrativa. Sabemos muito bem que, quando conversamos, usamos a entonação para expressar ideias, desejos, emoções. Por exemplo: elevamos a voz, usamos pausas, fazemos

gestos e mudamos nossa expressão facial. Entretanto, quando escrevemos não dispomos desses recursos. Na escrita, são os sinais de pontuação que facilitam a compreensão de quem lê. A pontuação indica as diferenças de entonação e orienta a construção do significado do texto para o leitor. Os sinais de pontuação são, portanto, componentes da organização das ideias e do texto. Por isso, desenvolvemos algumas atividades sobre pontuação com o intuito de mostrar como acontece o processo do oral para o escrito quando se trata de colocar no papel (exploramos a habilidade escrita) aquilo que antes estava apenas na oralidade.

Após obtermos progressos nessas primeiras etapas da intervenção, pudemos seguir para o momento da escrita. A partir de então, os estudantes mantiveram contato com pessoas mais velhas da comunidade (orientamos que conversassem com familiares) para colherem informações e fazerem anotações. A coleta foi feita por meio de um questionário elaborado previamente. Após receberem as perguntas do questionário em sala de aula, partiram para as conversas com os mais velhos. Nessa etapa, elaboramos perguntas sobre histórias do passado, lugares, costumes, vestimentas, tradições culturais, crenças. Trilhamos, assim, um caminho que nos levou ao desenvolvimento do texto.

Para auxiliar os estudantes nessa etapa do processo de retextualização, apresentamos, lemos e discutimos uma entrevista realizada por Antonio Gil Neto que deu origem ao texto final dele. Essa entrevista, assim como os textos e as atividades, está no caderno virtual da OLP, oficina 13, etapa 1. Fizemos a leitura de alguns trechos da entrevista recuperados das anotações do caderno do entrevistador, Antônio Gil Neto. O entrevistado foi o Sr. Amalfi. O entrevistador utilizou anotações das conversas que tinha no momento da entrevista. Em seguida, eliminou as perguntas e deixou apenas as respostas para fazer a retextualização. Assim está escrito no caderno virtual: “Antonio Gil transformou as respostas da entrevista feita com o sr. Amalfi em um texto de memórias literárias; ele se baseou nos fatos contados e nos sentimentos revelados pelo entrevistado para recriar a experiência por ele vivida” (ALTENFELDER *et al.*, 2021, p. 143).

A história passou a ser contada a partir do ponto de vista do entrevistador. Novamente, diz o caderno virtual: “Mais que isso, ele mostra o processo por meio do qual foi entrando no passado do sr. Amalfi para narrar suas lembranças como se ele próprio as tivesse vivido”. Com esse exemplo, os alunos conseguiram visualizar de forma mais ampla como acontece o processo de retextualização das memórias literárias e partiram para a produção final de suas próprias produções textuais. Nesse momento, os alunos dedicaram-se à escrita da segunda e última versão das memórias literárias. Revisamos alguns conceitos, assim como as entrevistas

realizadas anteriormente. Os estudantes fizeram a seleção de uma das entrevistas e, em seguida, partiram para a retextualização das memórias dos entrevistados.

A partir de agora, apresentaremos as análises dos textos que compõem o *corpus* do nosso trabalho, desenvolvidos na proposta interventiva. A análise dos dados está baseada nas teorias estudadas e discutidas no capítulo teórico. Utilizamos, nesta investigação, 6 produções textuais dos nossos alunos. O critério de escolha levou em conta os melhores textos (os que melhor atenderam aos parâmetros estabelecidos pela proposta interventiva). Os textos produzidos pelos alunos foram colocados na íntegra e receberam um destaque (sombreamento de fundo e fonte menor), como forma de possibilitar uma melhor visualização.

Além disso, serão apresentados, especificamente, os trechos que mostram, de maneira explícita ou constitutiva, as marcas do diálogo com outras vozes, além dos pontos de vista dos alunos presentes nas retextualizações. Apontaremos marcas das *heterogeneidades enunciativas* e os pontos de vista. Faremos a interpretação mediante discussão das teorias que embasam nossa pesquisa, aplicadas às produções dos estudantes.

Antes de partirmos para as análises, sentimos a necessidade de evidenciarmos o que aconteceu ou como aconteceram as operações de retextualização na passagem do gênero discursivo relato pessoal para o gênero memórias literárias. Os estudantes dialogaram com pessoas mais velhas (familiares, líderes das comunidades, pessoas que moraram há muito tempo na cidade etc.) para colherem informações por meio de um questionário e fizeram anotações dos fatos narrados pelos entrevistados. A seguir, apresentamos algumas perguntas que elaboramos para os estudantes obterem as informações:

- Há quanto tempo mora neste município?
- Como era a cidade antigamente? O que mudou com relação a hoje?
- Qual a sua melhor e a pior lembrança do passado?
- Como você contaria (faria o relato) a sua história em poucas palavras?

Diante desses questionamentos e das respostas obtidas, os alunos tinham anotações suficientes para fazerem a retextualização do relato para as memórias literárias. O desafio dos estudantes foi transformar um gênero discursivo em outro e evidenciar, com suas próprias palavras, o discurso alheio utilizando a criatividade para pôr em prática o que discutimos nas oficinas sobre escrita e retextualização. Para demonstrarmos como aconteceu esse processo de transformação, escolhemos duas produções textuais pelo seguinte critério: o grau de dificuldade apresentado pelo estudante para fazer a mudança de um gênero para outro. A seguir, expomos um quadro demonstrativo com algumas operações de retextualização:

**Quadro 4** – Amostras de textos dos alunos (transição do relato para memórias)

<b>Trechos do relato (Texto 2)</b>	<b>Trechos das memórias literárias (Texto 2)</b>
<p>“Moro aqui na cidade já faz mais de 20 anos”</p> <p>“Conheci meu futuro marido e namoramos 1 ano e depois casamos.”</p> <p>“Tenho 2 filhos com 10 anos de diferença de um pro outro.”</p> <p>“Quando eu comecei a morar aqui não tinha posto de saúde e nem a praça e nem o Sousa 2. O que eu mais sinto saudade daquele tempo são meus pais.”</p>	<p>“Há mais de 20 anos, uma moça conheceu um rapaz bom que estaria com ela até hoje. Começaram a namorar e depois de um tempo ele veio morar próximo a ela ele sempre estava presente na vida dela.</p> <p>Após 1 ano, entre namoro e noivado resolveram se casar. Logo tiveram seu primeiro filho e o segundo 10 anos depois, tiveram seu segundo filho.</p> <p>Hoje, graças a deus, continua juntos e com uma linda família.”</p> <p>“Sim mudou algumas coisas desde o tempo que eu vim morar aqui mas agora tem muitas coisas tem posto de saúde que antes não existia também tem praça e agora também tem o Sousa 2</p> <p>As vezes me bate uma saudade do meus pais e as vezes me bate saudade deles.</p> <p>E depois de um tempo tive meus dois filhos e fui feliz com eles.”</p>
<b>Trechos do relato (Texto 3)</b>	<b>Trechos das memórias literárias (Texto 3)</b>
<p>“Moro aqui na cidade já faz mais de 35 anos”</p> <p>“Eu não tinha moradia nem onde dormir, dormia na rua.”</p> <p>“Eu comprava, vendia e trocava animais para ter o que comer”</p>	<p>“A pessoa que contou essa história mora a 35 anos nessa cidade quando ele chegou aqui não havia moradia e nem cobertor para dormir tinha que dormir no meio da rua. Para comer eles trocavam animais burro, cavalos, jumento passavam necessidade e tinha as vezes que dormir de baixo de chuva e de sol</p>

<p>“Pegava água do poço. Lia também a mão das pessoas em troca de dinheiro ou joias.”</p>	<p>quente. Lia a mão das pessoas e eles recompensavam com joias, dinheiro e etc. Para beber água tinha que ir a pé lá no poço mesmo assim a água era muito mais quente e eles trabalhavam trocando e vendendo de baixo de sol.”</p>
---	---

**Fonte:** O pesquisador (2023).

Podemos perceber, nessas amostras, que os alunos apresentaram algumas dificuldades no momento da transição ou transformação de um gênero em outro. Alguns quiseram apenas transcrever da mesma forma que ouviram no relato. Porém, o objetivo era que produzissem as memórias literárias de outras pessoas, utilizando os operadores da retextualização. Para tentar solucionar esse problema, mostramos aos estudantes como eles poderiam usar o discurso em terceira pessoa ou, se fosse o caso, se inserirem na história como personagem participante e narrador ao mesmo tempo.

Discutimos sobre pronomes que poderiam ser usados, os tempos verbais para servirem de marcadores temporais da narrativa e as pessoas do discurso. Com isso, notamos que alguns conseguiram entender a proposta e produziram textos de acordo com o que foi orientado através da proposta interventiva.

#### **4.2 Da escrita criativa: ponto de vista, autoria e o diálogo entre as diferentes vozes**

O diálogo é a forma de comunicação mais natural da humanidade. A não ser pelo Adão mítico utilizado como metáfora por Bakhtin (2016), todos os outros seres humanos estão em constante diálogo com vozes anteriores a eles. Há um contínuo cruzamento de ideias, pensamentos, discursos e pontos de vista. De alguma maneira, estamos utilizando o *já-dito* do outro para dizermos algo a mais. Partimos sempre de um ponto, que já foi explorado alguma vez, para sustentarmos nossas ideias (às vezes, as chamamos até de originais).

Nós criamos, recriamos, produzimos textos, falas, discursos e retextualizamos a partir de diferentes contextos e situações comunicativos. As produções textuais que escolhemos para analisar apresentam, em menor ou maior grau, alguns traços de autoria, pois tentam dizer o que foi narrado ou contado pelo outro, mas com as palavras do eu. Antes de partirmos para os textos dos alunos, ressaltamos que não discutimos com os estudantes sobre os desvios e as

inadequações gramaticais como: pontuação, acentuação, concordância e regência. Faremos isso em outro momento.

O título deste capítulo destaca a importância da criatividade na e para a construção da escrita. A escolha por “escrita criativa” foi intencional e sugestiva, já que estamos falando de retextualização de algo já existente. Dizer de outra maneira e com outro olhar o que já foi dito, contado ou vivenciado exige de nós e, neste caso, dos alunos muita criatividade. Tal criatividade foi encontrada no texto da *Aluna 1*, que disponibilizamos a seguir.

### Texto 1/Aluna 1

#### Mente Aberta

A muito tempo atrás. Minha mãe em uma festinha encontrou meu pai um lindo rapaz, então eles se apaixonaram e começaram a namorar, se casarão e tiveram minhas irmãs que são gêmeas. Minha mãe cuidava da casa e meu pai na roça, mãe tava fazendo o almoço quando terminou, colocou a comida no prato enrolou no pano e foi deixo a comida do meu pai, no caminho, perto do matabu ela sentiu uma dor enorme na barriga mais continuol a andar ao chegar na roça contou ao meu pai ele disse que ia levala ao médico. Ela chegou em casa falou com minhas irmãs que ia sair meu pai chegou em casa e eles foram ao médico.

No consultório o dotor mando ela fazer um exame de gravidez, ela fez e descobril que estava grávida de mim, ficou muito feliz! Correu para casa contou tudo as minhas irmãs elas amaram a notícia. Minhas irmãs começaram a ajudar muito ia pegar água no cacibão, lavava roupa no açude e arrumava a casa minha fazia a comida.

Os meses foram se passando e finalmente chegou 9 meses minha mãe começou a sentir muita dor e foi para o hospital. Eu nasci pre matura minha mãe e meu pai ficaram muito preocupados com isso, mais deu tudo certo. Cheguei em casa minhas irmãs ficaram me abraçando toda hora e minha mãe com um olhar de tanto orgulho com migo no braço.

Os dias se passaram eu tinha 1 aninho minhas irmãs tinham 8 anos minha mãe tava doente meu pai trabalhava e cuidava dela. O sangue da minha mãe tava sumindo ela tomava injeção quase todo dia mais não era só isso um de seus fígados tinham parado de funsionar e o outro estava comprometido. Minha mãe tava muito fraca, ela se enternou meu pai cuidava dela, minhas irmãs cuidava de mim e da casa minha mãe piorou e infelizmente ela se foi. Foi um baque para toda família meu pai chorava muito todos os dias, minhas irmãs também mais a vida seguiu com a enorme tristeza. Eu cresci já tinha se passado 20 anos, tava trabalhando em arquitetura já tinha me casado minha casa e do meu marido tava em construção meu pai tava doente de depressão pela morte da minha mãe.

Minhas irmãs já tinham filhos mais meu pai tava só piorando e acabou morrendo. Eu fiquei muito abalada mais continuei a seguir minha vida. Terminei de construir minha casa. Hoje já tenho 31 anos umas de minhas irmãs mora em São Paulo outra em Recife são casadas e eu sou muito feliz com minha família morando em Campina Grande com meu marido e meus dois filhos.

Fim!

A criatividade da estudante está, também, no fato de conter no texto dela uma mistura de realidade e ficção. Ao ser questionada sobre a autoria do texto, a aluna esclareceu que uniu acontecimentos da vida real a *insights* frutos da imaginação. A aluna inicia sua narrativa com um tema abrangente e intrigante ao mesmo tempo, que nos faz refletir antes de começarmos a leitura do texto. A jovem o intitulou de *Mente Aberta*. Ao fazer isso, a autora do texto nos leva

a diferentes interpretações do que seria uma mente aberta. A jovem se apropriou de um enunciado muito corrente em palestras de cunho motivacional, empresarial e educacional.

Ter a mente aberta seria, então, de maneira simplificada, uma forma de tolerância, simpatia, acessibilidade e maturidade com as situações da vida. Essa é uma das possibilidades interpretativas desse enunciado. *Mente Aberta* narra a história de um casal que se conheceu em uma festa e logo se apaixonou. Após isso, a narradora já nos direciona para o casamento de dois personagens: os pais.

A narrativa segue com uma pequena descrição do estilo de vida que a família tinha no campo. Isso fica evidente a partir de palavras e expressões constitutivas da vida rural, por exemplo: “meu pai na roça, mãe tava fazendo o almoço quando terminou, colocou a comida no prato enrolou no pano e foi deixa a comida do meu pai, no caminho, perto do matabu”. A história segue com a notícia de uma nova gravidez (a criança que estava para nascer era a própria narradora), visto que o casal já tinha duas filhas gêmeas. Acontece, então, um salto na história e, de repente, somos levados ao momento em que a mãe está muito doente, não resiste e morre.

A tristeza toma conta da família (do pai e das três filhas). Certo tempo depois, o pai também falece. A essa altura, as filhas já estão casadas e construíram suas famílias. A narradora participante da história nos leva para vinte anos depois de todos esses acontecimentos e, como ela mesma disse nas memórias narradas, a vida seguiu. Continuou sendo difícil, mas seguiu.

Após essa rápida apresentação do texto, começamos com um primeiro exemplo do que entendemos por ponto de vista (PDV) no texto analisado e pela presença das *heterogeneidades enunciativas*. Pontuamos, primeiramente, que mantivemos a escrita da aluna e não alteramos nada da estrutura textual, grafia das palavras, pontuação e acentuação.

Percebemos, então, no trecho introdutório, que a conexão com o passado foi estabelecida logo na primeira frase “A muito tempo atrás” (mesmo sabendo que não foi feito o uso do verbo “haver” que substitui o verbo “fazer”, quando se refere a tempo passado). Assim, sem dizer datas ou períodos, a narradora expressa uma certa intensidade ao usar o advérbio “muito”. Não faz apenas algum tempo que aconteceu o que será contado, mas faz muito tempo. A história segue e, agora, entram em cena dois personagens: a mãe e o pai da narradora. Essa entrada fica evidente pelo uso dos pronomes possessivos nas expressões “minha mãe”, “meu pai” e “minhas irmãs”. Essas expressões se repetem durante todo o texto.

Esse trecho escrito pela narradora, que corresponde ao locutor-enunciador primeiro, coloca em evidência aquilo que Rabatel (2016, p. 31) chamou de “enunciador intratextual”. Ao dizer que a mãe encontrou o pai – “um lindo rapaz” – em uma festinha, o locutor do texto faz

entender que a mãe (uma jovem), sem dizer uma palavra, deixou transparecer suas impressões por um rapaz (o pai). Nesse caso, a mãe é a fonte enunciativa de um PDV, mesmo sem dizer nada, mesmo com a ausência de marcas de discurso direto.

Temos, portanto, um locutor-enunciador primeiro que relata um PDV sem assumir totalmente a conotação sentimental da frase. Esse mesmo processo acontece no trecho seguinte: “os dois se apaixonaram e começaram a namorar”. Nesse caso, essa percepção da paixão não parte exclusivamente do narrador, mas de algo que ele ouviu de alguém. O que está acontecendo aqui é uma forma de retextualização do oral (alguém contou essa história) para o escrito (o narrador está contando com suas palavras).

Ressaltamos que o narrador é uma instância na origem do PDV. Em outras palavras, observamos duas modalidades narrativas diferentes: o PDV representado do narrador (um fragmento descritivo parafraseado) e o PDV narrado. O narrador põe em cena duas pessoas e uma delas externa, de alguma forma, seus sentimentos por outra.

Subsequentemente, a narrativa avança, abrindo caminho para o resultado de um encontro “em uma festinha”. Esse avanço fica claro no enunciado final do trecho que mostra o desenvolvimento dos sentimentos dos personagens: “se casarão e tiveram minhas irmãs que são gêmeas”. Mesmo o verbo “casar” tendo sido usado no futuro do presente (“casarão”) – algo que acontece com frequência com alunos dessa faixa etária –, entendemos, pelo contexto, que se trata de algo que aconteceu no passado. A narrativa se torna mais interessante, ainda, pelo fato de o narrador ser também personagem. Com isso, os PDV de personagem e narrador vão dialogando de forma intercalada, fazendo com que haja esse jogo de vozes, um entrecruzamento de falas que constroem o fio da narrativa.

No texto da aluna, podemos destacar que o narrador constrói seu discurso a partir de determinado contexto específico: uma vida simples, da roça, cheia de expressões constitutivas de uma linguagem rural, além de ações, decisões e comportamentos que caracterizam essa realidade. Para Authier-Revuz (2004, p. 23), “heterogeneidade constitutiva do discurso é algo que faz parte do nascedouro do discurso, isto é, onde ele se origina, e heterogeneidade mostrada no discurso são as marcas que ‘denunciam’ a presença do outro de forma visível”. Nesse sentido, essa relação entre o constitutivo do discurso e as marcas da presença do outro no discurso estabelece uma das principais características do sujeito e do seu discurso, a saber: a heterogeneidade.

Os enunciados aparecem sem marcas linguísticas, mas evidenciam a presença do discurso do outro, que pode ser apreendido pela aparência estética do dizer. Não encontramos marcas explícitas da heterogeneidade marcada no trecho em destaque, porém, conseguimos

identificar o contexto em que o narrador e personagens estão inseridos por meio de expressões que se originam em ambientes específicos, como é o caso do contexto rural. O fato de a mulher (mãe) ficar cuidando da casa e o homem (pai) trabalhar na roça, a mulher fazer o almoço, enrolá-lo no pano e ir ao encontro do marido para entregá-lo, passar o mata-burro etc. mostra o discurso constitutivo de um ambiente específico.

Notamos que o modo como a aluna fala surpreende em relação a esse contexto rural, mostrando uma ressignificação pela narradora, na parte em que diz que a mãe sentiu uma dor e que o pai iria levá-la ao médico. Em tempos anteriores ao da narradora, por exemplo, na década de 1990, o contexto de quem morava na zona rural era bem distinto quando se adoecia. Quase sempre, a pessoa doente teria de esperar muito, pois não se tinha acesso assim tão "fácil" a médicos. Por conta disso, a mentalidade das pessoas já estava habituada com o fato de não ir ao médico, principalmente a dos homens. Muitos só iam em condições de doença grave, frequentemente, quando já se aproximava a morte.

Começa a ficar perceptível que a narração acontece a partir de uma perspectiva do narrador/locutor primeiro, mas, ao longo do texto, os PDV dos personagens são, também, evidenciados pelo narrador. Observamos que a reação da mãe e das irmãs é externada e evidenciada pela narradora. Encontramos os PDV a partir das expressões "ficou muito feliz" e "minhas irmãs amaram a notícia". Nesse caso, o leitor só conhece os sentimentos e reações dos personagens pela perspectiva do narrador, pela maneira como este apresenta os fatos.

Na ausência do enunciador intratextual, diz Rabatel (2021, p. 46) que "o narrador é a instância na origem do PDV". Outra questão interessante que observamos diz respeito ao PDV externo (o narrador) e ao PDV (o personagem). Há um ponto interessante no fio dialógico que é a celebração pela chegada de um novo filho. Ao dar voz à mãe e às irmãs, a narradora destaca a intensidade da celebração por meio de algumas palavras: "muito" (advérbio), "feliz" (adjetivo) e "amaram" (verbo).

Parafraseando Rabatel (2016), temos um PDV do narrador e um PDV do narrador em visão externa, limitada à descrição de objetos, sentimentos e acontecimentos que são manifestados por certos traços de subjetividade. Além disso, o narrador dá voz ao outro, de forma mostrada não marcada, ao externar a subjetividade dos personagens. Não identificamos a fala da mãe marcada por aspas, negrito ou itálico, porém, é como se ouvíssemos as palavras de emoção ao saber da notícia da gravidez.

Conseguimos reproduzir, através da nossa capacidade imaginativa, as reações, expressões e gritos de felicidade das personagens "mãe" e "irmãs". É como se narrador e personagens estivessem atravessados por discursos constitutivamente presentes nas relações

interpessoais. Sempre haverá outra voz, outro discurso, outro dizer que atravessarão o nosso discurso, quer sejam exteriores a nós, quer sejam do inconsciente. O discurso torna-se, portanto, produto do interdiscurso.

Remetemo-nos ao discurso de celebração que atravessa as relações interpessoais no contexto do nascimento de um filho. A narradora não só evoca esse ato de celebração como quebra o estereótipo de que famílias mais pobres tendem a tratar a chegada de um filho como algo tão banal como a própria condição quase "natural" de uma vida sem recursos. Percebemos entusiasmos e alegria em cada palavra da narradora ao descrever o momento em que é anunciada a chegada de mais uma criança.

Conforme Authier-Revuz (1990, p. 25), “o exterior inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição e isto sob a forma ‘natural’ de reprodução, na análise, das evidências vivenciadas pelos sujeitos falantes quanto a sua atividade de linguagem”. Ou seja, no processo natural da linguagem, está acontecendo um diálogo com o outro, que aparece de maneira explícita ou implícita no fio do dizer, e isso de forma inevitável. Novamente, aparecem os traços do contexto e do discurso rural, por meio de expressões como: “ia pegar água no cacimbão”, “lavava roupa no açude”.

Mais uma vez, encontramos o PDV representado no olhar da mãe. A narradora deixa explícito o sentimento por trás do olhar da personagem ao dizer “minha mãe com um olhar de tanto orgulho com migo no braço”. Há muito sentimento envolvido num olhar de orgulho por estar com um bebê nos braços. A narradora focaliza o PDV da mãe, como se esta dissesse: “estou sentido muito orgulho de você”. A forma como o texto é narrado nos conecta de uma maneira tão cativante e envolvente que conseguimos novamente imaginar a cena narratológica.

A autora nos leva ao passado por meio das memórias que, inicialmente, não são suas, mas estão sendo contadas, recontadas ou retextualizadas a partir de um novo olhar. Aqui, encontramos perfeitamente a voz, o discurso ou o sentimento do *outro* no dizer do *um*. É o já-dito sendo dito novamente, numa perspectiva diferente da que a mãe, o pai ou as irmãs diriam.

O que está sendo dito só é dito dessa forma porque existe um contexto, um locutor com seus PDV e uma cena enunciativa sendo narrada em determinado momento da história. Conforme Fernandes (2007, p. 35), passamos a compreender “[...] quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz (na voz do enunciador)”. Ou seja, é um discurso constituído do entrecruzamento de diferentes discursos.

Outro ponto que merece destaque é a habilidade da Aluna 1 com relação à retextualização. Desde o início da narrativa, percebemos que estamos diante de uma narradora participante. Fica evidente que alguns acontecimentos da história que estão sendo narrados

fazem parte da memória dos personagens, cuja identificação é feita pelas palavras “pai”, “mãe” e “irmãs”. Ao utilizar a primeira pessoa do discurso, por meio do pronome pessoal reto “Eu”, na frase “Eu nasci pre matura”, a aluna consegue captar bem a ideia da retextualização do oral para o escrito. Provavelmente, a história foi contada por seus pais (de forma oral, como orientamos nas oficinas) e transcrita, recontada e retextualizada pela voz da narradora.

Observamos, então, um diálogo de vozes envolvendo passado e presente. A voz de quem lembra da história que passou ecoa na e pela voz de quem conta o que herdou: as memórias. Além disso, mais uma vez, encontramos o PDV representado dos personagens na voz da narradora, ou seja, a partir da perspectiva de quem está contando a história é que nós, leitores, conhecemos a opinião dos personagens sobre determinado acontecimento: “minha mãe e meu pai ficaram muito preocupados com isso”.

Algumas marcas da oralidade estão presentes em todo o texto: o uso do “mais” em detrimento do “mas” ao apresentar ideias contraditórias, o uso do “tava” ao invés de “estava”, a ortografia de certas palavras como “funsionar”, a concordância verbal de frases como “minha irmãs cuidava de mim”. As frases, orações e períodos são bem-organizados, porém, há muitos desvios e inadequações gramaticais.

Dito isso, recuperamos a discussão feita no início do capítulo teórico, momento em que discutimos sobre a reflexão de Possenti (2009, p. 101): “Qualquer professor poderá descobrir um dia que é muito mais fácil trabalhar a escrita a partir dos textos dos alunos, especialmente quando eles contêm sangue, suor e lágrimas, [...] do que tentar ensinar regras descontextualizadas, que assim se tornam sem sentido.” Cada aluno que chega até nós educadores traz um “mundo” diferente de experiências, histórias, discursos e marcas da vida. Os educandos são autores – juntos com todo o contexto social que os cerca – de textos, discursos e opiniões diversos sobre os mais variados temas sociais que possamos imaginar.

Rabatel (2016) desenvolve uma discussão interessante sobre o enunciador anônimo. Tal enunciador pode, mesmo sendo indeterminado, ter certo *status* autorial. Da mesma forma, o PDV do personagem pode se referir a um ator singular ou coletivo, mesmo que este seja anônimo. O anonimato não o faz perder seu *status* de PDV do personagem. De acordo com Rabatel (2016, p. 34), o anonimato não “impede esse último de ter acesso a um saber que a narratologia tradicional reserva ao narrador onisciente”. No texto da estudante 1, a narradora dá voz a um ator coletivo ao dizer que “Foi um choque para toda família”.

A palavra “choque” coloca em evidência a voz de um ator coletivo. Não se trata de um ator anônimo propriamente dito, se levarmos em consideração que, logo em seguida, a narradora evidencia quais são os membros da família e como eles veem a situação: “meu pai

chorava muito todos os dias, minhas irmãs também mais a vida seguiu com a enorme tristeza”. De toda forma, o ator parece mais amplo porque pode abarcar os demais parentes. A voz de uma narradora participante ecoa sentimentos no momento que a história está sendo narrada, mesmo se referindo a um passado que nem lembra, a não ser pela memória do outro.

No trecho “Minha mãe tava fraca, ela se enternou meu pai cuidava dela, minhas irmãs cuidava de mim e da casa minha piorou e infelizmente se foi”, a fraqueza da mãe passa a ser conhecida pelo PDV da narradora, ao mesmo tempo que o sentimento da própria narradora se materializa no advérbio “infelizmente” ao tratar da morte da mãe. O uso do eufemismo “ela se foi” para falar de um falecimento evidencia a capacidade de escolha da aluna para externar os sentimentos da narradora participante. O desenrolar da narrativa nos faz perceber, então, os discursos constitutivos presentes no texto. São vozes que falam por intermédio de uma voz que narra. Os dizeres, as opiniões e os PDV se entrecruzam para manterem vivas as memórias contadas e retextualizadas.

Há ainda um trecho em que a narradora investe tempo expressando o quão trágico foi o desenrolar da história após o falecimento da mãe: “meu pai chorava muito todos os dias” e “meu pai tava doente de depressão pela morte da minha mãe”. Esse tipo de desfecho da narrativa pode representar a busca por empatia ou atenção das pessoas. O tom trágico do texto seria uma forma de expressar essa necessidade, olhando da perspectiva do estado psicológico da narradora.

Nos trechos seguintes, percebemos como a narrativa avança no plano cronológico, conectando o passado e o presente por meio do uso das expressões “Eu cresci já tinha se passado 20 anos” e “Hoje já tenho 31 anos”. Mais uma vez, o PDV do personagem aparece de forma representada. A frase “meu pai tava doente de depressão pela morte da minha mãe” aponta para os sentimentos de um dos personagens. Aqui, o narrador afirma, com certeza, o que o pai sente ou pensa. Percebemos também a presença de um ideal de superação expresso pela narradora, ponto de vista interessante e revelador do caráter dialógico da narrativa, tendo em vista que esse aspecto costuma também ser explorado na cultura literária, novelesca e cinematográfica, por exemplo.

Sendo assim, nós (leitores) acreditamos na validade dos pensamentos através da ratificação da narradora, explícita ou implicitamente, pelos dados narrativos anteriores. A narradora tem acesso à interioridade dos personagens, ou, pelo menos, consegue representá-la, além de deixar explícito que é, também, participante. Acontece certa introspecção de outrem a partir do locutor primeiro: a voz (ou sentimentos, pensamentos, opiniões) do *outro* é dita pelo

*Um.* De maneira explícita ou implícita, há a presença das *heterogeneidades enunciativas* nas memórias literárias aqui analisadas.

A narrativa é rápida, apresenta saltos temporais, conecta fatos importantes da vida da narradora participante e dos personagens. O texto encerra com o PDV da narradora fazendo uma espécie de balanço geral da vida: “eu sou muito feliz com minha família”. Assim, a narrativa privilegia a perspectiva da narradora, pressupondo que ela assume a responsabilidade enunciativa do dizer. A narrativa reúne as dimensões familiares, sentimentais, rurais através da linguagem.

A narrativa criou, no início, um cenário rural que depois vai se dinamizando e finaliza com o urbano. Um ponto interessante a ser notado no texto da aluna é a relação com histórias que têm final triste. Na nossa cultura, histórias assim dão muito “ibope” por nos comoverem. E a comoção nos conecta com a capacidade de empatia, solidariedade e amor ao próximo. Há, sem dúvida, um caráter dialógico desse final da narrativa da aluna com a realidade que nos cerca. Na vida real, nem sempre os finais são “felizes para sempre”. Isso nos faz pensar na vida em comunidade, nos desafios e conquistas que formam a nossa história.

Falando de história de vida, outro texto que nos chamou atenção foi o de um estudante de 13 anos (*Aluno 2*) sobre a história de casamento dos pais dele. Mantivemos a originalidade do texto do estudante. Não corrigimos nem alteramos nada da produção textual.

A narrativa (*Texto 2*) inicia-se em terceira pessoa. O aluno assume o papel de contador de uma história já contada por outra pessoa. Realmente, há uma retextualização. Em seguida, o foco narrativo se concentra em primeira pessoa e o aluno passa a fazer parte da narrativa. De forma geral, o estudante conta a história de casamento dos seus pais, desde o namoro até o momento do matrimônio. Fala dos filhos que o casal teve e do local em que moraram (não há uma especificação do local), quais as principais recordações e como vive hoje.

O texto é curto. A história apresenta apenas os principais acontecimentos da vida do casal e de seus dois filhos. Inicialmente, notamos que houve a retextualização do discurso falado (nesse caso, do gênero relato pessoal) para o texto escrito (transformado em memórias literárias). Trata-se da percepção do aluno sobre a história de vida de seus pais, o que fica claro já no título do texto: *História de casamento dos meus pais*. Logo abaixo do título, encontramos algo parecido com uma observação feita pelo próprio narrador/locutor/autor: “contada por minha mãe”. É como se quisesse esclarecer que as palavras que serão ditas a seguir não são totalmente dele, que o que será contado já foi dito por outro, mas que será dito de outra maneira.

A seguir, expomos o texto na íntegra, sem alterações nem correções gramaticais.

## Texto 2/Aluno 2

### História de casamento dos meus pais

Contada por minha mãe

Há mais de 20 anos, uma moça conheceu um rapaz bom que estaria com ela até hoje

Começaram a namorar e depois de um tempo ele veio morar próximo a ela ele sempre estava presente na vida dela

Após 1 ano, entre namoro e noivado resolveram se casar. Logo tiveram seu primeiro filho e o segundo 10 anos depois, tiveram seu segundo filho.

Hoje, graças a deus, continua juntos e com uma linda família

Passando se algum tempo vinhamos morar aqui no Sousa 1 No começo foi um pouco difícil de se acostumar por que agente não conhecia muito bem o lugar

Sim mudou algumas coisas desde tempo que eu vim morar aqui mas agora tem muitas coisas tem posto de saúde que antes não existia também tem praça e agora também tem o Sousa 2

As vezes me bate uma saudade do meus pais e as vezes me bate saudade deles

E depois de um tempo tive meus dois filhos e fui feliz com eles

Fim

Em alguns momentos da narrativa, podemos perceber que há uma alternância de PDV proveniente da mudança do foco narrativo. A expressão “uma moça conheceu um rapaz bom” é um exemplo de PDV do personagem em diálogo com o PDV do narrador. A percepção ou a opinião formada a respeito de uma pessoa (do rapaz, nesse caso) é algo muito importante de se observar nesse texto.

Quem realmente está afirmando que o rapaz é bom? E, se está afirmando, quais motivos fazem ou tornam esse rapaz bom? A primeira frase do texto inicia-se com a expressão “Há mais de 20 anos” e encerra-se com “que estaria com ela até hoje”. Fica evidente que o PDV acerca do “rapaz bom” parte do locutor/narrador, haja vista que o narrador está em terceira pessoa emitindo uma opinião sobre um dos personagens. Destacamos, também, que o texto é dialógico e polifônico, na medida em que a fonte original do dizer é a mãe do garoto, o que nos faz refletir sobre o entrecruzamento de vozes.

Percebemos que o PDV do narrador está presente em toda parte, até mesmo quando a narração eterniza a voz deste ou daquele personagem. No caso das memórias literárias, há um jogo de vozes desde a fonte original que contou a versão de forma oral até o momento da escrita e retextualização.

Nas palavras de Rabatel (2021, p. 41), há um “dialogismo dos PDV, todo PDV de um personagem exprime, em acréscimo, o PDV do narrador sobre o personagem”. Em outras palavras, podemos dizer que há uma alternância entre os PDV da narradora e dos personagens. O uso da primeira pessoa marca explicitamente a voz do narrador participante; já a terceira pessoa exprime, fortemente, uma ruptura na sequência narrativa.

Outra expressão que apresenta um PDV sobre o personagem e segue a mesma estrutura narratológica das duas anteriores ocorre quando o locutor/narrador explica que, após o início do namoro, o “rapaz bom” decidiu ir morar próximo à casa da moça e “estava sempre presente na vida dela”. Estar presente na vida de alguém pode significar muitas coisas: participar de todos os momentos, ajudar em todas as situações, oferecer apoio sempre, conviver ou prontificar-se para auxiliar de alguma forma. Pelo contexto da história, sabemos que o “estar sempre presente” refere-se ao relacionamento que o jovem casal passou a ter, isto é, o namoro.

Após essa rápida apresentação, o texto segue para o momento do casamento e, logo após, dos filhos. No trecho subsequente, algumas marcas constitutivas do discurso chamam atenção. A heterogeneidade constitutiva do discurso oferece ao analista possibilidades diversas de interpretações. O locutor diz assim na frase: “Após 1 ano, entre namoro e noivado resolveram se casar. Logo tiveram seu primeiro filho e o segundo 10 anos depois, tiveram seu segundo filho”. É interessante perceber nessa frase a maneira de pensar das gerações anteriores, a forma como a sociedade entendia e encarava determinados assuntos e de que modo entendia os relacionamentos. O casal que o locutor/narrador nos apresenta, assim como muitos das gerações anteriores à nossa, namorou, noivou e se casou num curto período de tempo (um ano). E logo veio o primeiro filho.

A frase a seguir revela os sentimentos da moça (esposa e mãe) sobre a vida que o casal construiu: “Hoje, graças a Deus, continua juntos e com uma linda família”. Mais uma vez, o PDV de um personagem da história é apresentado pelo autor/locutor do texto.

Esse trecho revela muitas coisas sobre o PDV da personagem. Primeiro, a conhecida expressão “graças a Deus” pode ser apenas mais uma frase (jargão ou chavão popular) repetida apenas por mera tradição. Por outro lado, a personagem pode ser muito religiosa e estar falando de forma consciente sobre a união de sua família, atribuindo tudo isso a Deus.

A expressão “continua junto”, por sua vez, faz-nos refletir sobre o grande número de famílias destruídas, interrompidas e desunidas. Mesmo após muitos anos de convivência, a família continua unida e todos estão juntos.

Por último, o adjetivo “linda” mostra o olhar de uma mulher (esposa e mãe) sobre sua família. O narrador/locutor (o aluno, o filho) dá voz ao que se passa na mente e no coração da personagem. Novamente, destacamos o dialogismo dos PDV descrito por Rabatel (2021). Narrador e personagem dialogam nessa troca de PDV.

Em seguida, somos levados ao contexto de moradia dos personagens e algo interessante começa a acontecer: o foco narrativo já não é mais em terceira pessoa e o narrador entra na história como participante. O trecho a seguir mostra o início dessa troca: “Passando se algum

tempo vinhamos morar aqui no Sousa 1 No começo foi um pouco difícil de se acostumar por que agente não conhecia muito bem o lugar”. O que acontece, na verdade, não é bem uma mudança de foco narrativo. Provavelmente, o narrador/autor do texto (o próprio aluno) não soube se expressar ao fazer a retextualização, a transcrição do relato pessoal (da mãe) para o gênero memórias. Esse tipo de comportamento na escrita dos alunos foi recorrente, pois alguns não conseguiram apresentar o discurso do outro sem deixar evidente que se tratava de uma retextualização do que foi contado.

Os trechos subsequentes revelam a voz da mãe, o PDV do personagem sobre sua própria vida e a vida de sua família. A maneira como o narrador apresenta a sequência de acontecimentos evidencia apenas o PDV do personagem: “Sim mudou algumas coisas desde tempo que eu vim morar aqui mas agora tem muitas coisas tem posto de saúde que antes não existia também tem praça e agora também tem o Sousa 2”. No próximo excerto, é notório o que a personagem sente e o que está se passando no seu íntimo, pois lemos apenas o PDV dela: “As vezes me bate uma saudade do meus pais e as vezes me bate saudade deles”. De alguma forma, as mudanças afetaram a vida dela, tudo que teve de deixar para seguir um novo caminho com o “bom rapaz”. Mais uma vez, a voz da personagem aparece ao descrever o sentimento de felicidade que tem por seus dois filhos: “E depois de um tempo tive meus dois filhos e fui feliz com eles”. Percebemos que, do meio para o final do texto, prevalece o PDV da personagem.

Em síntese, sem levar em conta os desvios e inadequações gramaticais, o aluno conseguiu captar a ideia da retextualização e apresentar uma narrativa bem estruturada, com ideias bem elaboradas e, consciente ou inconscientemente, mostrou sua criatividade por meio da retextualização das memórias literárias.

A seguir, partimos para a análise da terceira produção textual.

### **Texto 3/Aluna 3**

#### Texto sobre memórias do passado

A pessoa que contou essa história mora a 35 anos nessa cidade quando ele chegou aqui não havia moradia e nem cobertor para dormir tinha que dormir no meio da rua. Para comer eles trocavam animais burro, cavalos, jumento passavam necessidade e tinha as vezes que dormir de baixo de chuva e de sol quente. Lia a mão das pessoas e eles recompensavam com joias, dinheiro e etc. Para beber agua tinha que ir a pé la no poço mesmo assim a agua era muito mais quente e eles trabalhavam trocando e vendendo de baixo de sol.

Fim

Esse pequeno texto mostra uma grandiosa interação entre diferentes gerações. Ele traz uma riqueza de informações, mesmo que em poucas palavras, sobre a história de uma pessoa

cigana. A *Aluna 3*, na condição de autora/locutora e narradora do texto, retextualiza o discurso do outro ao mesmo tempo que apresenta as heterogeneidades enunciativas (o discurso constitutivo) e emite PDV de narrador a partir das experiências de um personagem. É evidente que, para transformar as informações em narrativa, foi necessário o relato pessoal da pessoa entrevistada. Isso nos faz perceber que o objetivo de entender o processo de leitura, escrita e retextualização foi compreendido.

A primeira frase do texto mostra justamente o caráter dialógico que temos discutido ao longo desta pesquisa, o dito a partir do já-dito do outro. Assim inicia-se a narrativa: “A pessoa que contou essa história mora a 35 anos nessa cidade”. É interessante como a narradora (aluna) deixa bem claro logo no início que a história que será apresentada é fruto do discurso do outro: “a pessoa que contou”. O fato de essa pessoa morar há 35 anos na mesma cidade faz com que tenha muitas memórias, pois presenciou as diversas mudanças na referida localidade ao longo do tempo.

A narrativa continua e passamos a conhecer melhor a história da personagem pela perspectiva do narrador. Somos levados a um período anterior aos 35 anos de moradia da personagem. É nesse momento que descobrimos as condições de vida em que essa pessoa se encontrava: “quando ele chegou aqui não havia moradia e nem cobertor para dormir tinha que dormir no meio da rua”. Por se tratar de uma pessoa cigana, há subjacente a essa frase toda uma história social. A expressão “quando chegou” já aponta para a característica nômade e viajante dos ciganos. Além disso, há 35 anos, o preconceito com os ciganos era elevadíssimo. O medo ou talvez a falta de convivência gerava uma rejeição muito grande.

O fato de a “pessoa que contou a história” não ter onde morar nem possuir um cobertor e ter de viver e dormir nas ruas aponta para o modo de vida de alguns ciganos, da cidade de Sousa, nos primeiros anos de moradia fixa. O tipo de heterogeneidade presente nesses trechos mostra o caráter constitutivo do discurso, do discurso relacionado a um grupo específico da sociedade. O trecho subsequente segue a mesma dinâmica e apresenta um pouco mais de detalhes da vida do personagem: “Para comer eles trocavam animais burro, cavalos, jumento passavam necessidade e tinha as vezes que dormir de baixo de chuva e de sol quente”. Outra característica marcante do povo cigano é “a vida de trocas”. Comprar, vender e trocar objetos, animais e coisas em geral faz parte da história cigana.

Há, nesse caso, uma heterogeneidade implícita. É necessário conhecer a história de vida do povo cigano para se entender o que subjaz ao discurso do narrador. O discurso constitutivo que encontramos no texto fica mais evidente no trecho final que apresenta uma das principais marcas da cultura e tradição cigana: ler a mão. O locutor diz o seguinte: “Lia a mão das pessoas

e eles recompensavam com joias, dinheiro e etc.” A prática cigana de “ler a mão” já foi bem mais frequente em décadas anteriores. Hoje, já não há mais tanto crédito depositado pela sociedade nesse tipo de tradição.

#### Texto 4/Aluna 4

Meu nome é Nildete

Nasci no dia 00/00/0000

Sempre fui extrovertida e gostava muito de estudar.

Sempre tive um sonho de ser enfermeira para ajudar as pessoas e não conseguir o sonho por que tive que ajudar a minha mãe pois a mesma teve 9 filhos mais hoje terminei o ensino médio com muita dificuldade. Hoje ajudo as minhas netinhas como eu posu sempre nas tarefas da escola delas e também pregando o evangelho para as mesmas. se você tiver um sonho batalhe por ele pois colocarei deus na frente dos meus sonhos pelo meio por que sou jovem. Inteligente para não deixa passar meu sonho espero que esse dia chegue em minha vida. Eu falo com propriedade o estudo é o aliceso para qualquer um ser humano. Viver bem nos dias de hoje o estudo é essencial para tudo, é como um alimento que nos sustenta.

O *Texto 4* tem algo muito especial em sua mensagem: a mensagem incentivadora de uma geração mais velha (representada por uma avó) para outra que está em seus passos iniciais (representada pela netinha). Claramente, percebemos que a narradora/locutora/autora do texto inicia a narrativa retextualizando o discurso de outra pessoa, uma senhora chamada Nildete.

No desenrolar do texto, ou na trama narratológica, conseguimos inferir que a aluna dialogou com sua avó para colher as informações por meio do gênero relato e depois o transformou em memórias literárias, como orientamos. Porém, em determinado momento da narrativa, surge a voz da narradora em primeira pessoa falando a respeito dos seus sonhos e, em seguida, o foco narrativo é direcionado para a personagem para finalizar o texto.

Na primeira frase do texto, descobrimos algo sobre o modo de pensar, agir e se relacionar da personagem. Encontramos o PDV do personagem por meio do narrador (já que o narrador está retextualizando o discurso do outro). “Sempre fui extrovertida e gostava muito de estudar” tem algo de muito revelador tanto da personalidade como dos interesses pessoais. O uso das expressões “sempre tive” e “sempre fui”, nessa narrativa, indica que é a voz de uma pessoa mais velha, mais experiente e amadurecida com relação aos desafios da vida.

O texto segue cheio de PDV da personagem sobre seus sonhos, conflitos e desafios ao longo da vida: “Sempre tive um sonho de ser enfermeira para ajudar as pessoas e não conseguir o sonho por que tive que ajudar a minha mãe pois a mesma teve 9 filhos mais hoje terminei o ensino médio com muita dificuldade.” Sabemos, mediante a voz do narrador, qual foi o principal objetivo que Nildete tinha ao querer se tornar enfermeira: ajudar as pessoas.

Essa revelação é muito íntima e verdadeira, pelo menos é o que sentimos ao ler essas palavras. A cada revelação que o narrador apresenta, conhecemos mais o PDV da personagem e, conseqüentemente, um pouco do PDV do narrador. Dona Nildete teve de ver seu sonho se distanciando aos poucos, assim como muitas mulheres das gerações mais antigas – que viveram ou ainda vivem no interior de muitas cidades do Brasil.

O motivo da não realização é bem claro: “não conseguir o sonho por que tive que ajudar a minha mãe pois a mesma teve 9 filhos”. Esse tipo de discurso está presente nos diálogos que mantemos com nossas mães, avós ou bisavós (ao menos aquelas que tiveram dilemas parecidos com o de dona Nildete). É evidente que não estamos generalizando, porém, situações como essa aconteciam com frequência há algumas décadas.

A frase final do trecho que estamos analisando nos faz refletir sobre a realidade de muitos pais e mães dos nossos alunos: “mais hoje terminei o ensino médio com muita dificuldade”. Dentro da realidade do campo de atuação do pesquisador, muitos estudantes relatam sobre a dificuldade que seus pais tiveram para concluir algum grau de educação. A maioria não concluiu nem o ensino médio.

O gosto de Nildete pelos estudos permaneceu firme em sua vida. Percebemos isso nas palavras dela ao dizer que contribui para a formação educacional de suas netas. Ademais, o discurso religioso também está presente nas palavras da personagem ao dizer que “prega o evangelho para suas netinhas”. Esse tipo de discurso é constitutivo de ambientes religiosos e algumas expressões só são entendidas em razão do conhecimento dos diálogos daqueles que frequentam igrejas ou têm contato com fiéis de alguma religião.

Este é o PDV da própria Nildete: “Hoje ajudo as minhas netinhas como eu possu sempre nas tarefas da escola delas e também pregando o evangelho para as mesmas”. A expressão “pregar o evangelho” é uma fala bastante utilizada por religiosos mais engajados nas atividades eclesiais. A expressão, geralmente, significa falar sobre Jesus Cristo e sobre o que ele ensinou. Além disso, pode se referir ao que está registrado na Bíblia Sagrada, nos livros que mais falam sobre a vida de Jesus: os quatro Evangelhos escritos pelos evangelistas Mateus, Marcos, Lucas e João.

A heterogeneidade enunciativa constitutiva do discurso está tão presente na fala de Nildete que conseguimos identificar, através desses pequenos trechos, que ela é uma mulher amante dos estudos e muito religiosa. É evidente que, num país de maioria cristã (levando em consideração católicos e evangélicos), o discurso religioso é facilmente identificado por meio de algumas frases, “chavões” e expressões místicas.

No trecho seguinte, na nossa perspectiva de analistas do discurso, o narrador apresenta seu PDV sobre a importância de batalhar para conquistar os sonhos. Isso fica perceptível por causa da construção “colocarei deus na frente dos meus sonhos pelo meio por que sou jovem. Inteligente para não deixa passar meu sonho espero que esse dia chegue em minha vida”. Nesse caso, não poderia ser a voz de Nildete, já que ela não conseguiu realizar o sonho de ser enfermeira, mas concluiu o ensino médio e hoje ajuda as netinhas. Provavelmente, a aluna (que também é a narradora do texto) tenha se confundido e decidiu inserir seu PDV a partir do relato que ouviu de sua avó.

Este é o trecho completo: “se você tiver um sonho batalhe por ele pois colocarei deus na frente dos meus sonhos pelo meio por que sou jovem. Inteligente para não deixa passar meu sonho espero que esse dia chegue em minha vida. Eu falo com propriedade o estudo é o aliceso para qualquer um ser humano. Viver bem nos dias de hoje o estudo é essencial para tudo, é como um alimento que nos sustenta”.

No último período, a voz de Nildete aparece novamente como uma espécie de conselho de alguém que sempre valorizou “o estudo”, mas não teve a oportunidade de seguir em frente com os objetivos. A expressão “Eu falo com propriedade” é de alguém que teve muitas experiências na vida e que, por isso, pode falar com segurança e convicção. É interessante como a personagem utiliza expressões metafóricas para emitir seu PDV sobre a importância de estudar: “é o aliceso para qualquer um ser humano”, “o estudo é essencial para tudo” e “é como um alimento que nos sustenta”.

Essas expressões dizem muito sobre alguém que amava estudar, mas não conseguiu ir adiante; que tinha o sonho de se formar e ajudar as pessoas, mas teve de interrompê-lo. Essas afirmações mostram o que Nildete pensa a respeito “dos estudos”: algo de fundamental importância para a realização dos sonhos.

### **Texto 5/Aluna 5**

#### Texto

Antigamente não tinha luz e nem casas nois fazíamos fogueiras e ficávamos ao redor pra se aquecer e pra poder ver .... era tudo escuro eles usavam pra se aquecer por causa do frio mas não tinha como se aquecer antigamente as vezes nois não tínhamos muita coisa para comer e dormia com fome.

Fazer uma fogueira e sentar-se ao redor dela para se aquecer, conversar e contar histórias (reais ou fictícias) são características marcantes da história do ser humano. Somos contadores e narradores de histórias por natureza. Dialogamos com o que já foi contado em algum momento por alguém, em um determinado contexto, com diferentes interlocutores. Estamos em constante

diálogo com o outro para contar e recontar, dizer de outra maneira o que já foi dito. Somos participantes de uma permanente retextualização de discursos.

O *Texto 5* faz lembrar esta marcante característica humana: contar histórias. O locutor do texto inicia com um advérbio muito pertinente para a narração de memórias literárias “Antigamente”. Não sabemos a qual período do tempo essa palavra se refere nem em qual contexto essa história (ou memória) está sendo narrada. Não obstante, o que vem logo após o advérbio “antigamente” é revelador de um contexto específico: a vida nômade dos ciganos.

O modo de vida que esse grupo tinha, mais especificamente, no município no qual o pesquisador atua, é revelado nesta frase: “não tinha luz e nem casas nois fazíamos fogueiras e ficávamos ao redor pra se aquecer e pra poder ver”. O uso da fogueira, nesse caso, vai além de uma reunião para contar histórias. É uma necessidade para se protegerem do frio, pois não tinham residências fixas e a maioria vivia em cabanas.

Após essas primeiras declarações do narrador, mais uma vez, encontramos o advérbio “Antigamente”, agora para dizer algo mais íntimo e apresentar uma carga sentimental por meio do PDV de narrador participante. O texto é encerrado com a seguinte declaração: “antigamente as vezes nois não tínhamos muita coisa para comer e dormia com fome”. Diferentemente dos demais textos, não há um desfecho, um final da história e não sabemos mais nada sobre a maneira como superaram esses desafios.

Há uma espécie de desabafo subjacente a esse discurso, talvez alguma revolta com a situação difícil e penosa: frio e fome. Retomamos aquela discussão de Rabatel (2016) sobre o enunciador anônimo. Tal enunciador pode, mesmo sendo indeterminado, ter certo *status* autoral. Da mesma forma, o PDV do personagem pode se referir a um ator singular ou coletivo, mesmo que este seja anônimo. Isso não o faz perder seu *status* de PDV do personagem.

De acordo com Rabatel (2016, p. 34), o anonimato não “impede esse último de ter acesso a um saber que a narratologia tradicional reserva ao narrador onisciente”. O pronome “nós” remete a um ator coletivo, talvez às famílias que se reuniam ao redor da fogueira ou ao grupo inteiro que ainda não tinha moradia fixa na cidade. Temos o PDV do autor e do narrador participante ao mesmo tempo, como as dificuldades da vida eram enfrentadas e de que forma tentavam sobreviver diante de tantos conflitos desafiadores.

### **Texto 6/Aluna 6**

Caixinha da memória

Quando era pequena minha mãe costumava lavar roupa no rio. Eu e meus irmãos tomava banho e aproveitava o tempo que a minha mãe lavava a roupa, quando íamos pra casa dormia a tarde toda, de noite brincava até cansar brincava de: peteca, bola e etc.

A mente pode ser considerada a nossa caixinha da memória, pois guardamos as mais marcantes experiências e, ao narrarmos os acontecimentos passados, colocamos afetividade em nossas palavras. Ao iniciar o texto com a expressão “Quando era pequena minha mãe costumava lavar roupa no rio”, a aluna (narradora participante) nos conecta a um momento do passado vivenciado por ela e por seus familiares.

Por mais que a frase inicial do texto gere certa ambiguidade (pois não está explícito quem “era pequena”: se a mãe quando nova ou uma filha pequena que a mãe levava), sabemos, pela sequência do texto, que se trata de uma mãe que tinha o costume de lavar as roupas no rio e levava os filhos pequenos para acompanhá-la. Essa prática de lavar roupas na beira do rio é comum em algumas comunidades específicas: os ribeirinhos e comunidades mais interioranas. Constitutivamente, esse discurso está presente nesses grupos e conseguimos identificá-lo por algumas marcas implícitas como as que estão presentes no texto.

Na condição de pesquisador e leitor do texto da aluna, identifiquei-me rapidamente com a história justamente por causa de algumas características em comum com os fatos narrados. Minha mãe, assim como a mãe da aluna, lavou roupa no rio e sempre nos levou (eu e minha irmã), pois não havia quem cuidasse de nós. Em um desses momentos, quando eu tinha três anos de idade, enquanto minha mãe lavava a roupa, minha irmã se descuidou e eu bebi um pouco de água sanitária (alvejante de roupa). Lembro apenas de algumas partes dessa história, outras precisei do discurso da minha mãe para complementar e narrar os detalhes. Ao rememorar essa história, as lembranças logo surgem, trazendo saudades de um tempo que ficou apenas nas memórias. Ressalto a criatividade da aluna ao usar o texto não-verbal<sup>8</sup> para ilustrar a história, o que coloca em evidência o quanto essas memórias ainda são importantes e valorativas.

Na sequência do texto, lemos a seguinte descrição da narradora participante “Eu e meus irmãos tomava banho e aproveitava o tempo que a minha mãe lavava a roupa, quando íamos pra casa dormia a tarde toda, de noite brincava até cansar brincava de: peteca, bola e etc.” Como já foi dito anteriormente, só quem viveu ou vive no interior ou na zona rural sabe qual é a sensação de acompanhar a mãe até o rio e lá brincar enquanto ela lava a roupa. É o tipo de discurso constitutivo de um grupo social específico.

---

<sup>8</sup> A aluna usou a criatividade e fez um desenho (um texto não-verbal) para ilustrar a história narrada.

A heterogeneidade constitutiva está presente em toda a narrativa, ao mesmo tempo que temos acesso ao PDV do locutor/narrador-personagem do texto. Não há evidências dos PDV dos personagens, mas conhecemos a história apenas a partir do discurso do autor/locutor do texto.

Após a análise das estratégias utilizadas durante as oficinas, as produções textuais e as retextualizações dos estudantes, fica evidente que a utilização dos gêneros orais e escritos, os recursos visuais, verbais e não-verbais, assim como a interação com a família e a comunidade são fundamentais para que os alunos desenvolvam suas capacidades de leitura, escrita, produção e reprodução de textos. Ademais, essa interação evidencia que os estudantes são capazes de emitir opiniões e dialogar com os discursos que estão espalhados na sociedade. Esses discursos dão voz a outros discursos que dialogam de forma heterogênea e formam PDV variados. Por fim, percebemos que as ações voltadas à retextualização contribuem significativamente e apontam um caminho para o desenvolvimento das práticas de leitura, produção e transfiguração de um gênero para outro.

## 5 INTERLIGANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

“*Homo narrans* é, portanto, aquele que é capaz de se colocar no lugar do outro, até mesmo de vários outros, antitéticos ou complementares, capaz de entrar nos raciocínios uns dos outros, de fazê-los dialogar. *Homo narrans* é, finalmente, o *homem com mil pontos* de vista, que sabe empatizar suas personagens e simpatizar com eles, para o maior proveito de seu auditório [...] *O homem com mil pontos* de vista é, além disso, uma voz singular – e, portanto, o sujeito de um ponto de vista singular -, que sabe situar-se em relação aos outros e por intermédio da sua relação com os outros.” (RABATEL, 2016, p. 24, grifo do autor).

Essas palavras de Rabatel (2016) sintetizam bem a tônica do nosso trabalho, pois, ao tratarmos da retextualização em memórias literárias a partir da categoria de análise *heterogeneidades enunciativas* (HE) e da teoria do PDV, percebemos, de perto, como o “homem com mil pontos de vista” consegue conectar-se consigo e com o outro, ao narrar ou contar histórias.

Parafraseando o *Homo narrans* discutido por Rabatel (2016, 2021), podemos dizer que o *aluno narrans* consegue dialogar constantemente com vários outros discursos, quer seja consciente disso, quer não seja, explícita ou implicitamente. Os estudantes são capazes de se colocar no lugar do outro e falar a partir do discurso alheio, sabem emitir opiniões e elaborar PDV sobre os temas, assuntos e conteúdos propostos em sala de aula. Alguns com mais habilidade e outros com menos, são criativos e sabem dialogar com e por intermédio do outro. No entanto, a vivência em sala de aula é desafiadora em relação ao processo de conquista da atenção dos alunos. Poucos são os que se interessam pela leitura, escrita e reescrita de textos, retextualização de um gênero oral para o escrito e pela elaboração de materiais que envolvam práticas literárias.

É comum os estudantes rejeitarem os livros, as leituras e as produções, dando a entender que não veem perspectivas, não conseguem entender qual o sentido dessas atividades para suas vidas. Essa desmotivação pode ter diversos fatores: a leitura e produção de textos apenas como meta conteudista para atingir uma nota, falta de hábitos de leitura em casa e na escola, interesse apenas pelas mídias sociais e afins. Sabemos que despertar no aluno o prazer pelo texto (qualquer tipo de texto), pela leitura e pela escrita como práticas prazerosas precisa fazer parte dos objetivos de ensino dos professores de Língua Portuguesa.

Com a aplicação da proposta interventiva, percebemos que colocar o aluno em contato direto com seus familiares, vizinhos e pessoas mais velhas da comunidade para produzirem textos foi muito proveitoso. A realidade deles “invadiu” a sala de aula e não ficamos limitados

ao programa de conteúdo. O contato com o outro fez com que estabelecêssemos um diálogo maior e mais fluído. Todo esse processo partiu de experiências em sala de aula e inquietações sobre os desafios que encontramos em nossa prática pedagógica diária.

Fizemos uma reflexão norteada pelos seguintes questionamentos: como a transposição de um gênero oral para o escrito pode contribuir para melhorar a produção escrita dos alunos? De que maneira as diferentes vozes estão presentes em textos narrativos do gênero memórias literárias de alunos do ensino fundamental II? Qual a contribuição da retextualização em memórias literárias para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos? Para respondermos a tais inquietações, procuramos desenvolver um trabalho com oficinas voltadas ao desenvolvimento da leitura, escrita e reescrita, estabelecendo o contato direto com o outro, sob a mediação de ferramentas tecnológicas.

Para que isso fosse possível, elegemos como objetivo geral desta pesquisa analisar as contribuições da retextualização para a construção de uma escrita criativa do aluno em diálogo com outras vozes, a partir do gênero relato pessoal para memórias literárias. Com o propósito de alcançá-lo, desenvolvemos na proposta interventiva os seguintes objetivos específicos: (i) descrever o processo de retextualização do gênero relato pessoal para o gênero memórias literárias; (ii) identificar as vozes presentes em memórias literárias dos alunos, verificando como eles constroem pontos de vista próprios em diálogos com essas vozes; (iii) discutir sobre os efeitos de sentido produzidos a partir de outros discursos presentes nas memórias literárias dos alunos.

Estabelecidos os objetivos, discutimos, no capítulo teórico (3), as fontes que deram sustentação ao nosso estudo. Dialogamos com conceitos fundamentais para a compreensão dos gêneros discursivos com base em Bakhtin (2016), Possenti (2009) e Maingueneau (2013). Depois, a discussão direcionou-se à teoria do PDV de Rabatel (2016, 2021), dialogando com a categoria das HE, da linguista Authier-Revuz (1990, 2004, 2007, 2011). Destacamos ainda a noção de memórias literárias e retextualização a partir das discussões de Antônio Marcuschi (2010).

Abordamos também outros conceitos basilares da pesquisa, tais como texto, leitura, produção de textos e escrita criativa, baseados nas discussões de Geraldi (2013), Koch e Elias (2008), Rojo e Barbosa (2015), dos PCNs e da BNCC. De forma breve, abordamos as tecnologias educacionais na perspectiva de Moran, Masetto e Behrens (2015) e Rojo e Barbosa (2015). Após construirmos esse arcabouço teórico e desenvolvermos a proposta interventiva, partimos para as análises, a fim de evidenciarmos de que forma o trabalho desenvolvido repercutiu na construção dos saberes dos participantes da pesquisa. Em consonância com os

objetivos específicos, percebemos que os educandos, de forma geral, abraçaram a proposta e se envolveram nas oficinas com entusiasmo.

Um dos motivos para tal envolvimento, na nossa percepção, foi a forma de desenvolver as ações da intervenção. O contato e o diálogo com o outro fez com que o aluno saísse da pequena bolha chamada sala de aula e vivenciasse experiências com a realidade externa. No desenvolvimento das oficinas, a curiosidade, o interesse e o entusiasmo foram aumentando e, assim, conseguimos estabelecer uma maior interação durante as aulas.

Com relação aos objetivos específicos, percebemos que a mediação da leitura, escrita e produção, através dos gêneros discursivos, facilita o processo de ensino-aprendizagem, além de auxiliar na formação do aluno criativo, leitor, autor. Durante e após a produção e a retextualização das memórias literárias, fomos surpreendidos pelos 6 textos que serviram de *corpus* para a nossa análise. Vimos que as referidas produções textuais superaram as expectativas por motivos muito interessantes: a assimilação da proposta, compreensão do gênero discursivo estudado, capacidade de dialogar com a realidade e a ficção, além da criatividade na elaboração. Recuperando o que nos disse Possenti (2009), os educandos são autores de várias “obras”.

Os alunos dialogam, reproduzem a voz do outro e, às vezes, conseguem deixá-la explicitamente marcada, outras vezes, não. A análise apresentada mostra que a retextualização é possível de ser compreendida por alunos do 7º ano do ensino fundamental II. Pensando na função do professor, realizar esta pesquisa proporcionou um olhar diferenciado para o trabalho com a leitura e produção de textos na prática docente, pois envolveu pesquisa, ação e reflexão ao mesmo tempo.

Essa execução é enriquecedora e inspiradora para a formação de quem acompanha, de perto, todos os dias, as mais variadas realidades dos mais distintos alunos com os mais diferentes pontos de vista. Sabemos que este estudo não se finaliza por aqui, mas abre caminhos para novos debates, novas discussões e novos olhares sobre a temática estudada.

Além disso, ainda há um longo e desafiador caminho a ser percorrido até vermos nossos educandos empolgados com a leitura, escrita e reescrita de textos, quer seja por meios físicos, quer seja por digitais, dialogando com outras vozes e construindo perspectivas de maneira crítica e reflexiva na e sobre a sociedade. É evidente que os resultados desta pesquisa não podem ser vistos como práticas já finalizadas, pois constituem uma experiência que nos levará a muitas outras. Este trabalho abre possibilidades de pesquisas futuras que venham a colaborar e enriquecer ainda mais a discussão em torno dos gêneros discursivos, mais especificamente, das *memórias literárias*.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilarde. Escrevendo memórias literárias: dos fatos reais ao produto da imaginação. *In: Escrevendo o futuro*. São Paulo, 9 abr. 2020. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2752/escrevendo-memorias-literarias-dos-fatos-reais-ao-produto-da-imaginacao>. Acesso em: 14 fev. 2023.

ALTENFELDER, Ana Helena *et al.* **Se bem me lembro...** Caderno do docente: orientações para produção de textos do gênero memórias literárias. São Paulo: AGWM Editora e Produções Editoriais, 2021. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/10735/caderno-memorias-literarias.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

ALTENFELDER, Anna Helena.; CLARA, Regina Andrade. O gênero memórias literárias. *In: Escrevendo o futuro*. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>. Acesso em: 22 jan. 2023.

AMABILE, Luís Roberto. Do que estamos falando quando falamos de escrita criativa. **Criação & Crítica**, São Paulo, n. 28, p. 132-149, dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoocritica>. Acesso em: 30 de mar. 2023.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS BRASIL, Luiz Antônio de. A escrita criativa e a universidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. esp., p. 105-109, dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/23146>. Acesso em: 30 mar. 2023.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 6–20, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9215>. Acesso em: 6 jan. 2023.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In: AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos da Linguagem**, Capinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3012>. Acesso em: 10 mar. 2022.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Nos riscos da alusão. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 20, n. 2, p. 9-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1468/1142>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos.; BRITO, Ivaneide Gonçalves.; SILVA, Eliene Carvalho. Construção de sentidos em enunciados verbivocovisuais: um olhar tridimensional para o gênero charge. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 14, n. esp., p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/42466/27450>. Acesso em: 14 out. 2022.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta) teóricas e conceituais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que é a Covid-19? Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid-19. *In: Gov.br*. Brasília, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010.

COSTA, Monalisa Teixeira da. **Do romance à memória literária**: a retextualização das histórias das personagens femininas do livro o quinze de Rachel de Queiroz. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018. Disponível em: [https://www.uern.br/controledepaginas/defendidasem2017/arquivos/4219rosimeire\\_martins\\_1\\_eite\\_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o\\_em\\_pdf.pdf](https://www.uern.br/controledepaginas/defendidasem2017/arquivos/4219rosimeire_martins_1_eite_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf). Acesso em: 15 out. 2022.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FIGUEIREDO, Francisco Soares. **Calon**: história e cultura cigana. João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2010.

FILHO, Israel Dias da Silva. **A (in)visibilidade social e marginalização das etnias ciganas frente às políticas educacionais**: o caso do povo Calon do município de Sousa (Paraíba). 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação,

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23341>. Acesso em: 15 out. 2022.

FONSECA, Carlos Magno Viana. **Uma abordagem retórico-argumentativa para as não coincidências do dizer**. Mossoró: UERN, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ILKA, Brunhilde Laurito. **A menina que fez a América**. São Paulo: FTD, 2012.

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

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Rosimeire Martins. **A reescrita do gênero memória literária nas olimpíadas de língua portuguesa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Produção Textual) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2017. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/defendidasem2017/arquivos/4219rosimeire\\_martins\\_leite\\_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o\\_em\\_pdf.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/defendidasem2017/arquivos/4219rosimeire_martins_leite_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Sousa e Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: 1997.

MARCUSCHI, Beth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 47-73, jul. 2012. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/92>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

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

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 13 out. 2022.

MORAN, José Manoel.; MASETTO, Marcos Tarciso.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULA, Luciane.; SERNI, Nicole Mioni. A vida na arte: a verbivocovi-sualidade do gênero filme musical. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jan./jun. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323854830\\_A\\_vida\\_na\\_arte\\_a\\_verbivocovisualidad\\_e\\_do\\_genero\\_filme\\_musical](https://www.researchgate.net/publication/323854830_A_vida_na_arte_a_verbivocovisualidad_e_do_genero_filme_musical). Acesso em: 17 out. 2022.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm97DHykhL5pM5tXzdjYWNhb2Vjb250YWJpbGlkYWVWRlGd4OjU5NjIxOWU5NTgwZDdlZjY>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RABATEL, Alain. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. São Paulo: Cortez, 2016.

RABATEL, Alain. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa (Volume 2). Pontos de vista e lógica da narração: metodologia e interpretação. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2021.

RABATEL, Alain. Esquemas, técnicas argumentativas de justificativa e figuras do Autor (teórico e/ou de vulgarização). **Revue d'anthropologie des connaissances**, [S. l.], v. 4, n. 3, 1-18, abr. p. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Diego%20Sousa/Downloads/4\\_RABATEL\\_Esquemas\\_tecnicas...traduzido.pdf](file:///C:/Users/Diego%20Sousa/Downloads/4_RABATEL_Esquemas_tecnicas...traduzido.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa.; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz.; BONINI, Aldair.; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 153-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz.; BONINI, Aldair.; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **A função mediadora do planejamento na aula de leitura de textos literários**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14519/1/Fun%c3%a7%c3%a3oMediadoraPlanejamento\\_Sampaio\\_2005.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14519/1/Fun%c3%a7%c3%a3oMediadoraPlanejamento_Sampaio_2005.pdf). Acesso em: 22 out. 2022.

SANTOS, Aline Suelen. **Heterogeneidade mostrada e dialogia com o já falado/escrito em Memórias da Emília**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181919>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SEVERIANO, Ana Paula *et al.* **Caderno virtual: se bem me lembro...** 7. ed. São Paulo: Cenpec, 2021. Disponível em: [https://escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_docente/memoria/sumario/](https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/memoria/sumario/). Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Edivânia Gomes. A des(ordem) do discurso religioso. *In*: MILANEZ, Nilton.; GASPAR, Nádea Regina. (org.). **A des(ordem) do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 201-218.

SILVA, Kellyane Fernandes da. **O processo de retextualização no ensino de produção de memórias literárias**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/defendidas-em-2021/arquivos/6263dissertaa%C2%A7a%C2%A3o\\_versa%C2%A3o\\_final\\_kellyane\\_fernandes\\_da\\_silva.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/defendidas-em-2021/arquivos/6263dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_versa%C2%A3o_final_kellyane_fernandes_da_silva.pdf). Acesso em: 22 nov. 2022.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini.; NETO, Jorge Magid. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **A tradução numa perspectiva textual**. 1993. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

**APÊNDICES**

## PAPÊNDICE A – Print de Tela do Notbook

### Padlet sobre museus/documentários/jogos sobre gêneros discursivos

padlet.com/maciobenicio/3kdn44yhwx8p41g6

maciobenicio • 1m

### O TEMPO PASSA, AS MEMÓRIAS FICAM!

Contar histórias e construir narrativas; a importância dos museus na preservação das memórias.

- MUSEUS**  
 Origem dos museus. Os 5 museus mais antigos do mundo e os 5 mais antigos do Brasil.  
<https://museuweb.net/blog/conheca-os-museus-mais-antigos-do-brasil-e-do-mundo/>
- INCÊNDIO NO MUSEU NACIONAL**  
 Incêndio no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, completa três anos; relembre  
[https://www.museunacional.ufrj.br/see/o\\_incendio\\_de\\_2018.html](https://www.museunacional.ufrj.br/see/o_incendio_de_2018.html)
- O VALE DOS DINOSSAUROS - SOUSA/PB**  
 Conheça o Vale dos Dinossauros na cidade de Sousa/PB.
- DOCUMENTÁRIO**  
*Cigano de Sousa*  
 direito em suas mãos  
 Documentário: POVO CIGANO DE SOUSA | O direito em suas mãos  
 A cultura, tradições e histórias do povo cigano.
- INTERIOR DE UM MUSEU**  
 Museu da Cidade de Paraíba  
 Conhecendo o interior de um museu.

padlet.com/maciobenicio/3kdn44yhwx8p41g6

maciobenicio • 1m

### O TEMPO PASSA, AS MEMÓRIAS FICAM!

Contar histórias e construir narrativas; a importância dos museus na preservação das memórias.

- O VALE DOS DINOSSAUROS - SOUSA/PB**  
 Conheça o Vale dos Dinossauros na cidade de Sousa/PB.
- DOCUMENTÁRIO**  
*Cigano de Sousa*  
 direito em suas mãos  
 Documentário: POVO CIGANO DE SOUSA | O direito em suas mãos  
 A cultura, tradições e histórias do povo cigano.
- INTERIOR DE UM MUSEU.**  
 Museu da Cidade de João Pessoa - Paraíba  
 Conhecendo o interior de um museu.
- JOGOS / MEMÓRIAS**  
 wordwall.net  
 Jogo da memória: lembrança literária  
<https://wordwall.net/pt/resource/16009811/jogo-da-memoria-generos-textuais>

Fonte: O pesquisador (2022). Disponível em: <https://padlet.com/maciobenicio/3kdn44yhwx8p41g6>.

## APÊNDICE B – Termos de Consentimentos e Esclarecimentos dos Alunos



### TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO 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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

A pesquisa **“Heterogeneidades enunciativas em atividade de retextualização por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II: do relato às memórias literárias”** a ser desenvolvida tem como objetivo analisar as heterogeneidades enunciativas e a construção dos pontos de vista em memórias literárias produzidas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa aqui proposta se constitui como sendo uma pesquisa-ação, qualitativa e participativa, na qual constam as 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 2022.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador

**Responsável pela pesquisa:** Mácio Rogério do Rêgo Urbano Benício

**Fone:** (84) 9 9981-4519

**E-mail:** [maciorogério8@gmail.com](mailto:maciorogério8@gmail.com)

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um pedido para que você possa autorizar seu/sua filho/filha a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “**Heterogeneidades enunciativas em atividade de retextualização por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II: do relato às memórias literárias**”, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a responsabilidade da professor/pesquisador Mácio Rogério do Rêgo Urbano Benício.

A participação do seu/sua filho/filha nesta pesquisa consistirá em realizar, sob a orientação do referido professor, as atividades de uma proposta de intervenção a partir de oficinas elaboradas em torno do gênero textual **memórias literárias** e que tem como principal objetivo analisar as heterogeneidades enunciativas e a construção dos pontos de vista em memórias literárias produzidas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Além disso, se propõe a promover oficinas de leitura, produção e retextualização de textos em sala de aula.

Destacamos que a participação do seu/sua filho/filha nas atividades da proposta de intervenção é absolutamente voluntária, o que significa que ele/ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A proposta de intervenção acontecerá na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz (EEEFM Celso Mariz), localizada na rua Ary Fernandes de Aragão, nº S/N - Bairro: Jardim Sorrilândia III - CEP 58805-535, Sousa, PB - Distrito Sousa/ Zona Urbana. As atividades serão realizadas na sala de aula do 7º ano (turma A) e na biblioteca.

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, poderemos tirar fotos dos alunos, para registro das atividades desenvolvidas, sendo que as produções finais das atividades consistirão no *corpus* para a análise de dados de nossa pesquisa. Porém, asseguramos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome, bem como o de seu/sua filho/filha não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Atestamos não haver riscos decorrentes da participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos. Informamos também que os textos escritos pelos alunos, que constituem um dos resultados dessa pesquisa, poderão ser publicados em um livro digital das memórias.

O seu/sua filho/filha terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: melhorar o desempenho nas atividades de leitura e produção textual, especificamente no que diz respeito ao gênero textual memórias literárias, além de praticar a retextualização de outros textos.

Você e seu/sua filho/filha não terão qualquer gasto que seja devido à participação na pesquisa, pois esta atividade não prevê custos com os participantes (sujeitos informantes de dados).

Você ficará com uma cópia deste Termo de esclarecimento e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador responsável Mácio Rogério do Rêgo Urbano Benício, ou pelo e-mail: [maciorogério8@gmail.com](mailto:maciorogério8@gmail.com)

Sousa/PB, 04 de março de 2022.

MÁCIO ROGÉRIO DO RÊGO URBANO BENÍCIO

**Professor/pesquisador responsável**

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_

RG do responsável: \_\_\_\_\_

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_

RG do responsável: \_\_\_\_\_

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_

RG do responsável: \_\_\_\_\_

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_

RG do responsável: \_\_\_\_\_

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_

RG do responsável: \_\_\_\_\_

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_

RG do responsável: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

## ANEXO A – Produções Textuais dos Estudantes

## Texto 1/Aluna 1

Minha Mãe Albertão

A muito tempo atrás. Minha mãe em uma festinha e contou  
 meu pai um pouco depois, então eles se aproximaram e começaram  
 a namorar, se casaram e tiveram minhas irmãs que não gemeram.  
 Minha mãe cuidava da casa e meu pai na roça, mãe tinha  
 fogão e almoço quando terminou, colocou a comida na  
 prato em cima do fogo e foi deixar a comida do meu pai,  
 no caminho, perto de um matacão, ela sentiu uma  
 dor enorme na barriga mais continuou a andar até  
 chegar na roça então ao meu pai ele disse que ia  
 levá-la ao médico. Ela chegou em casa falou com minhas  
 irmãs que ia sair meu pai chegou em casa e eles foram  
 ao médico.

No consultório o doutor mandou ela fazer um exame de  
 gravidez, ela fez e descobriu que estava grávida de mim,  
 ficou muito feliz contou para casa então todas as minhas  
 irmãs elas imbram a notícia. Minhas irmãs começaram  
 a ajudar muito a preparar água no escuro, lavava  
 roupa no verde e punham na casa minha mãe fazia  
 a comida.

Os meses foram se passando e finalmente  
 chegou 9 meses minha mãe começou a sentir muita  
 dor e foi para o hospital. Eu nasci pre-maturo  
 minha mãe e meu pai ficaram muito preocupados com  
 isso, mais deu tudo certo. Cheguei em casa minhas  
 irmãs ficaram me abraçando toda hora e minha  
 mãe com um olhar de tanto orgulho com um riso no rosto.

Os dias se passaram eu tinha tomilho, minhas  
 irmãs tinham 8 anos minha mãe tinha doente meu pai  
 trabalhava e cuidava dela. O sangue da minha mãe  
 estava ruim ela tomava injeção quase todo dia  
 mais não era só isso um de seus fígados tinham  
 parado de funcionar e o outro estava comprometido.  
 Minha mãe estava muito fraca, ela se enternou meu  
 pai cuidava dela, minhas irmãs cuidava de mim  
 e da casa minha mãe piorou e infelizmente ela  
 se foi. Foi um golpe pra toda família meu pai

Chorava muito todos os dias, minhas irmãs também  
mais a vida seguiu com o enorme tristeza. Eu cresci  
já tinha se passado 20 anos, táva trabalhando  
em arquitetura já tinha me casado minha casa  
e do meu marido táva em construção meu pai táva  
doente de depressão pela morte da minha mãe.  
Minhas irmãs já tinham filhos mais meu pai táva  
na piorada e acabou morrendo. Eu fiquei muito  
abalada mais continuei a seguir minha vida.  
Terminei de construir minha casa. Hoje já tenho 31 anos  
umas de minhas irmãs mora em São Paulo outra em  
Recife não casada e eu sou muito feliz com minha  
família morando em Copacabana com meu  
marido e meus dois filhos.

Fim!

Fim!

## Texto 2/Aluna 2

data

(S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

História de casamento dos meus pais  
Contada pela minha mãe

Ha mais de 20 anos, minha mãe conheceu um rapaz muito  
bonito que estava com ela ate hoje

Conheceram a namoraram e depois de um tempo ele veio  
morar proximo a ela ele sempre estava presente na vida dela

Após 1 ano, entre namorado e noivado resolveram se  
casar. Logo tiveram seu primeiro filho e o segundo 10  
anos depois, tiveram seu segundo filho

Hoje, graças a deus, continuam juntos e com uma linda  
família

Passando se algum tempo também do noivar aqui no Brasil  
no começo foi um pouco difícil de se adaptar por que agente  
não conhecia muito tem o lugar

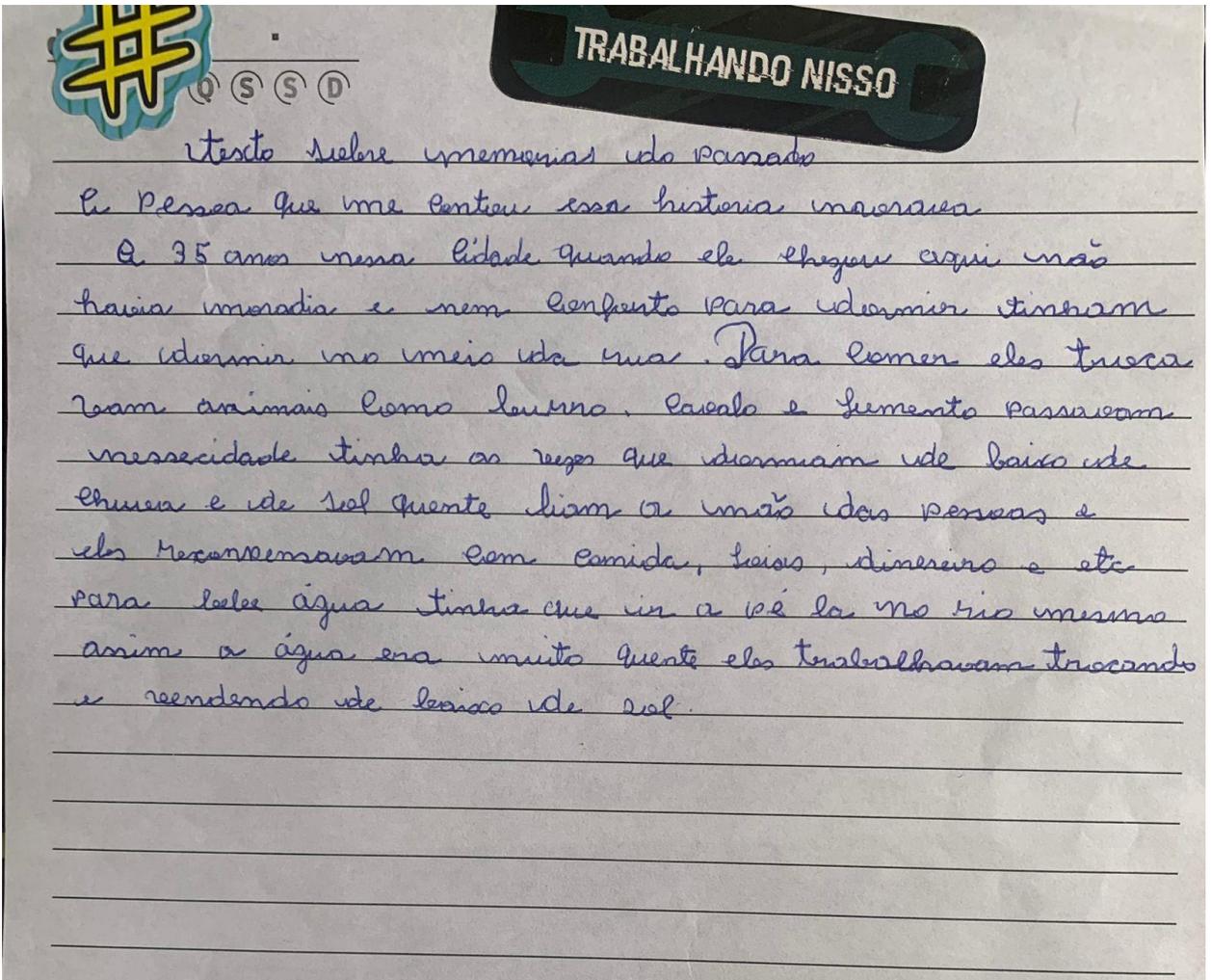
Já mudou algumas coisas desde tempo que eu vim  
morar aqui mas agora tem muita coisa tipo posto de gasolina  
que antes não existia também tem pizza e agora também  
tem o sorvete

As vezes me falta uma saudade do meus pais e as vezes  
me falta saudade deles

É depois de um tempo tive meus dois filhos onde  
fui feliz com eles

Fim

## Texto 3/Aluna 3



#

Q S S D

TRABALHANDO NISSO

Texto sobre memórias do passado

A pessoa que me contou essa história morava

A 35 anos nessa cidade quando ele chegou aqui não

havia moradia e nem conforto para dormir tinham

que dormir no meio da rua. Para comer eles truca

ram animais como leite, carne e fumento passavam

mesesidade tinha os rezes que dormiam de baixo de

chueca e de sol quente liam a mão das pessoas e

els mexamemavam com comida, leite, dinheiro e etc

para beber água tinha que ir a pé lá no rio mesmo

anim a água era muito quente els trabalhavam truçando

e reedendo de leite de sol.

Texto 4/Aluna 4

Meu nome é Nildete

naci no dia [redacted]

love

Sempre fui estressada e gostava muito de estudar sempre tive um sonho de ser enfermeira para ajudar as pessoas e não consegui o sonho por que teve que ajudar a minha mãe pois o mesmo teve 9 filhos mais hoje terminei o ensino medio com muita dificuldade de hoje ajudo as minhas netinha comer eu passo sempre nas tarefas da escola delas e também pergunto a enagelice para as mesmas se você tiver um sonho batalhe por ele pois colocarei deus na frente dos meus sonhos não vou deixar os meus sonhos pelo meio por que sou jovem, inteligente para deixar para meu sonho espero que se um dia chegue sem minha vida eu falo com propriedade o estudo e o alívio para qualquer um ser humano viver bem nos dias de hoje o estudo é essencial para tudo e como um alimento que nos sustenta a minha vida tem uma conquista que uma pessoa não sabe ler e escrever e segue de tudo hoje até para ser garim e estudar por o ensino medio por que não eu como adolescente não vou deixar para essa oportunidade que os generamente da prioridade para os estudantes de renda publica para se entrar em uma universidade através do Enem tudo hoje tem facilidade para se formar se basta se esforça nos estudos e confia na sua

LOVE

XOXO

ENJOY

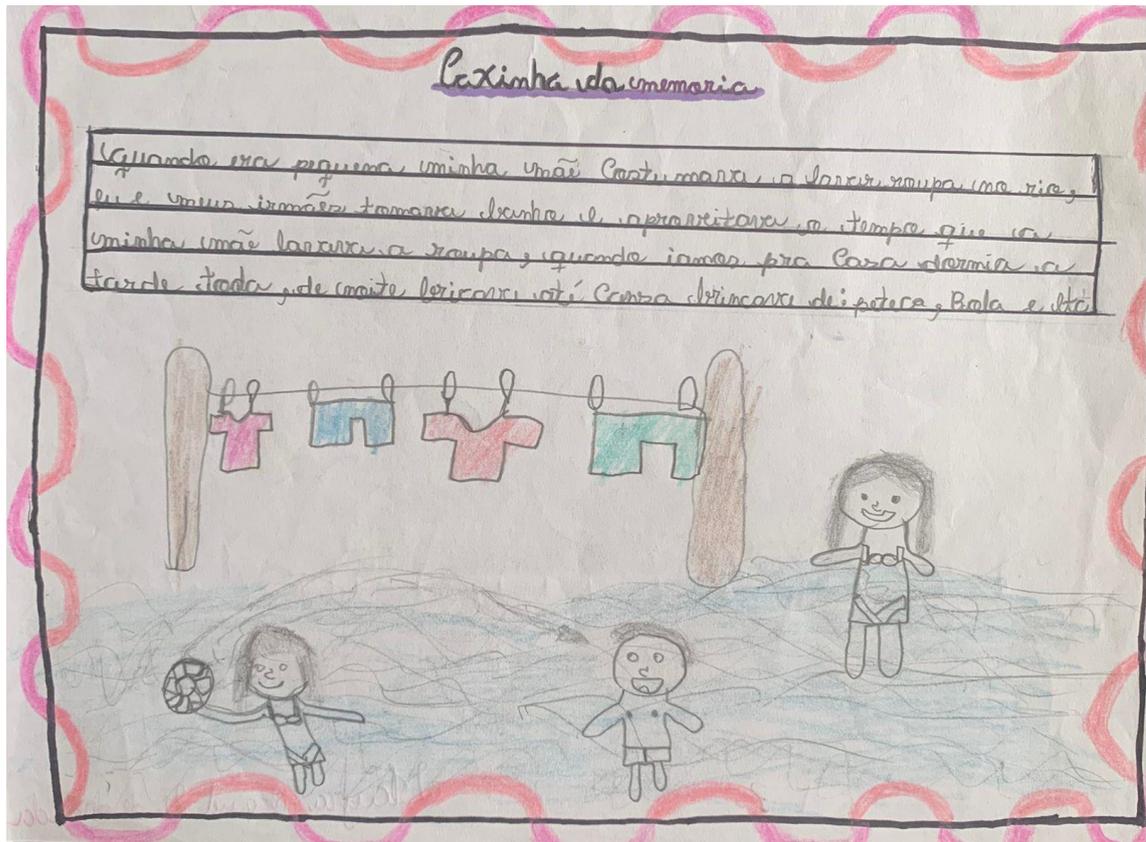
ADERSIL

capacidade para o entendimento de antes  
 de um turma de jovens que tenha muito  
 talento para estudar preciso de amor e talento  
 de renuncia tipo festa bebedeira roda  
 de amigos de reição na praça na excreterias  
 quem realmente que estudar essa foi a minha  
 estória de adolecente que tem um grande  
 sonho quer ser policial para combater a  
 criminalidade essa sou eu (Thyriane radira)

### Texto 5/Aluna 5

Escola E. de E. fundamental e media Alce mariz  
 [Redacted]  
 [Redacted]  
 Texto  
 antigamente não tinha luz e nem ca-  
 -das mais faziamos fogueiras e fule-  
 -varmos ao redor pra se aquecer  
 e pra poder ver porque era tudo  
 escuro eles usavam pra se aquecer  
 por causa do frio pra não tinha  
 como se aquecer antigamente as  
 vezes mais não tinhamos muita  
 coisa para comer e dormia com  
 fome

## Texto 6/Aluna 6



## ANEXO B – 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. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Fonte: [https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/transplante-de-menina/index.html](https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/transplante-de-menina/index.html)

## ANEXO C – Parecida, mas Diferente

Zélia Gattai

O pai de Zélia Gattai costumava contar a história de como sua família havia vindo da Itália para o Brasil. Uma vez, quando ele narrava a viagem dos Gattai – que era o nome da família de seu pai –, Zélia, então menina, observou que Eugênio, seu avô materno, escutava atentamente. Então, pediu a ele que também contasse a história da família da mãe, os Da Col.

Vovô veio da Itália com toda a família, contratado como colono para colher café numa fazenda em Cândido Mota, em São Paulo. Nona Pina passou a viagem toda rezando, pedindo a Deus que permitisse chegarem com vida em terra. Tinha verdadeiro pavor de que um dos seus pudesse morrer em alto-mar e fosse atirado aos peixes. Carolina ressentiu-se muito da viagem, estranhou a alimentação pesada do navio, adoeceu, mas desembarcaram todos vivos no porto de Santos.

A família fora contratada por intermédio de compatriotas do Cadore, chegados antes ao Brasil. Diziam viver satisfeitos aqui e entusiasmavam os de lá através de cartas tentadoras: “Venham! O Brasil é a terra do futuro, a terra da ‘cucagna’... pagam bom dinheiro aos colonos, facilitam a viagem...”

Com os Da Col, no mesmo navio, viajaram outras famílias da região, todos na mesma esperança de vida melhor nesse país promissor. Viajaram já contratados, a subsistência garantida. Em Santos, eram aguardados por gente da fazenda, para a qual foram transportados, comprimidos como gado num vagão de carga.

Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela “cucagna”, aquela fartura tão propalada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia; as informações recebidas não correspondiam à realidade: o que havia, isto sim, era trabalho árduo e estafante, começando antes do nascer do sol; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de serviço. Colhiam café debaixo de sol ardente, os três filhos mais velhos os acompanhando, sob a vigilância de um capataz odioso. Vivendo em condições precárias, ganhavam o suficiente para não morrer de fome.

A escravidão já fora abolida no Brasil, havia tempos, mas nas fazendas de café seu ranço perdurava.

Notificados, certa vez, de que deviam reunir-se, à hora do almoço, para não perder tempo de trabalho, junto a uma frondosa árvore, ao chegar ao local marcado para o encontro os colonos se depararam com um quadro deprimente: um trabalhador negro amarrado à árvore. A

princípio, Eugênio Da Col não entendeu nada do que estava acontecendo, nem do que ia acontecer, até divisar o capataz que vinha se chegando, chicote na mão. Seria possível, uma coisa daquelas? Tinham sido convocados, então, para assistir ao espancamento do homem? Não houve explicações. Para quê? Estava claro: os novatos deviam aprender como se comportar; quem não andasse na linha, não obedecesse cegamente ao capataz, receberia a mesma recompensa que o negro ia receber. Um exemplo para não ser esquecido.

O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar; todos o fitavam, calados. De repente, o capataz levantou o braço, a larga tira de couro no ar, pronta para o castigo. Então era aquilo mesmo? Revoltado, cego de indignação, o jovem colono Eugênio Da Col não resistiu; não seria ele quem presenciaria impassível ato tão covarde e selvagem. Impossível conter-se! Com um rápido salto, atirou-se sobre o carrasco, arrebatando-lhe o látigo das mãos.

Apanhado de surpresa, diante da ousadia do italiano, perplexo, o capataz acovardou-se. O chicote, sua arma, sua defesa a garantir-lhe a valentia, estava em poder do “carcamano”; valeria a pena reagir? Revoltado, fora de si, esbravejando contra o capataz em seu dialeto dos Montes Dolomitas, o rebelde pedia aos companheiros que se unissem para defender o negro. Todos o miravam calados. Será que não compreendiam suas palavras, seus gestos? Certamente sim, mas ninguém se atrevia a tomar uma atitude frontal de revolta. Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

De repente, como num passe de mágica, o negro viu-se livre das cordas que o prendiam à árvore. O capataz apavorou-se. Quem teria desatado os nós. Quem teria?

O topetudo não fora, estava ali em sua frente, gesticulando, gritando frases incompreensíveis, ameaçador, de chicote em punho... O melhor era desaparecer o quanto antes, rapidamente: “esses brutos poderiam reagir contra ele. A prudência mandava não facilitar”. Nessa mesma tarde, a família Da Col foi posta na estrada, porteira trancada para “esses rebeldes imundos”. Estavam despedidos. Nem pagaram o que lhes deviam. “Precisavam ressarcir-se do custo do transporte de Santos até a fazenda...” E fim.

Pela estrada deserta e infinita, seguiu a família, levando as trouxas de roupas e alguns pertences que puderam carregar, além da honradez, da coragem e da fé em Deus.

Anarquistas, graças a Deus. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/parecida-mas-diferente/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/parecida-mas-diferente/index.html)

## **ANEXO D – Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada – Carolina Maria de Jesus**

Trechos do diário de Carolina Maria de Jesus

Estes são trechos do diário de Carolina Maria de Jesus, moradora da favela do Canindé, em São Paulo, catadora de lixo e mãe de três filhos. Transcrevemos suas palavras letra por letra, desconsiderando o fato de que ela escreve fora da norma culta e no ano de 1955, antes da Reforma Ortográfica. Todo o diário está publicado no livro *Quarto de Despejo*, que nomeia a coluna.

20 de julho de 1955

Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. (...) Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão. Quando retornava encontrei o senhor Ismael com uma faca de 30 centímetros mais ou menos. Disse-me que estava a espera do Binidito e do Miguel para matá-los, que eles lhe expandaram quando êle estava embriagado.

Lhe aconselhei a não brigar, que o crime não trás vantagens a ninguem, apenas deturpa a vida. Senti o cheiro do alcool, disisti. Sei que os ébrios não atende. O senhor Ismael quando não está alcoolizado demonstra sua sapiencia. Já foi telegrafista. E do Circulo Exoterico. Tem conhecimentos bíblicos, gosta de dar conselhos. Mas não tem valor. Deixou o alcool lhe dominar, embora seus conselho seja util para os que gostam de levar vida decente.

Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia.

Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna.

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou

descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela.

... Durante o dia, os jovens de 15 e 18 anos sentam na grama e falam de roubo. E já tentaram assaltar o empório do senhor Raymundo Guello. E um ficou carimbado com uma bala. O assalto teve início às 4 horas. Quando o dia clareou as crianças catavam dinheiro na rua e no capinzal. Teve criança que catou vinte cruzeiros em moeda. E sorria exibindo o dinheiro. Mas o juiz foi severo. Castigou impiedosamente.

Fui no rio lavar as roupas e encontrei D. Mariana. Uma mulher agradável e decente. Tem 9 filhos e um lar modelo. Ela e o espôso tratam-se com educação. Visam apenas viver em paz. E criar filhos. Ela também ia lavar roupas. Ela disse-me que o Binidito da D. Geralda todos os dias ia prêso. Que a Rádio Patrulha cançou de vir buscá-lo. Arranjou serviço para êle na cadêia. Achei graça. Dei risada!... Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o pêso do saco na cabeça e suporto o pêso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo.

Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Êles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.

Aqui, todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo.

**Fonte:** [https://escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_docente/coletanea\\_memoria/quarto-de-despejo-diario-de-uma-favelada-carolina-maria-de-jesus/](https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/coletanea_memoria/quarto-de-despejo-diario-de-uma-favelada-carolina-maria-de-jesus/)

## ANEXO E – Minha Primeira Infância e a Casa de Guerra

Marina Colasanti

### Minha primeira infância

Minha primeira infância foi muito agitada. Ainda no ventre de minha mãe, viajei da Itália para a África, isso porque meu pai havia feito as Guerras de Conquista, conhecidas como Coloniais. A primeira vez foi convocado; a segunda, como voluntário. Apaixonou-se pela África e quis ficar. Pediu transferência das Confederações Industriais para lá.

Primeiro, ficou sediado em Asmara, uma colônia italiana, naquela época Abissínia. Ficamos na cidade, não sei exatamente quanto tempo, porque minha família não costumava registrar essas coisas.

Deve ter sido um ano e meio. Mudamos para Trípoli, na Líbia, também colônia italiana. Ficamos lá até pouco depois de estourar a guerra. A Itália declarou guerra em 1939, nasci em 1937.

Imagino que no final de 1939, início dos anos 1940, tenhamos regressado à Itália, minha mãe e as duas crianças. Meu pai ainda manteve a casa em Trípoli toda montada durante certo tempo, até ficar muito perigoso. Quando voltou para a Itália, perdeu tudo o que havia na casa, naturalmente.

Na Itália, moramos um tempo em Roma, onde nasceu meu terceiro irmão, depois viajamos durante os cinco anos da guerra, em parte porque meu pai era transferido e, eventualmente, tínhamos que mudar de cidade porque a guerra vinha avançando na Sicília, chegando chegando pelo sul, com a presença dos aliados. Íamos nos mudando para o norte. (...) Em 1948, viemos para o Brasil.

**Fonte:** [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/minha-primeira-infancia-e-a-casa-de-guerra/index.html#:~:text=Minha%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20foi%20muito,%3B%20a%20segunda%2C%20como%20volunt%C3%A1rio.](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/minha-primeira-infancia-e-a-casa-de-guerra/index.html#:~:text=Minha%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20foi%20muito,%3B%20a%20segunda%2C%20como%20volunt%C3%A1rio.)

### ANEXO F – Memórias de Livros III

João Ubaldo Ribeiro

[...] 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 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 ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica.

Um brasileiro em Berlim. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/memorias-de-livros-iii/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/memorias-de-livros-iii/index.html)  
<https://padlet.com/maciobenicio/n9g3ltb2jzff2glt>