UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

HELENA TAVARES VIANA DA SILVA

OS CONECTORES EM FUNÇÃO DA ESCRITA: CONECTANDO MEMÓRIAS

MAMANGUAPE - PB
2023

HELENA TAVARES VIANA DA SILVA

OS CONECTORES EM FUNÇÃO DA ESCRITA: CONECTANDO MEMÓRIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Orientadora: Profa. Dra. Antonieta Buriti de Souza Hosokawa.

MAMANGUAPE - PB
2023

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Helena Tavares Viana da.
Os conectores em função da escrita : conectando memórias / Helena Tavares Viana da Silva. - João Pessoa, 2023.
290 f. : il.

Orientação: Antonieta Buriti de Souza Hosokawa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Produção escrita. 2. Conectores. 3. Memórias. 4. Comércio de Mangabeira. I. Hosokawa, Antonieta Buriti de Souza. II. Título.

UFPB/CCAE CDU 811.134.3:37.026(043)

Elaborado por JONISMAR KENDYS DA SILVA LEÃO - CRB-4/2332

HELENA TAVARES VIANA DA SILVA

OS CONECTORES EM FUNÇÃO DA ESCRITA: CONECTANDO MEMÓRIAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em: 23/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonieta Buriti de Souza Hosokawa
Orientadora (PROFLETRAS/UFPB)

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Avaliador Interno (PROFLETRAS/UFPB)

Prof. Celso Ferrarezi Júnior
Avaliador Externo (Universidade Federal de Alfenas)

Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Avaliadora Suplente (PROFLETRAS/UFPB)

Aos meus avós (*in memoriam*): Helena, Inácio, Oizes e Sebastião, que se orgulhariam de ver a neta chegar até aqui e dos quais sinto muita saudade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha vida e doador da minha inteligência, a qual está à disposição da humanidade, sobretudo à educação. “A Ele nós sirvamos sem temor, em santidade e em justiça, diante dele, enquanto perdurarem nossos dias” (Lc 1, 74-75).

À Nossa Senhora, Mãe celeste que não me desampara nunca e meu exemplo de mulher.

A São João Paulo II, que me inspirou, por muitas razões, mas sobretudo porque foi professor universitário e um apaixonado pelas Letras, tendo em tudo isso colocado muito amor.

A Thiego Silva, meu esposo maravilhoso, que sempre acreditou em mim e em mim enxerga, com seu olhar de amor, uma grande professora, apoiando-me desde a seleção até a última palavra aqui escrita. Com um grande amor ao seu lado, é possível ir mais longe.

À Profa. Dra. Antonieta Buriti, minha dedicada orientadora, escolhida pelo Senhor para me ajudar em todo o caminho do mestrado. Sua presença foi imprescindível nesta etapa da minha vida.

Aos meus pais, Cacilda e Inácio, que me geraram e me veem como a filha que dá orgulho e alegria ao coração, sabendo que posso alçar voos mais altos, porque conhecem a filha teimosa e persistente que têm.

A Carol e Fábio, irmãos que tanto amo e acreditam que posso ir mais longe sempre, porém não tão longe que meu coração não os possa sentir por perto.

A Filipe, Pedrinho e Rafael – príncipes nº1, nº2 e nº3, respectivamente –, sobrinhos que trouxeram sorrisos no cansaço e geram esperança na educação de amanhã.

A d. Josenita e seu Carlos, meus sogros, que são para mim como pais, seja no cuidado materno da minha sogra, que me admira e confia no meu sucesso, agindo como forte intercessora, seja no zelo paterno providente de meu sogro nos dias mais difíceis.

A Thaisa e Júlio, minha cunhada e seu esposo, pelos lazeres e momentos partilhados, grande refúgio nos momentos da labuta.

À Comunidade Católica Shalom, na qual consagrei para sempre a minha vida a Deus, toda a minha gratidão pelos meus irmãos de caminhada, que são também a minha família, e por toda compreensão nas minhas ausências neste tempo.

A Erivânia, amiga que o Profletras me deu, pela amizade companheira gerada em trabalhos de grupos, conversas sobre a vida e estudos posteriores às disciplinas.

Aos meus colegas da Turma 7, com os quais pude dividir este tempo da minha vida, mesmo que apenas por meio de telas.

Aos professores do Profletras, por acreditarem e investirem na formação dos professores.

Ao Prof. Dr. Joseval, que admiro particularmente por sua dedicação profissional, por toda a rica contribuição que trouxe à minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Fábio, pelas ricas contribuições apresentadas ao meu estudo.

À Prof. Dra. Laurênia, que defende o propósito do Profletras e luta pelos alunos como uma mãe por seus filhos.

Ao Prof. Dr. Celso Ferrarezi, por todo conhecimento transmitido, da teoria à prática.

Às minhas turmas do 8º ano, em 2022, que deram vida a cada linha posta neste papel.

Aos moradores do bairro de Mangabeira, por emprestarem suas lembranças, que ficarão registradas como ricas memórias.

“Aquilo que queremos reter e aprender de cor fazemos redigir por escrito, a fim de que o que se possa reter perpetuamente na sua memória frágil e falível seja conservado por escrito e por meio de letras que duram sempre". (Guy, Conde de Nevers – França – Le Goff, 1990, p. 451)

RESUMO

Uma das grandes dificuldades apresentadas pelos alunos para escrever é a conexão entre as frases do texto, pois muitas vezes compõem um aglomerado de ideias. Sendo assim, faz-se necessária uma prática de ensino de língua cujo foco esteja nos conectores que exercem a função de conexão no texto. Para isso, esta pesquisa propõe uma sugestão de ensino dos conectores como recursos capazes de estabelecer relações semântico-discursivas entre termos, orações e períodos linguísticos, a partir, sobretudo, de Antunes (2005) e Koch (2018). A fim de ter um gênero como foco dessa perspectiva de ensino de língua, toma-se por base a teoria de Bakhtin (1997), segundo a qual o uso da língua se dá por meio de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, dentre os quais houve a escolha pelo gênero relato de memórias. Assim, foram escritas, pelos alunos do 8º ano de uma escola municipal de João Pessoa, memórias relatadas por moradores do bairro de Mangabeira, no qual se situa a referida escola. A temática principal desses relatos é o comércio desse bairro, que está atrelado à sua história. Foi definido como objetivo geral: favorecer aos alunos escreverem textos coesos, sobretudo estabelecendo relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos, sendo estes os objetivos específicos: situar o estudo do texto na Linguística Textual; apresentar a importância da coesão para a produção escrita, sobretudo quanto aos conectores que estabelecem relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos; registrar memórias do comércio de Mangabeira por meio de relatos de memórias escritos por alunos, baseando-se em entrevistas feitas com moradores do bairro; desenvolver um caderno pedagógico contemplando, uma proposta metodológica que contribua com o ensino dos conectores que estabelecem relações semântico-discursivas na produção textual de relatos de memórias. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, amparada em Esteban (2010), cuja forma de trabalho de campo foi a pesquisa-ação intervencionista, a respeito da qual Paiva (2019) apresenta algumas teorias. Com o intuito de realizar um estudo da literatura existente acerca do assunto abordado, foi usado o procedimento metodológico da revisão bibliográfica, com leitura em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), imprescindível para, em seguida, proceder à geração de dados, feita a partir de uma sequência didática, fundamentada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Uma vez gerados os dados, estes foram descritos por meio da análise de conteúdo, com base em Bardin (2011). Por fim, foi elaborado um caderno pedagógico, como produto final da pesquisa, com o fito de oferecer aos discentes de língua portuguesa de Ensino Fundamental uma proposta de ensino dos conectores como recursos que estabelecem relações semântico-discursivas nos relatos de memórias. Por meio desse percurso, chegou-se aos resultados esperados: a produção de relatos de memórias em que foram empregados conectores, bem como a aprendizagem, em todo o processo, acerca da organização textual e de muitos outros aspectos envolvidos na sequência didática.

Palavras-chave: produção escrita; conectores; memórias; comércio de Mangabeira.

ABSTRACT

One of the great difficulties presented by students in writing is the connection between the sentences in the text, as they often make up a cluster of ideas. Therefore, it is necessary to practice language teaching whose focus is on connectors that play the role of connection in the text.For that, this research proposes a suggestion for teaching connectors as resources capable of establishing semantic-discursive relationships between terms, clauses and linguistic periods, based, above all, on Antunes (2005) and Koch (2018). In order to have a genre as the focus of this language teaching perspective is based on Bakhtin's theory (1997), according to which the use of language occurs through utterances, that is, the speech genres, among which there was a choice for the memoir genre. Thus, the 8th grade students of a municipal school in João Pessoa wrote memoirs reported by residents of the Mangabeira neighborhood, in which the referred school is located. The main theme of these reportsis from the commerce of this neighborhood, which is linked to its history. It was defined as a general objective to encourage students to write cohesive texts, especially establishing semantic-discursive relationships between clauses, sentences and paragraphs. These being the specific objectives: situate the study of the text in Textual Linguistics; present the importance of cohesion for written production, especially regarding the connectors that establish semantic-discursive relationships between clauses, sentences and paragraphs; record memories of the trade in Mangabeira through memoir reports written by students, based on interviews with residents of the neighborhood; develop a pedagogical notebook contemplating a methodological proposal that contributes to the teaching of connectors that establish semantic-discursive relationships in the textual production of memoir reports. For this purpose, it was developed a qualitative research supported by Esteban (2010), whose form of fieldwork was an interventionist action research, about which Paiva (2019) presents some theories. In order to carry out a study of the existing literature on the subject discussed it was used the methodological procedure of the bibliographic review, with reading in Alves-Mazzotti and Gewandsznajder (2004), which was essential to then proceed with the generation of data, which was made from a didactic sequence, based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Once the data was generated, they were described through content analysis, based on Bardin (2011). Finally, a pedagogical notebook will be prepared, as the final product of the research, with the aim of offering Portuguese language students in Elementary School a proposal for teaching connectors as resources that establish semantic-discursive relationships in memoir reports. Through this path, the expected results were achieved: the production of memory reports in which connectors were used, as well as learning, throughout the process, about textual organization and many other aspects involved in the didactic sequence.

Keywords: written production; connectors; memoirs; Mangabeira Street Market.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mangabeira (pé de mangaba) 78
Figura 2 – Visão geral do projeto habitacional Mangabeira, em 1984 79
Figura 3 – Placa de inauguração da 1ª etapa do Parque Residencial Tarcísio de Miranda Burity 80
Figura 4 – Trevo das Mangabeiras 81
Figura 5 – Avenida Josefa Taveira 83
Figura 6 – Mercado de Mangabeira 83
Figura 7 – Ferinha de Mangabeira 84
Figura 8 – Shopping Mangabeira 85
Figura 10 – Estrutura de base da Sequência Didática 109
Figura 11 – Gênero relato de memórias: características (Aluna A) 123
Figura 12 – Gênero relato de memórias: características (Aluno B) 123
Figura 13 – Gênero relato de memórias: características (Aluna C) 124
Figura 14 – Gênero relato de memórias: características (Aluno D) 124
Figura 15 – Gênero relato de memórias: características (Aluno E) 125
Figura 16 – Relato de memórias 1 – 1ª e 2ª versões 143
Figura 17 – Relato de memórias 2 – 1ª e 2ª versões 144
Figura 18 – Relato de memórias 3 – 1ª e 2ª versões 144
Figura 19 – Relato de memórias 4 – 1ª e 2ª versões 147
Figura 20 – Relato de memórias 5 – 1ª e 2ª versões 148
Figura 21 – Tema, nome da professora pesquisadora e turmas envolvidas na pesquisa 150
Figura 22 – Apresentação inicial.....151
Figura 23 – Produção Inicial: Parte I.....151
Figura 24 – Produção Inicial: Parte II 152
Figura 25 – Módulo 1: Gênero textual Relato de Memórias 152
Figura 26 – Módulo 1: Desvendando memórias 153
Figura 27 – Módulo II 153
Figura 28 – Módulo III.1 154
Figura 29 – Módulo III.2 155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritor: relato de memórias – Dissertações 19
Quadro 2 – Descritor: relato de memórias – Teses 20
Quadro 3 – Descritor: produção escrita – Dissertações 21
Quadro 4 – Descritor: produção escrita – Teses 22
Quadro 5 – Descritor: coesão textual – Dissertações 23
Quadro 6 – Descritor: coesão textual – Teses 24
Quadro 7 – Fatores de textualidade 35
Quadro 8 – Principais formas de referência 47
Quadro 9 – A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos 48
Quadro 10 – Relações semântico-discursivas e seus respectivos conectores 50
Quadro 11 – Divisão de etapas construídas em Mangabeira 79
Quadro 12 – Aspectos tipológicos 87
Quadro 13 – Sequência Didática: Conectando-se às memórias de Mangabeira 110

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LT	Linguística Textual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 ESTADO DA ARTE 17
1.2 OBJETIVOS 25
2 SITUANDO O ESTUDO DO TEXTO NA LINGUÍSTICA TEXTUAL 27
2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: BREVE HISTÓRICO 27
2.2 O QUE É TEXTO? 31
2.2.1 Critérios de textualidade 35
2.3 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A SALA DE AULA 38
3 A COESÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA 43
3.1 A RELAÇÃO TEXTUAL DA CONEXÃO 49
3.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E A COESÃO 55
3.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM SALA DE AULA 60
3.3.1 A prática de produção textual em sala de aula 62
3.3.1.1 Mitos que cercam o ato de escrever 63
3.3.1.2 O fundamental processo da reescrita 69
3.3.1.3 Avaliação ou análise textual 72
4 MEMÓRIAS DE MANGABEIRA 74
4.1 ORIGEM E HISTÓRIA DOS REGISTROS ESCRITOS DA MEMÓRIA 74
4.2 NÃO HÁ MEMÓRIA SEM HISTÓRIA: A ORIGEM DE MANGABEIRA E A IMPORTÂNCIA DE SEU COMÉRCIO 77
4.2.1 A origem de Mangabeira 78
4.2.2 O comércio de Mangabeira e sua importância para os moradores do bairro 82
4.3 O GÊNERO RELATO DE MEMÓRIAS 86
4.4 O GÊNERO ENTREVISTA 90
4.5 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO 93
4.5.1 Alterações importantes no processo de retextualização 95
5. CAMINHO METODOLÓGICO 97
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 97
5.1.1 Tipo de pesquisa 97
5.1.2 Local e participantes da pesquisa 100

5.1.3 Procedimentos e instrumentos de geração de dados e informações 101
5.1.3.1 Revisão bibliográfica 102
5.1.3.2 Sequência didática 103
5.1.4 Análise de dados 106
6 CONECTANDO-SE ÀS MEMÓRIAS: ANÁLISE DE DADOS 109
6.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO 111
6.2 PRODUÇÃO INICIAL 113
6.3 MÓDULO I: DESVENDANDO MEMÓRIAS 115
6.4 MÓDULO II: INDO COMPRAR EM MANGABEIRA 125
6.4.1 Da Feira de Mangaio ao Mercado de Mangabeira 126
6.4.2 Realização das entrevistas com os moradores de Mangabeira 132
6.5 MÓDULO III: CONHECENDO OS CONECTORES 137
6.5.1 Palestra "Operadores textuais na organização do texto" - Prof. Dr. Celso Ferrarezi 138
6.5.2 Aula expositiva e exercícios a respeito dos conectores 138
6.6 PRODUÇÃO FINAL 139
6.6.1 Produção escrita do relato de memórias a partir das entrevistas 139
6.6.2 Registrando e perpetuando memórias 149
CONSIDERAÇÕES FINAIS 156
REFERÊNCIAS 161
APÊNDICES 168
APÊNCIDE A – Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa 168
APÊNCIDE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 169
APÊNCIDE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido 171
APÊNCIDE D – Termo de Confidencialidade e Sigilo 174
APÊNCIDE E – Roteiro de discussão oral – Apresentação inicial 175
APÊNCIDE F – Roteiro para orientação da produção inicial 176
APÊNCIDE G – Exercício: Um brasileiro em Berlim 177
APÊNCIDE H – Exercício: O Lavador de Pedra 179
APÊNCIDE I – Exercício: Transplante de menina 180
APÊNCIDE J – Roteiro: Feira de Mangaio 181
APÊNCIDE K – Roteiro de entrevista com os moradores do bairro de Mangabeira ..182
APÊNCIDE L – Atividade: Conectivos 183
ANEXOS 186

ANEXO A – Galinha ao molho pardo 186
ANEXO B – Um brasileiro em Berlim 189
ANEXO C – O Lavador de Pedra 190
ANEXO D – Transplante de menina 191
ANEXO E – Feira de Mangaio 193
ANEXO F – Texto da palestra do Prof. Dr. Celso Ferrarezi.....194

1 INTRODUÇÃO

Escrever textos não é tarefa fácil, tampouco ensinar a produzi-los. Parece ser um martírio para os alunos o momento da aula destinado a isso. O resultado, muitas vezes, parece-se com um conjunto de frases soltas, ligadas meramente pelo fato de estarem sequencialmente postas, parágrafo após parágrafo – em se tratando de prosa, obviamente. Provavelmente, esse é o produto de aulas ministradas não levando em conta o processo de escrita – entre outras possíveis razões –, mas apenas a classificação de palavras em frases que a nada estão relacionadas, a não ser somente ao exercício que solicita o reconhecimento de termos essenciais, acessórios, integrantes, classes de palavras, e aqui seria possível arrolar uma enorme e cansativa lista.

Ao longo de mais de 15 anos ministrando aula de Português, foi possível detectar o quanto há de dificuldade entre os alunos quando o assunto é produzir textos. Tratando-se especificamente de recursos de conexão que geram a coesão textual – alvo desta pesquisa –, vê-se, de fato, que se fala, expõe-se a respeito do assunto, estuda-se, no entanto, ainda é necessário avançar mais e mais para dentro da sala de aula.

A experiência como revisora de trabalhos acadêmicos – artigos, monografias, dissertações, teses, etc. – há cerca de 15 anos constatou que essa falta segue até níveis formativos mais avançados. Isso se dá provavelmente porque houve alguma deficiência no ensino dos mecanismos linguísticos de coesão como elementos fundamentais para a produção do texto.

É necessário que se diga, entretanto, que houve um avanço na metodologia presente na sala de aula para o ensino da coesão textual. Assim, parte-se de onde está para, por meio de pesquisas, alcançar a produção dos alunos, com o intuito de que escrevam textos em que haja conexão entre as ideias, por meio de conectores.

Tendo em vista o exposto, é de fundamental importância o estudo dos recursos de coesão nas produções escritas de alunos dos anos finais do ensino fundamental, entre os quais o 8º ano é a série selecionada para a pesquisa. Essa escolha fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (aqui também chamada de BNCC), a qual estabelece, para 8º e 9º anos, a seguinte habilidade (BRASIL, 2018, p. 191): “(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual”.

Além disso, apoiando-se em Rossi (2015), que afirma que o ensino de língua materna na escola deve conduzir ao aprendizado da escrita (além da leitura), através de gêneros textuais, esta pesquisa está inserida no eixo da escrita, analisando os recursos de coesão na produção de memórias relatadas por moradores do bairro de Mangabeira, onde se situa a escola na qual foi desenvolvido este estudo.

Quanto à temática dos textos escritos pelos alunos, foi abordado o comércio de Mangabeira, que está fortemente atrelado à história desse bairro e à vida de seus habitantes, inclusive dos alunos, já que a maioria aí reside. Portanto, há histórias relembradas e contadas por moradores mais antigos e registradas pelos discentes.

É importante dizer que a beleza que existe no processo de escrita precisa ser vista pelos olhos dos estudantes, que vivem assustados cada vez que é solicitada uma produção textual. Instala-se, logo, o caos na sala de aula. No entanto, mediante um processo que favoreça a escrita em uma situação real de comunicação, isso pode mudar. O ato de escrever não precisa estar associado a essa visão negativa, e aqui se propõe um caminho metodológico que favorece a escrita sob outro olhar, em que há um motivo interessante pelo qual se escreve.

Nesse sentido, há alguns estudos que versam sobre o relato de memórias, a produção escrita e a coesão textual – não necessariamente os três assuntos concomitantemente –, portanto, é importante que se discorra, mesmo que de maneira breve, acerca do estado da arte a esse respeito.

1.1 ESTADO DA ARTE

Tendo em vista a importância de conhecer trabalhos acadêmicos já desenvolvidos acerca do tema que estudado, Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens afirmam, em seu estudo “As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação” (2006, p.41):

> Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Dessa forma, é possível saber de onde partir e qual caminho percorrer para se lançar em estudos que tragam contribuições capazes de preencher as lacunas existentes. A esse respeito, as mesmas autoras afirmam ainda (2006, p.39):

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Contudo, essa não é uma tarefa simples, havendo, segundo Norma Sandra de Almeida Ferreira, em seu estudo "As pesquisas denominadas 'estado da arte'" (2002, p. 258),

> o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A fim de se construir esse mapeamento, alguns descritores – os quais estão diretamente relacionados ao tema: relato de memórias, produção escrita, coesão textual, Mangabeira e comércio Mangabeira – foram utilizados para refinar a busca nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sendo inseridos na busca avançada os anos de 2018 a 2022.

Os quadros que se apresentam a seguir estão organizados por descritor, indicando o ano de produção – de dissertação ou tese –, o estado em que se situa a instituição de ensino à qual está ligado o autor, o programa, o centro (nos casos em que foi possível encontrar essa informação), a universidade, além da quantidade de trabalhos encontrados por estado e por ano.

O primeiro descritor a ser inserido na busca foi "relato de memórias", a partir do qual se pôde ver a quantidade de 10 dissertações (Quadro 1) e 6 teses (Quadro 2) entre os anos de 2018 e 2022.

Quadro 1 – Descritor: relato de memórias – Dissertações

Ano	Estado	Programa/Universidade	Quantidade por ano/área/estado	Total por ano
2018	SC	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade do Extremo Sul Catarinense	1	5
	RJ	Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional (PROFLETRAS) - Centro de Educação e Humanidades/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	
	SE	Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal de Sergipe	1	
	GO	Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/ Universidade Federal de Goiás	1	
	PR	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Estadual de Londrina	1	
2019	GO	Programa de Pós-Graduação Strito sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI)/ Universidade Estadual de Goiás	1	3
	RJ	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	
	SP	Psicologia Social/ Universidade de São Paulo	1	
2021	MG	Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social - Departamento de Comunicação Social/ Universidade Federal de Minas Gerais	1	2
	BA	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/ Universidade Federal da Bahia	1	

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2 – Descritor: relato de memórias – Teses

Ano	Estado	Programa/Universidade	Quantidade por ano/área/estado	Total por ano
2019	DF	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares/ Universidade de Brasília	1	1
2020	RS	Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal de Santa Maria Centro de Artes e Letras	2	4
		Programa de Pós-Graduação em Letras/ Fundação Universidade de Passo Fundo		
	MG	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários/ Universidade Federal de Minas Gerais	1	
	PR	Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1	
2021	SP	Programa de Doutorado em Comunicação e Práticas de Consumo/ Escola Superior de Propaganda e Marketing	1	1

Fonte: Elaboração própria

Como se pode verificar nos Quadros 1 e 2, não foram registradas dissertações nos anos de 2020 e de 2022, nem teses em 2018 e em 2022 abordando o relato de memórias.

Pela pesquisa feita, constatou-se que o gênero textual relato de memórias foi explorado apenas em uma dissertação, na perspectiva da produção escrita. No entanto, foi visto que as memórias estavam relacionadas a diversos aspectos, como: memórias como sinal de resistência de um povo, de estudantes da EJA, em relatos de pescadores; memórias e relatos quanto a experiências de parto; memória política, reconstrução de memórias, falsas memórias; a memória dentro de um gênero textual específico (romance) e a escrita como memorial.

O segundo descritor foi “produção escrita”, cuja procura resultou em um total de 16 dissertações (Quadro 3) e 4 teses (Quadro 4), compreendidas no período de 2018 a 2022.

Quadro 3 – Descritor: produção escrita – Dissertações

Ano	Estado	Programa/Universidade	Quantidade por ano/área/estado	Total por ano
2018	RN	Programa de Pós-Graduação em Letras - Profletras Currais Novos/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	5
	CE	Centro de Humanidades/ Universidade Estadual do Ceará	1	
	MG	Programa de Mestrado Profissional em Letras/ Universidade Federal de Minas Gerais	1	
		Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Triângulo Mineiro		
	PA	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/ Universidade Federal do Pará	1	
	RJ	Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	
2019	MG	Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social/ Universidade Federal de Minas Gerais	3	6
		Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/ Universidade Federal de Minas Gerais		
		Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/ Universidade Federal do Triângulo Mineiro		
	SE	Pós-Graduação Profissional em Letras/ Universidade Federal de Sergipe	1	
	RN	Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	
	PE	Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal de Pernambuco	1	
	CE	Mestrado Profissional em Letras/ Universidade Estadual do Ceará		
2020	SE	Pós-Graduação Profissional em Letras/ Universidade Federal de Sergipe	1	1
2021	RN	Programa de Pós-Graduação em Letras - Profletras Currais Novos/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	4
	PR	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática/	1	

		Universidade Tecnológica Federal do Paraná		
	PB	Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras/ Universidade Estadual da Paraíba	1	
	DF	Mestrado Profissional em Educação/ Universidade de Brasília	1	

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4 – Descritor: produção escrita – Teses

Ano	Estado	Programa/Universidade	Quantidade por ano/área/estado	Total por ano
2018	RJ	PPG em Estudos da Linguagem/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1	1
2019	RN	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	1
2020	SP	Filologia e Língua Portuguesa/ Universidade de São Paulo	1	1
2022	MG	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/ Universidade Federal de Minas Gerais	1	1

Fonte: Elaboração própria

A respeito do descritor "produção escrita", não foi encontrada nenhuma dissertação em 2022 e nenhuma tese em 2021.

Além disso, foi possível registrar que a produção escrita foi estudada em dimensões diversas, a saber: a produção escrita dos ribeirinhos; escrita associada a memórias, à leitura literária e à autoria; análise das condições de escrita de alunos, produção escrita de alunos surdos, processo de reescrita, revisão da escrita, escrita relacionada à oralidade, escrita e rotacismo (fenômeno fonético), escrita acadêmica, produção escrita na biblioteca escolar e na EJA – Educação de Jovens e Adultos; escrita de documentário, Histórias em Quadrinhos, relato pessoal, escrita a partir de infográfico, escrita argumentativa, de editoriais e artigo de opinião; e produção escrita relacionada ao estudo da análise combinatória.

Observou-se que a maioria das dissertações sobre produção escrita foram desenvolvidas em Programas de Mestrado Profissional.

Quanto ao descritor "coesão textual", foram verificadas 15 dissertações (Quadro 5) e 3 teses (Quadro 6), entre 2018 e 2022.

Quadro 5 – Descritor: coesão textual – Dissertações

Ano	Estado	Programa/Universidade	Quantidade por estado	Total por ano
2018	MG	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/ Universidade Federal de Minas Gerais	3	7
		Programa de Mestrado Profissional em Letras/ Universidade Federal do Triângulo Mineiro		
		Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Letras/ Universidade Estadual de Montes Claros		
	PE	Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal Rural de Pernambuco	1	
	RN	Mestrado Profissional em Letras/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	
	AC	Programa de Mestrado Profissional em Letras/ Universidade Federal do Acre	1	
	PR	Programa de Mestrado Profissional em Letras/ Universidade Estadual de Maringá	1	
2019	CE	Mestrado Profissional em Letras/Universidade Federal do Ceará	1	4
	SP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1	
	RN	Programa de Pós-Graduação em Letras - Profletras Currais Novos/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	
	AL	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/ Universidade Federal de Alagoas	1	
2020	RS	Programa de Pós-Graduação em Letras/ Centro de Artes e Letras/ Universidade Federal de Santa Maria	1	4
	MA	Programa de Pós-Graduação em Letras	1	
	SP	Filologia e Língua Portuguesa/ Universidade de São Paulo	1	
	SE	Pós-Graduação Profissional em Letras/ Universidade Federal de Sergipe	1	

Fonte: Elaboração própria

Quadro 6 – Descritor: coesão textual – Teses

Ano	Estado	Programa/Universidade	Quantidade por estado	Total por ano
2018	SC	Programa de Pós-Graduação em Linguística/ Universidade Federal de Santa Catarina	1	1
2020	CE	Centro de Humanidades/ Departamento de Letras Vernáculas Programa de Pós-Graduação em Linguística/ Universidade Federal do Ceará	1	2
	SC	Programa de Pós-Graduação em Linguística/ Centro de Comunicação e Expressão/ Universidade Federal de Santa Catarina	1	

Fonte: Elaboração própria

A coesão textual foi estudada em perspectivas diferentes, tais como: conexão como recurso de coesão, coesão textual na escrita de sinais, relações coesivas, referenciação, funções coesivas dos pronomes relativos, coesão verbo-imagética, coesão gramatical e lexical, o papel dos pronomes na referenciação; coesão em quadrinho digital, coesão sequencial em carta aberta, a conexão na redação do ENEM, mecanismos de coesão em reportagens escritas, coesão referencial em textos orais, coesão referencial em *fanfictions*, coesão no artigo de opinião e coesão textual na Prova Brasil.

Buscou-se ainda pelos descritores “Mangabeira” e “comércio Mangabeira”, mas não há registro de estudos entre os anos de 2018 e 2022.

Após ter sido exposto o estado da arte, é válido dizer que explorar o gênero textual relato de memórias trouxe uma contribuição para a sala de aula, já que não existem muitos estudos diretamente ligados a esse gênero. Além disso, embora haja leituras diversas a respeito da produção escrita e da coesão textual, unir esses elementos ao relato de memórias é algo inédito, conforme os registros no estado da arte, e envolver a temática do comércio de Mangabeira nesta pesquisa faz dela um estudo único.

Então, a partir da produção escrita de relatos de memórias, sob o tema da importância do comércio de Mangabeira para os moradores desse bairro, almejou-se contribuir com o processo de produção escrita de alunos do 8º ano, enriquecendo essa escrita quanto à coesão textual, sobretudo no que diz respeito aos conectores que estabelecem relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos.

Nesse sentido, alguns objetivos foram traçados para que esta pesquisa apontasse para um “norte”. A respeito deles, vê-se no tópico posterior.

1.2 OBJETIVOS

Todo caminho metodológico que vai ser percorrido deve ser planejado, porque é necessário saber para onde ir e quais finalidades inspiram esse caminho. Portanto, apontam-se, a seguir, os objetivos norteadores desta pesquisa.

O objetivo geral é aquele para o qual se olha e se vê o que o trabalho como um todo deve contemplar, e o que este trabalho deve contemplar está descrito no seguinte objetivo geral:

- Favorecer aos alunos escreverem textos coesos, sobretudo estabelecendo relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos.

Além disso, há os objetivos específicos, que orientam as etapas da dissertação e podem ser vistos a seguir:

- Situar o estudo do texto na Linguística Textual;
- Apresentar a importância da coesão para a produção escrita, sobretudo quanto aos conectores que estabelecem relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos;
- Registrar memórias do comércio de Mangabeira por meio de relatos de memórias escritos por alunos, baseando-se em entrevistas feitas com moradores do bairro;
- Desenvolver um caderno pedagógico, contemplando uma proposta metodológica que contribua com o ensino dos conectores que estabelecem relações semântico-discursivas na produção textual de relatos de memórias.

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo está seccionado em cinco capítulos. O capítulo inicial intitula-se *Situando o estudo do texto na Linguística Textual*, e nele será feito um breve histórico da Linguística Textual (também conhecida pela sigla LT, que por vezes será utilizada neste trabalho) e da compressão do que é texto na perspectiva de cada fase da LT, seguido da enumeração dos critérios de textualidade.

Ainda nesse capítulo, esboça-se acerca da importância da Linguística Textual para a prática em sala de aula.

Na sequência, o capítulo denominado *A coesão e sua importância na produção textual escrita* inicia expondo o conceito de coesão segundo alguns autores. Em seguida, é apresentada a conexão, relação textual que favorece a coesão, bem como os conectores que estabelecem relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos. Além disso, apresenta-se uma abordagem sobre a produção escrita como processo a ser vivido em sala de aula e a importância na coesão na produção escrita na sala de aula. Nesse sentido, pontuam-se alguns mitos criados acerca do ato de escrever e discorre-se a respeito da reescrita, essencial nesse processo. Por fim, são ditas algumas palavras sobre a análise textual.

No capítulo posterior, chamado *Memórias de Mangabeira*, discorre-se acerca da origem e da história dos registros escritos de memórias, bem como é apresentada a temática a ser desenvolvida pelos alunos na produção escrita, isto é, a importância do comércio de Mangabeira para os moradores desse bairro. Então, justifica-se a escolha pelo gênero textual/discursivo relato de memórias e descreve-se sobre o gênero entrevista e a retextualização, imprescindíveis nesta pesquisa.

Passando adiante, tem-se o capítulo *Caminho metodológico*, no qual se descreve a caracterização da pesquisa, bem como se detalha de que maneira se deu cada parte dela – o tipo, o local onde foi desenvolvida, seus participantes, os instrumentos de geração de dados e como eles foram analisados.

O último capítulo, *Conectando-se às memórias: análise de dados*, é o "coração" deste trabalho, pois se trata de apresentar, passo a passo, como se deu o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, nos mínimos detalhes.

Conclui-se este estudo com as considerações finais – em que são tecidos alguns comentários que encerram a análise do percurso desta pesquisa –, seguidas das referências utilizadas, assim como dos apêndices e dos anexos.

2 SITUANDO O ESTUDO DO TEXTO NA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Os estudos linguísticos, conforme Fiorin (2002), versam acerca das línguas naturais como forma de comunicação mais desenvolvida, devendo o linguista estar "apto a falar 'sobre' uma ou mais línguas, conhecer seus princípios de funcionamento, suas semelhanças e diferenças" (FIORIN, 2002, p. 15). É papel da Linguística, então, observar a língua em seu uso, buscando descrever e explicar os fatos nela ocorridos.

Isso se dá, por exemplo, por meio da Linguística Aplicada, que busca compreender as relações entre teorias e práticas e tudo que envolve a relação língua e sujeitos; da Linguística Descritiva, na qual diversas falas são analisadas sincronicamente; da Linguística Histórica, a qual estuda as mudanças da língua ocorridas ao longo do tempo; e da Linguística Textual, que trata da análise de textos, com o foco no processo comunicativo entre os interlocutores.

É na Linguística Textual – por vezes aqui também chamada de LT – que esta pesquisa se insere, por se tratar de um estudo cujo objeto é o texto. A respeito da LT será feita, portanto, uma breve contextualização histórica, seguida de um esclarecimento acerca do que é o texto na perspectiva dessa vertente, serão apresentados os fatores de textualidade, isto é, aquilo que se estabelece para que um texto seja considerado como tal, bem como será feito um breve esboço no que diz respeito às contribuições da Linguística Textual para o ensino de Língua Portuguesa.

2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: BREVE HISTÓRICO

Interessada em analisar e descrever os fenômenos semântico-discursivos presentes em enunciados, a Linguística Textual surgiu na década de 1960, na Europa, sobretudo na Alemanha, tendo o termo "Linguística de Texto" sido empregado inicialmente pelo alemão Harald Weinrich, que defendia que toda a Linguística era necessariamente Linguística de Texto (KOCH, 2020).

Segundo Koch (2020), muitos estudiosos foram além da Linguística Estrutural[1] – segundo a qual a língua era vista como sistema e como código –, inserindo o sujeito e a situação de comunicação como elementos essenciais.

[1] Ferdinand Saussure defende que o objeto de estudo da Linguística é a língua, vista como "um todo por si e um princípio de classificação" (SAUSSURE, 2012, p. 41), ocupando o primeiro lugar entre os fatos da linguagem.

A fim de que se compreenda a Linguística Textual nos dias de hoje, faz-se necessário recorrer a um breve histórico, que mostra seu processo de amadurecimento e suas transformações, como acontece em toda ciência. Houve, ao longo das últimas cinco décadas, inspiração em diferentes modelos teóricos, no entanto, como afirma Koch (1997, p. 67): "Pode-se dizer, porém, que a selva terminológica e a diversidade de abordagens vêm se refazendo e que, agora, já existem mais convergências que divergências".

Desde seu início, foram três as fases pelas quais passou a LT, a saber: 1. Análise transfrástica; 2. Gramáticas textuais; e 3. Teoria ou linguística dos textos, de acordo com Lima (2017). Isso implica dizer que seu objeto de estudo passou da palavra para a frase e desta para o texto, levando-se em conta a interação, o contexto, além de que "trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos", conforme Marcuschi (2008, p. 73).

A primeira dessas fases, denominada *Análise transfrástica*, surge da necessidade de explicar fenômenos que não podiam ser explicados apenas no nível da frase, sendo preciso ir *além* dela – como é o caso da co-referenciação, por exemplo, analisando-se processos anafóricos e catafóricos (KOCH, 2020). Então, parte-se da frase para o texto, considerado como "a unidade linguística mais alta, superior à sentença" (KOCH, 2020, p. 21). Essa linha de pesquisa interessava-se, portanto, pelo estudo dos conectivos, de pronomes, concordância dos tempos verbais, etc. nas relações possíveis entre as frases.

No entanto, entre os pesquisadores surgiu a seguinte dúvida: como estabelecer a relação dos enunciados sem conectores? Diante desse questionamento acerca da constituição de um texto com base apenas na soma de frases, originou-se a linha de pesquisa das *Gramáticas textuais* – segunda fase –, a fim de tentar explicar o texto "como um sistema uniforme, estável e abstrato", conforme afirma Bentes (2001, p. 249), que acrescenta:

> [...] não é possível afirmar que houve uma ordem cronológica entre o primeiro momento (análise transfrástica) e as propostas de elaboração de gramáticas textuais. Pode-se afirmar, no entanto, que as propostas de elaboração de gramáticas textuais de diferentes autores, tais como Lang, Dressler, Dijk e Petöfi, surgiram com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado.

Essa proposta considera que o texto é um todo, e não uma soma de partes, além de defendê-lo como sendo a unidade linguística mais elevada, podendo-se chegar a unidades menores, através de uma segmentação, considerando suas funções textuais.

Aqui é posta a ideia de que todo falante sabe o que é um texto, havendo, portanto, influência do gerativismo de Chomsky[2] – na perspectiva da competência linguística do falante.

Nessa fase, foi possível compreender que todo falante tem a capacidade de produzir textos, elaborar paráfrases, bem como identificar os tipos textuais – dissertativo, descritivo e narrativo. Nas palavras de Koch (2020, p. 21), as tarefas básicas de uma gramática de texto seriam:

> a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determina seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
> b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
> c) diferenciar as várias espécies de textos.

E ainda citando Koch (2020, p. 21):

> Passou-se a postular a existência de uma competência textual à semelhança da competência chomskyana, visto que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, competência que é também especificamente linguística, em sentido amplo: qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou de produzir um texto a partir de um título dado.
> Abandonava-se, assim, o método ascendente – da frase para o texto. E, a partir da unidade hierarquicamente mais alta – o texto –, pretende-se chegar, por meio da segmentação, às unidades menores, para, então, classificá-las.

Apesar dos esforços, não se chegou a um modelo teórico que tratasse da mesma forma todos os fenômenos estudados, porque as gramáticas textuais estavam focadas em falantes e ouvintes idealizados. Destarte, os pesquisadores passaram a investigar o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso, elaborando, então, uma *teoria do texto*.

A terceira fase da Linguística Textual, chamada, portanto, *Elaboração de uma teoria de texto*, traz o elemento do contexto no qual se insere o enunciado, considerando-se as condições externas de produção, recepção e interpretação de textos. O que passa a importar é a noção de textualidade, na qual a língua não é mais vista como um sistema virtual, e sim como um sistema atual, em uso efetivo nos diversos contextos comunicativos.

[2] Chomsky entende a língua como "um conjunto (finito ou infinito) de frases, todas elas de extensão finita e construídas a partir de um conjunto de elementos" (CHOMSKY, 1980, p. 15).

De acordo com Koch (2020, p. 27), "[...] os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa". Isso tendo em vista que "na metade da década de 1970, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano" (KOCH, 2020, p. 28).

Foi importante apresentar, embora de maneira breve, esse histórico da Linguística Textual, a fim de melhor compreendê-la nos dias atuais.

Se anteriormente a Linguística Textual ocupava-se apenas dos textos escritos e do processo de produção, hoje trata da produção e da compreensão, considerando textos orais e escritos (MARCUSCHI, 2008). Seu objeto de estudo é, portanto, o texto, unidade básica de manifestação da linguagem, posto que as pessoas se comunicam por meio de textos.

Sendo assim, nas palavras de Marcuschi, "a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso" (MARCUSCHI, 2008, p. 73), tendo as seguintes posições adotadas pelas diversas vertentes (MARCUSCHI, 2008, p. 75):

> - A LT é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*. Trata-se de uma perspectiva orientada por dados autênticos e não pela introspecção, mas, apesar disso, sua preocupação não é descritiva.
> - A LT se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto.
> - A LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, como o faz a linguística clássica, tais como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, reduzindo assim o campo de análise e descrição.
> - A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma linguística da enunciação em oposição a uma linguística do enunciado ou do significante.
> - A LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto.

Logo, como já dito, esta pesquisa está inserida na Linguística Textual, já que tem como objeto de estudo o texto, observando-se a língua em seu funcionamento na sala de aula. O texto foi tratado em seu processo, e não como um produto acabado, pronto, analisando-se, sobretudo a conexão dos enunciados – pelo fenômeno da coesão – e sendo direcionado ao uso com uma função social – visto que serão escritas pelos alunos

memórias relatadas pelos habitantes do bairro onde se localiza a escola na qual foi desenvolvido o presente estudo, de modo que esses relatos farão parte da memória coletiva desse povo.

É importante ressaltar que, no Brasil, a Linguística Textual, de acordo com Koch, em entrevista dada à Revista Virtual de Estudos da Linguagem-REVEL (KOCH, 2003, p. 2):

> [...] ganhou espaço em grande número de universidades brasileiras, vindo a fazer parte dos currículos de graduação e pós-graduação, o que deu origem a um número respeitável de publicações na área, além de uma série de teses e dissertações, que têm contribuído para a sua divulgação no país e no exterior.

No que diz respeito ao texto, no entanto, nem sempre foi visto pela mesma perspectiva, tendo passado por diferentes compreensões em cada fase da Linguística Textual. É acerca disso que se discorrerá a seguir, desde o primeiro momento até os dias de hoje. Além disso, serão apresentados os fatores de textualidade.

2.2 O QUE É TEXTO?

Um primeiro momento de estudos acerca do texto compreende as fases da análise transfrástica e das gramáticas textuais, como defende Bentes (2001). Nesse primeiro período, afirmava-se que havia textos e não-textos, e o que os diferenciava era a sequência linguística coerente – presente no primeiro caso e ausente no segundo. Considerava-se o texto (oral ou escrito) como sendo superior à frase ou como um complexo de proposições semânticas. Delimitava-se seu início e seu final, portanto sua extensão.

Em síntese, nesse primeiro momento da Linguística Textual, o texto foi concebido como (KOCH, 2021, p. 25):

a) unidade linguística (do sistema) superior à frase;
b) sucessão ou combinação de frases;
c) cadeia de pronominalizações ininterruptas;
d) cadeia de isotopias;
e) complexo de proposições semânticas.

Em um segundo momento – na fase conhecida como a elaboração de uma teoria do texto –, passa-se a ver o texto não mais como um produto, e sim como parte de atividades de comunicação, levando-se em conta o processo de planejamento, a

verbalização e a construção, além de considerar que a produção textual é uma atividade verbal, consciente, intencional e interacional, conforme Bentes (2001).

Nessa perspectiva, o texto passou a ser encarado (KOCH, 2021, p. 25 e 26)

> a) pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;
> b) pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
> c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global.

Num pensamento atual, concebe-se o texto como "atividade parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social" (KOCH, 2021, p. 26). Ou, no entendimento de Costa Val (1991), o texto pode ser definido como uma ocorrência linguística, seja falada, seja escrita, tendo qualquer extensão, mas de caráter sociocomunicativo, semântico e formal.

Vendo-se por esse prisma, a sala de aula é um excelente lugar onde são produzidos, a todo instante, textos, orais ou escritos, formais ou informais, nas mais diversas situações de comunicação. A interação social ocorre desde as falas informais – nas quais há muito conteúdo a ser desenvolvido o estudo da língua – até as produções escritas ou mesmo os seminários orais. Há uma grande riqueza de gêneros textuais a serem estudados na sala de aula, tendo em vista o processo de comunicação e interação social. Texto e aula de língua portuguesa são indissociáveis, obviamente.

É importante ter em vista que o texto é, segundo Koch (2021),

> [...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 2021, p. 27)

Cada aspecto desses foi considerado na etapa da produção de texto desta pesquisa – a qual será vista posteriormente. Os alunos manifestaram sua ação verbal por meio de elementos linguísticos escolhidos por eles mesmos, com base nos relatos feitos pelos moradores de Mangabeira, os quais, nas entrevistas, expuseram suas falas acerca do bairro e de seu comércio, gerando uma interação que possibilitou a produção textual escrita dos

relatos de memórias, ativando a produção escrita e as estratégias necessárias para sua realização – que serão apresentadas mais adiante.

Nesse processo, os alunos puderam compreender que, de acordo com Antunes (2010, p. 30):

> [...] *um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto*. Mesmo intuitivamente, uma pessoa tem esse discernimento, até porque não é muito difícil tê-lo, uma vez que não andamos por aí esbarrando em *não* textos. Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são *sempre* textos. (grifos da autora)

Obviamente, para compreenderem isso, os discentes vivenciaram um processo, conforme já foi dito, o qual será evidenciado posteriormente. Eles puderam, assim, ir aperfeiçoando seu texto, com o intuito de que esse não fosse um amontoado de palavras e frases desconexas. E antes mesmo de produzirem seu texto escrito, submeteram-se à situação de comunicação em que agiram como entrevistadores, além das etapas anteriores a essa, nas quais também foram expostos às mais diversas situações de comunicação – nas fases da sequência didática, descritas mais à frente. O texto veio, então, como consequência da necessidade de comunicar algo, nesse caso, as memórias dos moradores do bairro de Mangabeira.

Se há comunicação, há alguém com quem se comunicar, isto é, um interlocutor. No que tange a esse aspecto, houve etapas da sequência didática em que os interlocutores eram a professora e os alunos (em atividades e trocas de conhecimento), o palestrante e os alunos (na palestra ministrada para as turmas de 8º ano), os alunos e os moradores de Mangabeira (nas entrevistas e nos relatos produzidos e publicados na comunidade). Isso será explicitado no capítulo 6, em que se discorre sobre a sequência didática.

Ainda a respeito da definição de texto na qual se buscou inserir a realidade dos alunos participantes desta pesquisa, é isto que defende Marcuschi (2008, p. 72):

> O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova. Exige explicações que exorbitam as conhecidas análises do nível morfossintático.

Essa definição corrobora o que já foi dito acerca do texto, tido como objeto da Linguística Textual, a qual "[...] trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas", de acordo com Bentes (2001, p. 255). Além disso,

a mensagem a ser comunicada, ou seja, o texto, é construído a partir de um tema, de uma orientação temática.

Como a presente pesquisa envolve a sala de aula, vale salientar o que os PCN de Língua Portuguesa afirmavam sobre o que é o texto, conceito que engloba o que foi apresentado aqui pelos autores mencionados. Segundo esse documento,

> [...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21)

Sabe-se que o documento em vigência que aponta as diretrizes da educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que adota essa mesma perspectiva acerca do texto outrora considerada pelos PCN, conforme se pode observar no documento da Base (BRASIL, 2018), bem como

> assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 69)

Tendo sido apontada a definição de texto por alguns autores, evidencia-se que neste estudo é levado em conta o que diz Koch (2021) acerca da ordenação textual por meio de estratégias, com o fito de realizar uma interação em determinada prática social, concordando-se com o entendimento de Antunes (2010), segundo o qual o texto não pode ser um amontoado de palavras, e de Marcuschi (2008), quando defende que o texto relaciona-se com o mundo e não é apenas uma extensão da frase. Assume-se, ainda, a noção da abordagem enunciativo-comunicativa da BNCC, a qual aponta o texto como o centro do ensino de língua portuguesa, relacionando o texto aos seus contextos de produção.

Isso posto, importa dizer que existem critérios de textualidade, os quais conferem a uma sequência linguística o caráter de texto, e não um amontoado aleatório de palavras nem uma sequência em uma ordem qualquer. De acordo com Beaugrande & Dressler (1981)[3], são estes os critérios: *coesão e coerência (centrados no texto), além de*

[3] *Apud* Koch, 2018, p. 11

informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade (centrados no usuário).

2.2.1 **Critérios de textualidade**

Segundo Costa Val (1991), a textualidade diz respeito ao conjunto de características que apontam que um texto é um texto, e não mera sequência de frases.

A título de contextualização histórica, é válido dizer que, de acordo com Koch (2020), no início da Linguística Textual, isto é, na segunda metade da década de 1960 e na primeira metade da década de 1970, era a coesão o objeto privilegiado de estudo, comparada, muitas vezes, à coerência, ambas vistas como qualidades do texto. Já na década de 1980, foi ampliado o conceito de coerência, que passou a não ser mais vista simplesmente como qualidade do texto, e sim como um fenômeno muito mais amplo.

Nas décadas de 80 e 90, houve um grande avanço nas pesquisas sobre a coesão e a coerência, não só em outros países, mas também no Brasil (KOCH, 2020). E na década de 80, os outros fatores de textualidade – dispostos no Quadro 7 junto com os demais – passaram a ser também objetos de estudos.

Quadro 7 – Fatores de textualidade

Centrados no texto	**Centrados no usuário**
Coesão	Informatividade
	Intertextualidade
	Intencionalidade
Coerência	Aceitabilidade
	Situacionalidade

Fonte: Elaboração própria (baseada em Koch, 2018)

Antes que se passe ao entendimento desses aspectos, é válido apresentar algumas ressalvas apontadas por Marcuschi (2008) a respeito deles. Não se trata, segundo o autor, de princípios de formação textual, mas de critérios de acesso à produção de sentido, entre os quais alguns têm mais relevância do que outros. Ademais, a distinção entre os critérios não é tão clara quanto parece. Dito isso, serão, então, expostas as definições dos critérios de textualidade.

A *coesão* permite que os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interliguem, interconectem-se, através de recursos também linguísticos, formando um "tecido", "sequências veiculadoras de sentidos", conforme diz Bentes (2001, p. 256).

A fim de detalhar um pouco mais a definição de coesão, recorre-se ao que diz Antunes (2010, p. 35):

> [...] a coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a *continuidade* do texto, que, por sua vez, é uma das condições de sua *unidade*.

Mais adiante, no capítulo 3, apresentam-se mais detalhes sobre a coesão, uma vez que esse é o critério selecionado para abordagem nesta pesquisa. Embora, segundo Marcuschi (2008), muitos julguem esse como sendo o critério mais importante da textualidade, não é essa a razão por tal escolha. O objetivo é contribuir para o ensino da coesão nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de que os alunos concluam essa etapa da aprendizagem escrevendo textos que não se configurem como um aglomerado de palavras ou frases desconexas, mas que possam alcançar seus objetivos de bem comunicar uma mensagem.

Já a *coerência*, segundo Koch (1997), é resultado de uma construção dos interlocutores, que se encontram em determinada situação comunicativa, contribuindo para isso o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural, etc. Trata-se, no dizer de Antunes (2010), de um encadeamento de sentido, conferido a partir da combinação linear e superficial dos elementos postos ou pressupostos no texto, mas também por meio de outros elementos presentes na situação comunicativa.

De acordo com Costa Val (1991), a coerência é o fator fundamental da textualidade, visto que é ela a responsável pelo sentido do texto.

No que diz respeito à *informatividade*, trata-se do grau de novidade e de imprevisibilidade que um texto assume dentro de um determinado contexto comunicativo, além do efeito interpretativo produzido pela novidade e pela imprevisibilidade (ANTUNES, 2010). “De qualquer forma, todo texto, em alguma medida, comporta algum grau de informatividade. O contexto de uso é que determina o teor mais alto ou mais baixo de informatividade” (ANTUNES, 2010, p. 36).

Esse critério tem a ver com a distribuição da informação no texto e com o grau de previsibilidade de veiculação das informações, ou seja, “[...] se essas são esperadas ou não, se são previsíveis ou não” (BENTES, 2001, p. 275). A partir da informatividade,

determina-se como se dará a organização das informações no texto, a depender das intenções do locutor e do contexto situacional.

Outro critério é a *intertextualidade*, isto é, o recurso por meio do qual se inserem em um texto outros já existentes. Quanto a esse critério, afirma Antunes (2010, p. 36): "Na verdade, todo texto é um intertexto – dizem os especialistas –, no sentido de que sempre se parte de modelos, de conceitos, de crenças, de informações já veiculados em outras interações anteriores". Dessa forma, pode-se dizer que em todo texto há a intertextualidade, mesmo que isso não seja percebido a um primeiro olhar, ressaltando-se que muitas das vezes aparece de forma explícita, quando o que foi dito por outrem está claramente visto. Esse critério, segundo Antunes (2010), serve para que aquele que pronuncia o texto (oral ou escrito) apoie-se na palavra de outro, a fim de confirmá-la ou refutá-la, tratando-se de uma estratégia comunicativa.

A *intencionalidade*, por sua vez, é a intenção comunicativa do sujeito, ou, nas palavras de Koch e Travaglia (1990, p. 79), "[...] refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados", estando, portanto, ligada à argumentatividade. Não se trata de uma atividade necessariamente consciente no ato de produção do texto, mas que se revela nas formas linguísticas utilizadas.

Quanto à *aceitabilidade*, diz respeito à concordância da pessoa em entrar no processo comunicativo proposto por outrem. Trata-se, segundo Marcuschi (2008), de definir os limites do texto – por parte do sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade – e dá-se a partir das pretensões do autor, "que sugere ao leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais" (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

A *situacionalidade* refere-se aos fatores que permitem a um texto ser relevante em uma situação comunicativa, incluindo grau de formalidade, regras de polidez, variedade linguística etc. De acordo com Marcuschi (2008, p. 87), "[...] sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto". O autor diz que as relações contextuais "[...] se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos)" (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Quanto à aplicabilidade desses critérios nos textos produzidos em sala de aula, afirma Antunes (2009, p. 63): "O fato de haver critérios de textualidade implica dizer que se faz necessário analisar se esses critérios estão presentes no texto, mostrando que a

pessoa que o produziu tem competência textual, capacidade de se comunicar de maneira mais completa".

Aqui o que se quer avaliar não são todos os critérios de textualidade – mesmo porque seria necessário muito mais tempo para isso –, mas apenas a coesão, mais especificamente as relações de conexão – conforme será explicado no capítulo 3 –, levando-se em consideração que a coesão é "uma das propriedades que confere ao texto a continuidade semântica necessária à sua coerência linguística".

É válido mencionar, ainda, o que diz Koch (2003) quando afirma que esses princípios de textualidade deixaram de ser considerados critérios que um texto deve satisfazer, passando a ser "um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de um evento interacionalmente comunicativo" (KOCH, 2003, p. 93). Isso significa dizer que esses fatores não apontam um texto ou um não texto, mas sim aquilo que é necessário para que exista uma ação linguística, cognitiva e social, e disso a Linguística Textual tem se ocupado, no intuito de melhor orientar a prática em sala de aula.

Acerca dessa prática em sala de aula se discorre a seguir, apresentando-se as contribuições da LT para o ensino de língua materna.

2.3 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A SALA DE AULA

Após se ter claro o objeto de estudo da Linguística Textual, que é o texto, e tendo sido conhecidos os fatores de textualidade, é importante apresentar a enorme contribuição da LT para a sala de aula, que foi sendo aprimorada ao longo dos anos e das suas fases, apresentadas anteriormente. Os estudos e as pesquisas de linguistas dessa área transformaram a maneira de ensinar Língua Portuguesa.

De acordo com Koch (2003a, p. 1)[4], a maior mudança que houve no ensino de Língua Portuguesa a partir dos estudos da Linguística Textual

> [...] foi que se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

[4] Em entrevista concedida à Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVel).

É notável o avanço no que diz respeito ao uso do texto em sala de aula. Sabe-se que muitas vezes ele é usado apenas como pretexto para que se analisem os aspectos gramaticais nele existentes, mas até mesmo essa percepção tem mudado com a contribuição da Linguística Textual.

Os documentos que apontam as diretrizes para o ensino de língua portuguesa foram positivamente influenciados pela LT em muitos aspectos, a começar pela prioridade que se dá ao texto no ensino de língua materna, como se pode verificar na proposta da BNCC, que "assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção [...]" (BRASIL, 2018, p. 67).

Sabe-se que a BNCC serve como referência obrigatória para os currículos escolares, bem como para as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Sabe-se também que a Base traz em si muito do que já era preconizado pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais –, documento normativo anterior à BNCC. A atualização que há na Base ocorre para que o ensino se adeque às transformações trazidas pelas pesquisas, conforme se pode ler em:

> O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...] (BRASIL, 2018, p. 67)

Obviamente as contribuições a respeito das práticas de linguagem não vieram e não vêm apenas da Linguística Textual, mesmo porque há teorias diversas que vêm o texto sob perspectivas diferentes, a saber (KOCH, 2003b, p. 87):

1. texto como frase complexa (fundamentação gramatical);
2. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (fundamentação semântica);
3. texto como signo complexo (fundamentação semiótica);
4. texto como ato de fala complexo (fundamentação pragmática);
5. texto como discurso "congelado" – produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (fundamentação comunicativa);
7. texto como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista).

Cada uma dessas vertentes enriquece o ensino de Língua Portuguesa. E quanto à Linguística Textual, na qual está inserida esta pesquisa, ela fornece ao professor, segundo

Koch (2003b, p. 88), “subsídios que lhe permitam trabalhar com o texto em sala de aula de maneira não intuitiva”.

Outro aspecto que está presente na BNCC – antes também visto como essencial nos PCN – é o estudo do texto a partir dos gêneros textuais, conforme se pode ler no texto da BNCC, que diz:

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. 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 das 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)

Essa é uma das preocupações centrais da Linguística Textual, que estuda os gêneros textuais, preocupando-se com o seu lugar na fala e na escrita e com sua construção composicional (KOCH, 2003b). Portanto, a presença dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa trata-se de mais uma contribuição da Linguística Textual para o ensino de língua materna.

No que diz respeito à produção de texto, a Linguística Textual, ao apresentar os fatores de textualidade, aponta um caminho mais seguro para que os professores desenvolvam as competências e as habilidades necessárias para chegar a esses critérios, que também são vistos na BNCC como importantes na construção de um texto. Um deles é a coesão, fator de textualidade no qual está focado este estudo.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, para construir a textualidade, é necessário:

> Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. (BRASIL, 2018, p. 77)

No capítulo 3, será possível ver que a coesão envolve muito mais do que está dito nesse trecho da BNCC, inclusive que a repetição também é um recurso coesivo.

Há uma variedade de recursos de coesão que têm sido pesquisados pelos estudiosos da Linguística Textual, e o fruto disso recai positivamente sobre a sala de aula. Segundo Koch (2003b), muitos professores encontram-se despreparados quanto a isso, e

a LT traz aos docentes esclarecimentos acerca da coesão e dos demais fatores de textualidade – já vistos aqui anteriormente, no tópico 2.2.1.

A coerência também é um critério de textualidade bastante pesquisado pela LT, cujos estudos enriquecem o ensino de língua no que diz respeito tanto à leitura quanto à produção textual.

Além disso, houve uma grande transformação na forma de ver e praticar em sala de aula a leitura e a produção de textos, por meio do que a Linguística Textual oferece aos professores: analisar condições de produção, contexto sócio-histórico de circulação, interlocutores, uso dos gêneros textuais nas esferas sociais mais variadas, entre outros aspectos, faz parte do que a BNCC preconiza como necessário para a leitura e a produção de texto, sendo todos esses elementos estudados pela LT.

Em suma, o ensino da língua com centralidade no texto, a partir dos gêneros textuais, priorizando os fatores de textualidade, como coesão e coerência (além dos demais), a prática de leitura e de produção de textos, tudo isso são contribuições que a Linguística Textual trouxe e continua trazendo – pois as pesquisas não pararam – para que os professores de Língua Portuguesa desenvolvam as suas aulas nessa perspectiva.

Entretanto, como afirma Koch (2003b, p. 93):

> Não é somente a Linguística de Texto que deve embasar e alimentar teoricamente as práticas da sala de aula. São estas também que deverão trazer àquela o retorno necessário para a avaliação/validação de suas propostas e para a sua reformulação nos casos em que elas não se mostrem operacionais e/ou produtivas.

Daí a grande importância de os professores de Língua Portuguesa estarem atualizados a respeito dos estudos que podem enriquecer a prática em sala de aula, colocando-se também no movimento de desenvolver pesquisas que envolvam essa prática, objetivando avaliá-la e mudá-la quando necessário, nos mais diversos aspectos.

E para auxiliar os docentes de língua materna, a Linguística Textual, segundo afirma Koch (2003b), oferece-lhes aparato teórico e prático para que eles desenvolvam nos alunos a competência textual, tornando-os aptos a, por meio dos mais diversos gêneros textuais/discursivos, interagir na sociedade, diante das situações de comunicação que vão surgindo.

É necessário, para que isso, de fato, torne-se uma prática, que os professores estejam preparados para aplicar em sala esses conceitos e essas estratégias defendidas e difundidas pela Linguística Textual, tanto no concernente à leitura quanto à produção

textual (KOCH, 2003a). Obviamente ainda há uma longa via a se atravessar até que todas as escolas – públicas e privadas – sejam alcançadas por tal perspectiva, mas valerá a pena todo o esforço que for feito para que esse conhecimento ultrapasse as páginas dos livros teóricos, as pesquisas, os estudos e chegue à sala de aula, transformando-a.

O que se pode afirmar é que já houve um trajeto consolidado, uma parte dele sendo construída e outra que ainda está por vir. Nas palavras de Koch (2003a):

> [...] desde seu aparecimento até hoje, a Linguística Textual percorreu um longo caminho e vem ampliando e modificando a cada passo seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sócio-cognitivista: as questões que ela coloca, em nossos dias, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados. (KOCH, 2003a, p. 86)

E no intuito de construir uma parte desse caminho, foram aplicados os princípios da LT nesta pesquisa, sobretudo na aplicabilidade do fator de textualidade denominado coesão, acerca do qual se discutirá no capítulo posterior.

3 A COESÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Este capítulo se destina a uma exposição acerca da coesão, vista sob diferentes conceitos, apresentados por alguns autores. Como será visto, Koch (2018) subdivide a coesão em referencial e sequencial, e Antunes (2005) explica a coesão de acordo com suas relações textuais. Uma dessas relações textuais é a conexão – na qual foca esta pesquisa –, que é estabelecida por meio das relações semântico-discursivas e de seus respectivos conectores. Após serem explanados esses conceitos, passa-se a discorrer sobre a importância da coesão na produção textual escrita, bem como da produção escrita na sala de aula.

A princípio, é importante dizer que existe uma relação entre as palavras "coesão" e "coser": ambas dizem respeito à junção de partes que irão formar um todo de maneira harmônica, sendo a primeira relacionada ao texto e a segunda, ao tecido. Nesse sentido, Koch (2018) afirma que coesão textual é o fenômeno por meio do qual os mecanismos coesivos vão tecendo o texto, sendo responsáveis por estabelecer as relações textuais, portanto chamados de recursos de coesão textual. Alguns desses elementos têm por função expressar as relações de sentido existentes entre enunciados ou partes deles.

Sob o olhar de Costa Val (1991, p. 6), "a coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e as relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais".

Pode-se dizer, então, que um texto é coeso quando existe articulação entre seus enunciados, isto é, quando eles estão concatenados, de modo a favorecer a compreensão textual. Isso significa dizer que "[...] a coesão é o encadeamento – por meio de elementos coesivos – que pode produzir a textualidade; trata-se de recuperar, em um enunciado, um termo presente em outro" (MARTINO, 2015, p. 69).

No que diz respeito aos elementos de coesão, Marcuschi (1983) os define como sendo os mecanismos formais de uma língua responsáveis pela sequenciação superficial do texto, estabelecendo relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto.

Os referidos autores vêm a coesão pela mesma perspectiva, cada um expondo sua própria definição a esse respeito, a partir de suas experiências, porque as experiências estão intimamente ligadas ao objeto de estudo dos pesquisadores.

Nesse viés, ao longo de mais de 15 anos de sala de aula e de revisão de textos acadêmicos, foi possível verificar a real dificuldade que as pessoas têm de tecer o texto

por meio desses recursos de coesão textual. Os textos parecem ter muitas ideias justapostas, mas, muitas vezes, sem a organização necessária. Faltou a eles o que Koch (2021) chama de "sequências veiculadoras de sentido", as quais são formadas através de recursos linguísticos que se interligam na superfície do texto.

Talvez essas pessoas não tenham compreendido – por qualquer razão que seja –, em seu processo de aprendizagem da língua portuguesa, que a coesão tem a função de "[...] criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados" (ANTUNES, 2005, p. 47). Faltou-lhes saber – e pôr em prática – que um texto está coeso quando as suas partes não estão soltas nem fragmentadas, mas ligadas entre si.

É necessário também que se compreenda que a coesão promove a continuidade do texto, a fim de que se garanta o fio condutor que leva à sua interpretabilidade (ANTUNES, 2005). Isso porque aquilo que se diz precisa ter sentido, e esse sentido é resultado das relações que ocorrem entre os segmentos. Assim, tornar um texto coeso implica preservar a sua continuidade. Isso está relacionado ao fato de que existem padrões aos quais os recursos coesivos devem obedecer, sob o risco de cometer uma infração textual, prejudicando a sequência do texto em que aparecem (Costa Val, 1991).

Segundo Costa Val (1991), a continuidade existe para que sejam retomados elementos no decorrer do discurso, permitindo que eles sejam constantes ao longo do texto, a fim de garantir sua unidade. Isso se dá por meio da repetição de palavras, do uso de artigos definidos ou pronomes demonstrativos, do emprego de pronomes anafóricos, da elipse, etc. Para analisar a continuidade do texto, portanto, é preciso avaliar sua unidade.

Além da continuidade, Costa Val (1991) fala acerca da progressão, que diz respeito à apresentação, no texto, de informações novas, que se referem aos elementos retomados, fazendo com que o texto progrida.

No entanto, em sala de aula, não basta definir o que é coesão e qual seu efeito no texto, mas é preciso apontar o caminho, isto é, mostrar como se estabelecem relações de coesão. Muitas vezes, a prática do ensino de língua portuguesa se pauta na identificação de elementos, como as conjunções, por exemplo, com mero intuito de classificá-las na frase. Embora as conjunções sirvam para estabelecer relações coesas, esse tipo de atividade não favorece que o aluno escreva textos coesos.

Provavelmente devido a isso, uma grande quantidade de alunos apresenta dificuldade na tessitura do texto, produzindo, não raras vezes, um conjunto de frases ou

parágrafos que não se conectam, faltando ao texto o encadeamento e a continuidade de que fala Antunes (2010, p. 35):

> A coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento, entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua unidade.

Mas como partir da teoria para a prática? Não se pode dizer que não existe estudo sobre a coesão em sala de aula, entretanto, há que se oferecer um suporte aos alunos que vá além de dizer que falta coesão em seus textos. Deve-se mostrar a eles que recursos concorrem para tornar um texto coeso, e não simplesmente escrever em suas produções textuais "falta coesão". Talvez alguns professores também devam ser orientados acerca de que elementos precisam ser ensinados aos alunos na produção escrita para que o texto seja coeso e como isso pode ser feito para estabelecer relações de sentido.

No que tange a esses elementos, segue-se a proposta de sistematização dos recursos coesivos de Koch (2018), que ocorre da seguinte maneira: a remissão/ referência a elementos anteriores (coesão remissiva e/ou referencial) – que inclui a referência, a substituição, a elipse e parte da coesão lexical – e a coesão sequencial, responsável pela continuidade do texto – incluindo a outra parte da coesão lexical e a conjunção ou conexão.

No início da Linguística Textual, entendia-se a **coesão referencial** como ferramenta que possibilitava a referência a outros elementos textuais, de forma anafórica ou catafórica, por meio de elementos gramaticais – pronomes, numerais, o artigo definido e alguns advérbios locativos –, bem como através de elementos lexicais, o que se dá através de repetição, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e formas nominais.

Entretanto, viu-se que nem sempre está expresso no texto o referente de uma forma coesiva. Também se percebeu que, em muitas situações, o referente da forma anafórica precisa ser extraído do conhecimento de mundo, recorrendo-se ao recurso da inferência.

Destarte, é isto o que defende Koch (2018, p. 31) acerca da coesão referencial:

> Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou

> inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento referência ou referente textual.

E quanto ao elemento de referência, pode se tratar de um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo o enunciado. Além disso, constrói-se e se reconstrói ao longo do texto.

Vejam-se os seguintes exemplos, extraídos das respostas dadas pelos alunos participantes desta pesquisa nas atividades que serão apresentadas posteriormente na sequência didática (foram feitas pequenas alterações nas sentenças, a fim de citar exemplos que configurem uma situação formal de comunicação):

Sentença 1: "É só hoje, freguesia: o **patrão** baixou tudo, o **homem** endoidou."

Note-se, na sentença 1, que o sintagma nominal "patrão" é retomado pelo sintagma nominal "homem", ou seja, um componente da superfície do texto faz remissão ou referência a outro elemento também presente no texto.

Sentença 2: "Só **aqui** você encontra baratinho e cabe no seu bolso".

Já na sentença 2, o elemento "aqui" faz inferência a uma informação não dita no texto, mas que se supõe a partir do universo textual, isto é, infere-se que o interlocutor esteja se referindo ao local onde ele está vendendo o seu produto.

A esse respeito, Koch (2021) afirma que muitas vezes a remissão se dá por conteúdos de consciência, e não através de referentes expressos no texto, ocorrendo a remissão pela via da inferenciação. As inferências, segundo Koch (2021), podem estabelecer uma relação entre aquilo que está posto no texto e os conhecimentos prévios, sendo possível construir os sentidos ali existentes.

Isso posto, é importante que se diga, ainda, que a referência se dá de forma anafórica – retomando algo que ficou atrás – ou catafórica – remetendo-se a algo que virá na frente. As frases a seguir ilustram esses conceitos:

Sentença 3: "Eu geralmente brincava bastante com meus amigos. Era divertido, pena que não tenho mais contato com **eles**." → O pronome "eles" retoma "meus amigos", expressão que apareceu anteriormente, configurando uma **anáfora**.

Sentença 4: "No dia da minha apresentação, fui para o Teatro Municipal, que a propósito era bem grande e cheio de assentos, uma coisa bem chique, de filme mesmo. Nesse dia estava com **minha melhor roupa** (gravata borboleta, calça de tecido preta e camisa social branca). → A expressão "minha melhor roupa" antecipa a informação dada

em seguida, que detalha qual é a melhor roupa, isto é, “gravata borboleta, calça de tecido preta e camisa social branca”, o que aponta para uma **catáfora**.

Ambos os exemplos foram extraídos de respostas dos alunos a atividades desenvolvidas na sequência didática, tendo sido feitas algumas alterações linguísticas, de pontuação e ortografia, a fim de que se possa dar formalidade a esta etapa mais teórica da pesquisa.

Quanto às principais formas de referência, estão sistematizadas no Quadro 8 aquelas que são apresentadas por Koch (2018).

Quadro 8 – Principais formas de referência

<table>
<tr><th colspan="3">PRINCIPAIS FORMAS REMISSIVAS (OU REFERENCIAIS)</th></tr>
<tr><td colspan="2">GRAMATICAIS (ou remissivas não-referenciais): não fornecem ao leitor/ouvinte instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão.</td><td>LEXICAIS (ou remissivas referenciais): fornecem instruções de concordância e instruções de sentido.</td></tr>
<tr><td>Presas</td><td>Livres</td><td rowspan="6">Grupos nominais definidos/ Nominalizações</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Artigos</td><td>Pronomes pessoais de 3ª pessoa</td></tr>
<tr><td>Elipse</td></tr>
<tr><td>Pronomes substantivos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pronomes adjetivos</td><td>Numerais</td></tr>
<tr><td>Advérbios pronominais (lá, aí, ali etc.)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Numerais cardinais e ordinais</td><td>Expressões adverbiais como acima, abaixo, a seguir, assim, etc.</td><td rowspan="2">Expressões sinônimas ou quase sinônimas/ hiperônimos</td></tr>
<tr><td>Formas verbais remissivas</td></tr>
</table>

Fonte: Elaboração própria (baseada em KOCH, 2018).

Não haverá, porém, detalhamento, nesta pesquisa, sobre essas formas de remissão, haja vista que não são objeto do presente estudo.

Notadamente essas foram as linhas gerais acerca da coesão referencial, cujo estudo aprofundado merece muito mais atenção. Contudo, por não fazer parte da pesquisa realizada através dos textos dos alunos, não cabe aqui senão uma breve menção a esse tipo coesão, passando-se agora para a coesão sequencial.

A **coesão sequencial** é outra variedade da coesão textual, que objetiva estabelecer relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, por meio de enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais, tornando possível a progressão do texto, conforme afirma Koch (2018).

Um texto é composto de partes interdependentes, cuja compreensão se dá através dos mecanismos de sequenciação que permitem a progressão textual. De acordo com Koch (2018), existem dois tipos de sequenciação: a parafrástica e a frástica.

Quando são utilizados procedimentos de recorrência para a construção da progressão textual, tem-se a sequenciação parafrástica. Esses procedimentos são: reiteração de um mesmo item lexical, paralelismo sintático, paráfrase, recorrência de recurso fonológico segmental e/ou suprassegmental, recorrência de tempo e aspecto verbal.

Já a sequenciação frástica se dá por meio de marcas linguísticas que estabelecem uma relação entre os enunciados. Isso ocorre através dos mecanismos que serão descritos a seguir (KOCH, 2018).

a) Procedimentos de manutenção temática: termos que fazem parte de um mesmo campo lexical garantem a continuidade de sentidos do texto.

b) Progressão temática: diz respeito à organização e à hierarquização das unidades semânticas, que ocorrem por meio de blocos comunicativos.

c) Encadeamento: capaz de estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou estruturas maiores de texto. Pode se dar por justaposição – com ou sem elementos sequenciadores – ou por conexão – articulação feita através de conectores interfrásticos, isto é, conjunções, advérbios sentenciais e outras palavras de ligação que produzem relações lógico-semânticas discursivas ou argumentativas.

Essa divisão da coesão em referencial e sequencial, no entanto, é vista e organizada de outra maneira por Antunes (2005): a autora organiza a coesão textual subdividindo-a em relações textuais, procedimentos e recursos – que promovem a continuidade de sentido no texto –, como se pode ver no Quadro 9.

Quadro 9 – A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos

<table>
<tr><td rowspan="8">A coesão do texto</td><td>Relações textuais (Campo 1)</td><td>Procedimentos (Campo 2)</td><td colspan="2">Recursos (Campo 3)</td></tr>
<tr><td rowspan="7">1. REITERAÇÃO</td><td rowspan="3">1.1 Repetição</td><td colspan="2">1.1.1 Paráfrase</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.1.2 Paralelismo</td></tr>
<tr><td>1.1.3 Repetição propriamente dita</td><td>De unidades do léxico e de unidades da gramática.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">1.2 Substituição</td><td>1.2.1 Substituição gramatical</td><td>Retomada por: pronomes e advérbios.</td></tr>
<tr><td>1.2.2 Substituição lexical</td><td>Retomada por: sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais.</td></tr>
<tr><td>1.2.3 Elipse</td><td>Retomada por: elipse.</td></tr>
</table>

	2. ASSOCIAÇÃO	2.1 Seleção lexical	2.1.1 Seleção de palavras semanticamente próximas	Por antônimos e por diferentes modos de relações de parte/todo.
	3. CONEXÃO	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas	3.1.1 Uso de diferentes conectores	Preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções.

Fonte: Antunes (2005, p. 51)

Note-se que as relações textuais chamadas por Antunes (2005) de reiteração e de associação são bastante semelhantes à coesão referencial, tendo sido adotadas pela autora nomenclatura e sistematização diversas das que foram elaboradas por Koch (2018).

Conforme apresentado no Quadro 9 – pelo qual se norteia esta pesquisa –, há três tipos de relações textuais que são promovidas pela coesão: a reiteração, a associação e a conexão. O interesse desta pesquisa recai sobre a conexão, a respeito da qual se discorrerá a seguir, tendo sido as demais apenas mencionadas, com o intuito de serem conhecidas.

3.1 A RELAÇÃO TEXTUAL DA CONEXÃO

A conexão diz respeito à "relação semântica que acontece especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos" (ANTUNES, 2005 p. 54). Dá-se por meio de conectores – tradicionalmente chamados de conjunções, preposições, locuções conjuntivas e prepositivas, bem como expressões de valor circunstancial –, cujo objetivo é "estabelecer diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas entre orações, enunciados ou partes do texto" (COSTA, 2013, p. 41).

Acerca dos conectores afirma Antunes (2005, p. 55):

> Os conectores desempenham uma função muito importante, pois indicam a relação semântica que pretendemos estabelecer entre aqueles segmentos: orações, períodos, parágrafos. São relações de causalidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de adição, entre outras, as quais vão indicar a direção argumentativa de nosso texto, além de funcionarem como elos com que se conectam as várias partes de um texto. Muitos problemas de coerência derivam do mau emprego desses conectores.

Segundo Antunes (2005, p. 140), "[...] a conexão se diferencia dos demais [recursos de coesão] por envolver um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas".

De modo geral, as gramáticas normativas tradicionais chamam os conectores de conjunções, subdividindo-as em coordenativas e subordinativas. É o que se vê, por exemplo, em Cegalla (1985), que afirma serem as conjunções palavras invariáveis que ligam orações ou termos da oração, classificando-se como coordenativas e subordinativas. Já Saconni (1985) diz que as conjunções ligam orações sintaticamente dependentes – classificando-se como coordenativas – ou orações ou termos da oração sintaticamente dependentes – classificando-se como subordinativas. Semelhantes definições e classificações podem ser vistas também em Cunha e Cintra (2007) e Bechara (2009).

Isso repercute nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais, muitas vezes, busca-se identificar e classificar as conjunções, através de exercícios compostos por frases artificiais, não permitindo que os alunos compreendam qual é a função prática dos conectores na produção textual.

Este estudo, no entanto, apresenta uma proposta de ensino da coesão a partir de uma perspectiva que não é apenas de identificação e classificação de conectores em frases soltas, descontextualizadas. Nesse sentido, os alunos participantes desta pesquisa escreveram textos – cujo gênero explorado foi o relato de memórias – e, no processo da produção escrita, foi possível que compreendessem os recursos de coesão por conexão, fazendo uso deles não apenas para articular segmentos, mas, sobretudo, para estabelecer as relações semântico-discursivas pretendidas.

A fim de que se possa esclarecer acerca dessas relações semântico-discursivas, veja-se o Quadro 10, baseado no que defende Antunes (2005).

Quadro 10 – Relações semântico-discursivas e seus respectivos conectores

Relação	**Conectores**
Causalidade	porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, como
Condicionalidade	se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se
Temporalidade	quando, enquanto, mal, antes que, depois que, logo que, assim que, desde que
Finalidade	a fim de que, para que
Alternância	ou, ora…ora, quer…quer
Conformidade	conforme, consoante, segundo, como
Complementação	que, se, como
Restrição/Explicação	pronomes relativos: que, quem, o qual, cujo

Adição	e, ainda, também, não só... mas também
Oposição	mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, ainda que, apesar de
Justificação	isto é, quer dizer, ou seja, pois
Conclusão	logo, portanto, pois, por conseguinte, então, assim
Comparação	mais ... do que, menos ... do que, tanto ... quanto

Fonte: Elaboração própria, adaptada de Antunes (2005).

É válido observar que nem sempre esses conectores aparecem com os mesmos sentidos vistos no Quadro 10. É possível, para citar um exemplo, que o conector "e" não estabeleça apenas relação textual de adição, podendo expressar oposição ou conclusão.

Cada uma dessas relações será explicitada a seguir, para que se possa compreender bem a esse respeito, já que foram essas relações semântico-discursivas que foram apresentadas aos alunos, com o intuito de poderem reescrever os seus textos de maneira mais coesa, a partir daquilo que desejavam comunicar.

a) A relação de **causalidade** expressa, em um segmento – que pode ser oração ou período –, a causa da consequência que foi indicada em outro, sendo indicada linguisticamente por: *porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, como*.

Exemplo: "A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro) [...]" ("Um brasileiro em Berlim", João Ubaldo Ribeiro)

A causa para a circulação entre os livros ser livre era que eles estavam pela casa toda, e essa relação é estabelecida pelo conector "porque".

b) A **condicionalidade**, por sua vez, ocorre em um segmento que exprime condição em relação a outro, de modo que sendo um verdadeiro, o outro também o será. São estes os conectores que indicam essa relação: *se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se*.

Exemplo: "Se tiverem de matar a minha amiga, me matem primeiro." ("O menino no espelho", Fernando Sabino)

Nesse excerto, o menino, chamado Fernando, quer defender sua galinha, a qual chama de amiga, e afirma que caso queiram matá-la, antes será preciso que o matem, isto é, foi imposta uma condição para a galinha ser morta.

c) Já a relação de **temporalidade** expressa o tempo das ações ou dos acontecimentos, sendo sinalizada por: *quando, enquanto, apenas, mal, antes que, depois que, logo que, assim que, sempre que, até que, desde que, todas as vezes que, cada vez que*.

Exemplo: "Assim que escureceu, escondi a Fernanda debaixo dela." ("O menino no espelho", Fernando Sabino)

A primeira oração é iniciada pela expressão "assim que", a qual tem o valor semântico de tempo, isto é, indica que o tempo em que Fernando escondeu Fernanda – nome que o garoto deu à sua galinha – foi quando escureceu, ou seja, no início da noite.

d) No que concerne à relação de **finalidade**, tem-se que ela estabelece o objetivo pretendido por um segmento e manifesto em outro, por meio dos conectores a *fim de que, para que, para*.

Exemplo: "E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele." ("Memórias inventadas", Manoel de Barros)

A preposição "para", nesse caso, aparece para apontar a finalidade pela qual os andarilhos paravam em seu caminho: conversar e dividir a refeição.

e) Relação de **alternância**: pode se dar através de elementos em alternância que se excluem mutuamente e por elementos em alternância que se somam – ambas as situações marcadas pela palavra *ou*.

Exemplo: "– Será que fugiu? Ou alguém roubou?" ("O menino no espelho", Fernando Sabino)

Foram postas duas possibilidades para justificar o desaparecimento da galinha: fuga ou roubo, e essas possibilidades aparecem marcadas pelo conector "ou", que aponta essa alternância de elementos que se excluem, porque ou seria fuga ou seria roubo.

f) A **conformidade** ocorre quando se expressa, em um segmento, algo realizado de acordo com o que foi dito em outro. Isso se dá por meio dos conectores *conforme, consoante, segundo, como*.

Exemplo: "Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber [...]" ("Um brasileiro em Berlim", João Ubaldo Ribeiro)

Era de acordo com a crônica familiar que o pai fazia a interpretação mencionada, por isso foi empregada a conjunção "segundo", que tem o mesmo valor semântico de "conforme".

g) A relação de **complementação** é estabelecida quando um segmento serve como termo que complementa outro, sendo a oração sujeito, complemento ou aposto de outra. Expressa-se por meio dos conectores *que*, *se*, *como*.

Exemplo: “Só proibiu que eu a levasse para dentro de casa.” (“O menino no espelho”, Fernando Sabino)

A oração iniciada pelo conector “que” complementa o sentido da oração “só proibiu”.

h) A relação de **delimitação ou restrição** manifesta-se quando uma oração delimita ou restringe o conteúdo de outra, o que é sinalizado pelo *pronome relativo*.

“[...] quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam [...]” (“Um brasileiro em Berlim”, João Ubaldo Ribeiro)

O pronome “que”, nesse caso, restringe as histórias inventadas àquelas que estavam ilustradas.

i) Já a relação de **adição** dá-se quando se introduz mais um item ou mais um argumento ao que já fora dito, de modo que não se exclui nenhum deles. São conectores que marcam esse tipo de relação: *e*, *ainda*, *também*, *não só... mas também*.

Exemplo: “Agachou-se no canto do muro, me olhou de lado como as galinhas olham e se deixou apanhar.” (“O menino no espelho”, Fernando Sabino)

O conector “e” introduz uma oração que acrescenta mais uma ação atribuída à galinha: além de agachar-se e olhar de lado, ainda se deixou apanhar.

j) A relação de **oposição**, por sua vez, é estabelecida quando um conteúdo se opõe ao que foi expresso em um enunciado anterior, sendo sinalizada pelos conectores: *mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, se bem que, ainda que, apesar de*.

Exemplo: “O quintal de nossa casa era grande, mas não tinha galinheiro, como quase toda casa de Belo Horizonte naquele tempo.” (“O menino no espelho”, Fernando Sabino)

A oração iniciada pelo conector “mas” traz um valor semântico de oposição, porque se esperava que, por ter um quintal grande, a casa tivesse galinheiro, o que era comum à época.

k) A relação de **justificação ou explicação** acontece sempre que um segmento objetiva justificar, explicar ou esclarecer um segmento anterior e expressa-se através de: *isto é*, *quer dizer*, *ou seja*, *pois*.

Exemplo: “[...] fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, pois quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam [...]”. (“Um brasileiro em Berlim”, João Ubaldo Ribeiro)

O conector “pois” expressa ideia de justificação ou explicação quanto ao que foi mencionado na oração anterior, isto é, o autor explica que, de fato, estava lendo, considerando que inventava histórias a partir das ilustrações.

l) A relação de **conclusão** ocorre em segmentos que exprimem uma conclusão obtida a partir do que foi expresso antes. Sinaliza-se pelos conectores: *logo*, *portanto*, *pois*, *por conseguinte*, *então*, *assim*.

Exemplo: “A Venda por isso ficou no abandono de morrer.” (“Memórias inventadas”, Manoel de Barros)

No trecho acima, o conector introduz uma ideia de conclusão, porque, diante de uma informação já dada anteriormente – que não aparece no trecho –, chega-se à conclusão de que a Venda ficou no abandono de morrer.

m) Por fim, a relação de **comparação** estabelece-se em segmentos nos quais são identificadas semelhanças ou diferenças entre si, ao serem postos em confronto. São marcas dessa relação as expressões *mais ... do que*, *menos ... do que*, *tanto ... quanto*, *ao modo que*, etc.

Exemplo: “Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema.” (“Memórias inventadas”, Manoel de Barros)

A expressão “ao modo que” exprime que a maneira como os meninos correm no cavalo de pau assemelha-se a estarem montados em uma ema, estabelecendo-se, portanto, relação de comparação.

É válido dizer que todos esses exemplos foram extraídos dos textos que foram trabalhados em sala de aula, no decorrer da sequência didática que será apresentada no capítulo 6, por serem textos que contêm relatos de memórias.

Note-se que essas relações se encontram na gramática tradicional, porém com uma sistematização que subdivide as conjunções (como são corriqueiramente denominados os conectores nas gramáticas tradicionais) em coordenativas ou subordinativas (adverbiais e integrantes, além dos pronomes relativos), como se pode ver, por exemplo, em Bechara (2009), muitas vezes apresentadas em sala de uma com o intuito de identificá-las e classificá-las.

No entanto, aqui se adota a perspectiva da Linguística Textual, segundo a qual os enunciados são analisados observando-se a articulação que há entre eles, levando-se em

consideração as relações semântico-discursivas estabelecidas pelos conectores. Essa articulação pode ir além das orações, chegando a partes maiores do texto, como os períodos e os parágrafos, importando a escolha de cada conector, porque é ele que irá sinalizar a conexão entre o que foi dito antes e o que virá depois dele, garantindo a coesão textual (ANDRADE, 2011).

Ao se ensinar os conectores sob uma perspectiva semântico-discursiva, o que importa não é dominar sua nomenclatura para identificá-los em frases soltas, mas compreender seu sentido e fazer uso deles na produção textual. Foi por esse viés que se realizou esta pesquisa em sala de aula.

Como se pôde ver, a coesão vai muito além de ligar frases, e isso é apresentado por diversos autores de maneiras semelhantes, mas com suas particularidades. A proposta de Antunes (2005) aponta para a relação da conexão de maneira mais detalhada, de modo que se adequa mais a esta pesquisa, que fará uso dos conectores como recursos de conexão.

Outrossim, vale ressaltar que a perspectiva acerca da coesão que visa ao uso de mecanismos de progressão textual e organizadores textuais está prevista na BNCC como habilidade a ser desenvolvida pelos discentes de 8º ano (BRASIL, 2018, p. 191):

> (EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

O foco desta pesquisa recai sobre o que a BNCC chama de “organizadores textuais”, mais especificamente os que estabelecem relações de conexão textual. E esses mecanismos serão analisados nos textos escritos dos alunos, sendo imprescindível que seja dito algo acerca da produção escrita, e é o que se fará a seguir.

3.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E A COESÃO

Do latim *textum*, substantivo que significa etimologicamente “tecido, pano”, conforme Faria (1962, p. 995), origina-se o termo “texto”. O verbo *texere*, de mesma raiz, quer dizer “tecer, entrelaçar, tramar”, mas também “compor” (FARIA, 1962, p. 995). Daí o entendimento de que compor um texto é semelhante à confecção de uma trama, de um

tecido, no qual, em um processo, as peças vão se juntando, sendo costuradas, isto é, não sendo dispostas aleatoriamente, e o produto final é belo e harmônico. Assim é – ou deve ser – o texto.

Nesse sentido, segundo Antunes (2005, p. 94), "[...] escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação".

Em outras palavras, quem escreve tem em mente que deseja se comunicar por meio do que está escrevendo, de modo que traçar sinais em uma página em branco sem, com isso, expressar uma mensagem a um interlocutor, não pode constituir um texto. O locutor, ao escrever um texto, conforme Martino (2015, p. 67),

> [...] no momento em que o produz, deve levar em consideração o fato de que o está escrevendo não para si, mas para outra pessoa: um interlocutor – que necessita fazer uso de processos cognitivos para chegar à compreensão, que deve estar apto a perceber as marcas deixadas pelo autor, no ato de produção.

Portanto, sob essa perspectiva, a produção de um texto vai muito além da junção aleatória de palavras e frases, pois isso comprometeria a compreensão do que é dito. Ademais, "[...] para constituírem textos, as palavras devem sujeitar-se a determinados princípios de organização" (ANTUNES, 2009b, p. 63), e isso envolve a coesão textual.

Como já foi dito anteriormente, é por meio da coesão que é possível ligar os diversos segmentos de um texto, estabelecendo relações semântico-discursivas entre eles, em vista de uma boa comunicação. Aqui merecem destaque três requisitos apontados por Costa Val (1991) para que um texto seja considerado coeso: a continuidade, a progressão e a articulação – aqui já se falou brevemente sobre a continuidade e a progressão anteriormente, mas é preciso voltar a esses conceitos.

Segundo a autora (COSTA VAL, 1991), a continuidade refere-se à retomada, que é necessária, de elementos no decorrer do discurso, a qual garante a unidade textual, por meio da permanência desses elementos ao longo do texto. Isso ocorre empregando-se determinados recursos linguísticos, a saber: a repetição de palavras, o uso de artigos definidos ou pronomes demonstrativos, o uso de pronomes anafóricos, a elipse, etc.

Antunes (2009b) diz que a continuidade ocorre em duas dimensões: microestrutural – no nível pontual das subpartes da sequência – e macroestrutural – isto é, no texto como um todo.

Já a progressão diz respeito não só à retomada de elementos no texto, mas, sobretudo, à apresentação de informações novas que se relacionam aos elementos retomados, o que permite que o sentido do texto progrida. Há mecanismos específicos para que sejam postas essas relações entre o dado e o novo, no entanto, isso não será discutido neste estudo, pois não é esse o foco desta pesquisa.

A articulação, por sua vez, corresponde à forma como se encadeiam fatos e conceitos que aparecem ao longo do texto, e isso ocorre por meio de mecanismos específicos, a saber: conjunções, articuladores lógicos do discurso, alguns advérbios e algumas expressões de valor adverbial.

De acordo com Antunes (2009b), a articulação se dará de acordo com os níveis de continuidade do texto já citados – o microestrutural e o macroestrutural. É na articulação, também chamada por Antunes (2009b) de encadeamento, que foca esta pesquisa, mais especificamente nas relações semântico-discursivas, as quais existem tanto no nível microestrutural quanto no nível macroestrutural do texto. Essas relações ocorrem por meio dos conectores, que articulam tanto orações dentro de um período quanto dos períodos no parágrafo e também que ligam um parágrafo a outro.

Embora a continuidade e a progressão não façam parte diretamente desta pesquisa, é necessário que se tome conhecimento a respeito desses aspectos da coesão textual, pois são indissociáveis do encadeamento textual – que aqui se escolheu chamar de relação de conexão, conforme Antunes (2005). Isso se dá pelo fato de que um texto precisa fazer sentido em cada uma de suas partes e também no todo.

Nesse sentido, assim diz Antunes (2009b, p. 64):

> [...] a organização da superfície deve estar em harmonia com a organização dos conceitos e das relações subjacentes, o que equivale afirmar que a continuidade da sequência textual deve ajustar-se à continuidade do sentido pretendido.
> [...]a propriedade da coesão não se esgota com os recursos de ligar ou de conectar uma palavra a outra, uma frase a outra. Não se reduz, portanto, a uma relação localizada entre duas unidades lexicais, por exemplo, ou entre duas orações ou períodos. Inclui, e de forma significativa, o estabelecimento de laços macroestruturalmente estendidos ao domínio global do texto.

Dessa forma, além de haver uma inter-relação entre a continuidade e a progressão, vê-se que ambas são articuladas pelo encadeamento.

O encadeamento, segundo Antunes (2009b), constrói a unidade semântica do texto, por isso corresponde à conexão, que é promovida pelos conectores, estes capazes de estabelecer relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos.

Segundo Antunes (2009b), o encadeamento trata-se de uma articulação que pode fazer o texto fluir, preparando o que será dito, reiterado ou alterado.

É a coesão a responsável por construir essa cadeia ininterrupta, promovendo a unidade do texto, indo muito além da concepção apontada pela sintaxe, sinalizando relações semânticas entre os vários segmentos de um texto. A esse respeito, afirma Antunes (2009b, p. 67):

> [...] a coesão é um fenômeno que concerne à organização dos elementos na superfície do texto, com o fim de promover e indicar a continuidade das ocorrências verbais, em correlação com a continuidade, a progressão e a unidade semântica subjacentes e, ainda, em correlação com outras propriedades da textualidade.

Essas relações semânticas são estabelecidas pelos conectores – como já visto anteriormente – e são estas: causalidade, condicionalidade, temporalidade, finalidade, alternância, conformidade, complementação, delimitação ou restrição, adição, oposição, justificação ou explicação, conclusão e comparação.

Utilizou-se anteriormente a imagem do tecido – a partir da etimologia da palavra "texto" – para deixar claro que um texto deve ser "costurado", e são os conectores que fazem parte desse processo de "costura", pois, como afirma Martino (2015, p. 66):

> [...] não se trata de frases soltas, muito menos de uma simples ordenação de cadeias significativas, uma vez que os signos individuais que constroem uma sequência textual interligam-se por múltiplas relações de ordem sintática e semântica. São segmentos de signos verbais ordenados sistematicamente, de modo a manifestar um único direcionamento.

E para que se garanta a tessitura do texto, existem os princípios ou critérios de textualidade, conforme já se viu no capítulo anterior, entre os quais se dá ênfase, nesta pesquisa, à coesão, por meio da qual o indivíduo pode se comunicar de maneira mais eficaz.

No que diz respeito à comunicação através do texto escrito, é importante destacar o que aponta Martino (2015, p. 66):

> Então, ao escrever, o indivíduo manifesta o desejo de se comunicar, buscando ser entendido, e deseja estabelecer contratos verbais com o leitor. Para atingir essa finalidade, o autor deixa marcas em seus textos para que possam ser seguidas pelo leitor. As palavras ou frases articuladas produzem significações que são dotadas de intencionalidade, ganhando sentidos pela interferência dos destinatários, criando as unidades textuais. A constituição dos sentidos requisita que sejam adotados certos procedimentos que vão desde a escolha dos vocábulos até as relações entre eles e as frases.

É sob essa perspectiva que se desenvolveu a parte prática desta pesquisa em sala de aula, conforme será relatado no capítulo 6. Será possível ver, nos textos produzidos pelos alunos, de que maneira eles articulam as partes do texto e como eles passam a estabelecer relações semântico-discursivas por meio dos conectores.

A escolha por desenvolver, dessa maneira, a relação da conexão na produção escrita dos alunos dá-se pelo fato de que isso contribui significativamente com as aulas de produção textual, que não costumam, de modo geral, ver a coesão sob essa perspectiva.

Diz Antunes que os professores entendem que a coesão é uma propriedade do texto, no entanto, "[...] não têm muita clareza quanto aos dispositivos que promovem e assinalam essa coesão e, assim, não sabem explicar por que um texto não tem coesão, por exemplo" (ANTUNES, 2009b, p. 70).

A autora continua dizendo que essa falta de clareza por parte dos professores justifica-se pela ausência, até recentemente, das propriedades da textualidade nos programas de ensino, inclusive nos cursos de Letras, embora se trate de uma discussão que acontece há algumas décadas. Além disso, os livros didáticos também não traziam essas propriedades como hoje elas são contempladas.

Não obstante a isso, os estudos do texto têm avançado, e isso envolve a coesão, a coerência, a intertextualidade, etc. Sendo assim, cabe aos docentes lançarem-se na pesquisa, a fim de levar para a sala de aula as contribuições mais diversas acerca do estudo do texto.

Caso isso não ocorra, os alunos vão continuar desconhecendo essas propriedades, o que dificultará o desenvolvimento de algumas competências no que diz respeito à produção textual escrita. E o professor não poderá simplesmente assinalar no texto do seu aluno: "Falta coesão", por exemplo, pois não favoreceu que o discente trilhasse um caminho para que não faltasse coesão em seu texto.

E aqui é importante ressaltar: dizer que existe a coesão, apresentar conjunções como elementos de coesão e dar exemplos em frases não é suficiente para que os alunos desenvolvam, em seus próprios textos, a propriedade da coesão. Ao longo do tempo, isso foi tomando novo rumo, e isso se pode ver na maneira como os PCN falavam da coesão e como a BNCC fala hoje.

Os PCN apontavam para o trabalho com a produção de texto relacionando-o à formação de "escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes" (BRASIL, 1998, p. 47). A BNCC, de maneira mais específica, apresenta como habilidades: "Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e

pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual" (BRASIL, 2018, p.175) e também: "Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais)" (BRASIL, 2018, p. 191).

De maneira prática, a coesão foi vista em sala de aula, no desenvolvimento desta pesquisa, como propriedade da textualidade que é capaz de aperfeiçoar o texto, levando-se em consideração: a articulação das relações semântico-discursivas entre as informações, por meio dos conectivos; os segmentos do texto e seu todo; e a escolha pelos conectivos a depender das intenções de comunicação de cada aluno dentro da situação de comunicação em que eles estavam inseridos, isto é, na produção escrita de relatos de memórias de moradores do bairro de Mangabeira.

Buscou-se, assim, por meio das relações de conexão, que a comunicação acontecesse de maneira que o provável leitor compreendesse bem o que foi escrito pelos alunos, visto que quando não há coesão no texto, o seu sentido fica prejudicado.

Como está se tratando da coesão em aulas de produção textual, é importante que se esboce acerca disso, apontando como tem acontecido, de maneira geral, o que é esperado pela Linguística Textual e o que aqui se propõe.

3.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM SALA DE AULA

Ao longo dos anos, foram se encontrando novas "roupagens" para ensinar a língua portuguesa, a fim de sair de um modelo mais tradicionalista, em que prevaleciam conteúdos meramente gramaticais, cujo objetivo era decorar regras ou nomenclaturas para proceder a análises morfossintáticas. Não se pode afirmar que isso deixou de existir, mas é certo que já houve um avanço no que diz respeito à contextualização de exercícios, provas, etc., bem como nas aulas de produção textual, que se costumava – ou ainda se costuma – chamar de aula de redação.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), desde a década de 1980, o texto é a base do ensino de língua. Voltava-se para a leitura, a compreensão e a produção de textos, na perspectiva de um ensino normativo, tendo como foco a análise da língua e a gramática, por meio de atividades epilinguísticas – aquelas que tratam dos recursos linguísticos utilizados, em detrimento da interação comunicativa – e metalinguísticas – próprias da gramática tradicional.

Mais tarde, passa-se a considerar o texto como suporte, mas não ainda como objeto de estudo, para desenvolver habilidades e estratégias de leitura e redação – como planejamento, revisão e editoração. Logo, algumas propriedades dos textos ganham enfoque, a saber, as estruturas de narração, descrição e dissertação (tipologias textuais), super, macro e microestruturas, coesão, coerência, antecipação, checagem, inferência, entre outros. Ao mesmo tempo, continuam a ser desenvolvidas as análises epi e metalinguísticas, através de leituras, com o objetivo de extrair informações mais do que proceder à interpretação, reflexão e crítica, além de atividades de produção que prezam pela forma mais do que pelo conteúdo e pela finalidade dos textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nesse viés, a redação – como tradicionalmente se chama a produção textual, embora o termo redigir tenha a ver com o processo de textualização –, traz a carga semântica da forma como ela foi trabalhada por muito tempo – e ainda o é – em sala de aula, isto é, dando-se um tema, exigindo-se um texto escrito e corrigindo-se os erros nele existentes para, no máximo, ser passado a limpo e ficar mais "bonito" no papel. Trata-se de uma tarefa deslocada do resto da vida do sujeito, por não se inserir nas situações reais de comunicação, funcionando da seguinte maneira: os professores diziam um tema e esperavam um texto de 20 linhas, por exemplo, sendo a redação corrigida (ou não) para mera atribuição de nota, não havendo utilidade daquele texto para mais nada.

Ao contrário disso, a produção de texto – nomenclatura comumente mais utilizada hoje e adotada nesta pesquisa – envolve as práticas sociais que vão além da escola, contextualizando-se o uso da linguagem. Por exemplo, antes de solicitar um artigo de opinião ou uma crônica, é necessário que se tenha em mente e se apresente aos alunos em qual situação de comunicação esses gêneros textuais se inserem.

Quanto a isso, Costa Val (1991) defende que o contexto sociocultural no qual está inserido um discurso aponta para o sentido do texto que é produzido e recebido, uma vez que é a partir desse contexto que serão delineados os conhecimentos a serem compartilhados entre os interlocutores. E isso é extremamente necessário na produção textual que será desenvolvida em sala de aula, já que o aluno precisa se comunicar nas mais diferentes situações de interação social.

Levando-se em consideração esses aspectos, desenvolveram-se pesquisas e discussões a esse respeito, e, conforme Schneuwly e Dolz (2004), chegou-se a um enfoque dos textos por uma perspectiva discursiva ou enunciativa. O texto é visto, então, "em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as

significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 10).

Tal perspectiva se apresentou de maneira mais evidente no Brasil, devido a sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, ganhando mais importância e destaque as situações de produção e de circulação dos textos, sua significação e a noção de gêneros (discursivos ou textuais). Isso permanece hoje na Base Nacional Comum Curricular, à qual foram acrescentados os gêneros digitais. Esses documentos proporcionaram às aulas de Língua Portuguesa mudanças consideráveis quanto à produção textual escrita, embora ainda haja um longo caminho a percorrer.

Este é um panorama real: muitos alunos não conseguem entender aquilo que leem e grande parcela não alcança o objetivo pretendido ao escrever. Estão nesse mesmo panorama professores que se queixam de uma maioria de alunos que não sabem escrever um texto, bem como há um grande desinteresse, por parte destes, pelas aulas de produção de texto. Isso se atesta até mesmo em conversas corriqueiras em uma sala de professores ou nos corredores de uma escola, para não citar os índices que mensuram a aprendizagem nesse sentido – por não ser o foco desta pesquisa.

Um agravante dessa realidade é o fato de que muitos professores de Língua Portuguesa ainda orientam que os alunos escrevam produções textuais, mas sem lhes ensinar o caminho que eles devem percorrer, e isso se vê, inclusive, em livros didáticos. A esse respeito, Ferrarezi e Carvalho (2015) defendem que é necessário um processo constante de prática de escrita, porque ensinar a escrever não é tarefa fácil. "Não dá para ensinar a escrever mandando os meninos redigirem um texto uma vez por bimestre, em meia hora de uma aula apressada", afirmam os autores (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p. 11).

Como, então, sair da proposta de ensinar a escrever redação para desenvolver a prática de produção textual em sala de aula? É a esse respeito que se apresentarão, a seguir, considerações importantes, com o intuito de deixar que alguns autores iluminem esse caminho, que é longo, porém bastante produtivo.

3.3.1 **A prática de produção textual em sala de aula**

A título de conceituação, emprega-se, nesta pesquisa, o que diz Koch (2021, p. 26), ao defender que a produção textual:

> a. [...] é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, inserida em contextos mais complexos de atividades;
> b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
> c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, acham-se envolvidos na atividade de produção textual.

Essa atividade verbal, que ocorre com a finalidade de interagir socialmente, é um processo, e é primordial o professor de Língua Portuguesa compreender isso para entrar em sala e desenvolver aulas de produção textual, considerando que esse processo vai desde a alfabetização até o uso do texto em práticas sociais, passando por etapas em que se é capaz de: distinguir textos literários e não literários; resumir textos ou expandir tópicos; organizar ideias; promover coesão e coerência textuais; trazer para o próprio texto o conhecimento que se tem, de maneira ordenada e selecionada, a fim de estabelecer a comunicação pretendida, para, dessa maneira, estar apto a entrar em qualquer situação de interação social (FERRAREZI; CARVALHO, 2015).

Nesse viés, Antunes (2009b) diz que uma das principais metas da escola, no que concerne às aulas de Língua Portuguesa, é ensinar os discentes a ler e a escrever, com o intuito de "capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita" (ANTUNES, 2009b, p. 165).

Sabe-se, porém, que escrever não é uma tarefa fácil. Na verdade, trata-se de algo que assusta a muitos, porque se escuta comumente que não se sabe escrever ou não se sabe escrever bem. No entanto, é possível sair das sombras e ouvir além dos ecos que ressoam na caverna, deixando o sol brilhar sobre a realidade que existe lá fora[5]. Isto é, toda pessoa é capaz de escrever, basta que saia da zona de conforto da falsa crença de que não sabe escrever e se lance no processo da escrita; certamente descobrirá um caminho do qual não desejará sair.

Essa falsa crença muitas vezes está fundamentada em mitos – e desta vez não é o de Platão – que foram sendo criados, durante a vida escolar, em relação à escrita, ora por parte de atividades escolares, ora devido aos livros didáticos ou mesmo aos pais, colegas

[5] Alusão ao Mito da Caverna, de Platão (2017), em que o filósofo grego resume o chamado "dualismo platônico", utilizando alegorias que remetem à relação entre escuridão e ignorância, luz e conhecimento, aparência e realidade.

e professores (GARCEZ, 2020). Na sequência, serão descritos esses mitos, a fim de encontrar meios de combatê-los.

3.3.1.1 Mitos que cercam o ato de escrever

No que diz respeito aos mitos que são criados a respeito da escrita, assim afirma Garcez (2020, p. 1):

> Poucas pessoas conseguem escapar de um conjunto equivocado de influências e construir uma relação realmente saudável com o ato de escrever. Dessa forma, muitos jovens crescem pensando que nunca serão bons redatores, que têm texto péssimo e que não há formas de melhorar o desempenho na produção de textos. [...] Embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem.

Entre esses mitos que cercam o ato de escrever e atrapalham bastante no processo de aprendizagem da produção textual, estão: a) escrever é um dom que poucas pessoas têm; b) escrever é um fenômeno espontâneo; c) escrever é possível somente com algumas dicas; d) escrever não é uma prática articulada à leitura; e) escrever não é necessário no mundo moderno; f) escrever é um ato desvinculado de práticas sociais (GARCEZ, 2020). Cada um deles será brevemente comentado a seguir.

a) Mito 1: Escrever é um dom que poucas pessoas têm

A princípio, é importante que se diga que não está se tomando como referência aqui o texto literário. Depois, é válido ressaltar que à medida que se escreve, é possível crescer na intimidade com a escrita, sendo extremamente relevante "[...] a importância que o texto escrito tem para nós e para nosso grupo social, a intensidade do convívio estabelecido com o texto e a frequência com que escrevemos" (GARCEZ, 2020, p. 2).

Logo, se alguém quer amadurecer seu texto, precisa crescer em intimidade com o processo da produção textual, ou seja, precisa escrever mais e mais, a cada dia, e não acreditar que somente pessoas iluminadas e que receberam um dom são capazes de escrever bem. Isso não é verdade!

Veja-se como exemplo o autor brasileiro José Veiga[6], que fala um pouco a respeito do seu próprio processo de escrita, reconhecendo que:

> [...] foi um processo demorado, que amadureceu devagar. Quando resolvi experimentar escrever, não consegui da primeira vez. Escrevi uma história, não gostei e desanimei. Eu estava descobrindo que ler é muito mais fácil do que escrever. Mas quando a gente joga a toalha, entrega os pontos num assunto que sente que é capaz de fazer, fica infeliz e acaba voltando à luta. Voltei a tentar, apanhei, caí, levantei – até que um dia escrevi uma história que, quando li de cabeça fria, achei que não estava ruim; com uns consertos aqui e ali, ela ficaria apresentável. Consertei e gostei do resultado. Animado, escrevi outras e outras histórias, nessa batalha permanente. Mas é uma batalha curiosa: as derrotas que a gente sofre nela não são derrotas, são lições para o futuro (RAMOS, 1988, p. 7).

Há muitas pessoas que se identificariam com a história de José Veiga, mas talvez tenham parado nas derrotas e não tenham lutado mais, por isso desistiram e sentem-se, até hoje, fracassadas, tendo-se rendido ao argumento de que não sabem escrever, que parece ser mais forte para alguns ou mais confortável para outros, por isso entregaram os pontos.

No entanto, lutar é possível e é preciso nesse processo chamado produção escrita, como se pode ver no mito 2.

b) Mito 2: Escrever é um fenômeno espontâneo

Como já foi dito, escrever não é um dom particular de alguns poucos privilegiados, mas trata-se de um ato que exige empenho e trabalho, não sendo, portanto, um fenômeno espontâneo.

Apesar disso, há muitas pessoas que leem o texto final de alguém e julgam que seu autor o escreveu sem esforços e sem qualquer dificuldade. Quanto a isso, defende Garcez (2020, p. 3):

> Escrever é uma das atividades mais complexas que o ser humano pode realizar. Faz rigorosas exigências à memória e ao raciocínio. A agilidade mental é imprescindível para que todos os aspectos envolvidos na escrita sejam articulados, coordenados, harmonizados de forma que o texto seja bem-sucedido.

[6] Escritor brasileiro (1915-1999) nascido em Goiás, que estreou na literatura aos 45 anos de idade, o que se considera um pouco tarde, se comparado a tantos outros escritores. Isso, porém, não o impediu de deixar seu legado para a literatura brasileira, inclusive tendo livros publicados também em outros países (Souza, "s.d.").

Por ser uma atividade complexa e que exige tanto de quem a realiza, trata-se também de um processo que exige seriedade, não sendo possível somente através de dicas.

c) Mito 3: Escrever é possível apenas com algumas dicas

Pelo que aqui já foi posto acerca da escrita, já pôde se perceber que se trata de um compromisso que exige estudo sério e dedicação, pois é o percurso da prática que levará ao resultado, não havendo esquemas ou roteiros prontos capazes de substituir essa prática.

À medida que o indivíduo vai exercitando isso, escrevendo sempre, seu texto vai sendo cada vez mais seu, isto é, vai tomando "o rosto" de quem o escreve, diante das escolhas feitas, a partir dos conhecimentos de mundo e das experiências que ficam marcadas na escrita. É um movimento no qual a pessoa que escreve vai se envolvendo (GARCEZ, 2020).

No entanto, esse envolvimento não irá acontecer, via de regra, caso só se escreva esporadicamente. A esse respeito, assim afirma Garcez (2020, p. 6): "É necessário escrever sempre, escrever todos os dias, escrever sobre assuntos diversos, escrever com diversos objetivos, escrever em diversas situações".

É por isso que, segundo Garcez (2020), as dicas não podem, por elas somente, de maneira isolada, ajudar alguém a escrever bem, a menos que sejam associadas à prática constante da escrita, sendo fornecidas a partir de dificuldades reais, podendo, então, ser úteis.

d) Mito 4: Escrever não é uma prática articulada à leitura

Há quem dissocie a escrita da leitura, inclusive, muitas vezes, nas próprias aulas, como se fossem realidades paralelas. No entanto, uma é imprescindível para a outra, isso porque é por meio da leitura que se pode conhecer textos de gêneros textuais/discursivos diversos, bem como se desenvolvem habilidades cognitivas, favorecendo maior agilidade de raciocínio (GARCEZ, 2020).

Além disso, para ter acesso à informação, é necessário ler. E, conforme Garcez (2020), ao passo que isso se torna constante, o indivíduo vai se tornando capaz de analisar e refletir acerca dos acontecimentos, tornando-se uma pessoa com bom senso crítico.

Acrescente-se, ainda, o que afirma Rossi (2015), quando defende a necessidade de leitura de textos variados por parte dos alunos, a fim de produzirem textos escritos com competência.

Isso posto, ressalte-se que não basta ler, é preciso ler sempre, ler textos de gêneros variados e fazer boas leituras, que ofereçam algo que possa acrescentar conhecimento.

e) Mito 5: Escrever não é necessário no mundo moderno

E por que escrever é tão importante, se hoje se vive em um mundo em que a tecnologia comunica tanto? As redes sociais, por exemplo, sequer exigem textos grandes ou bem elaborados. Há quem pense dessa forma e, por isso, permanece na zona de conforto do "não saber escrever", como já se mencionou no mito 1.

Entretanto, cada vez mais o mundo exige que as pessoas escrevam, porque o que vale é o que está escrito: "[...] certidões, certificados, diplomas, atestados, declarações, contratos, escrituras, cédulas, comprovantes, registros, recibos, relatórios, projetos, propostas, comunicados [...]" (GARCEZ, 2020, p. 7), para citar alguns exemplos que fazem parte do dia a dia de um cidadão.

As pessoas são avaliadas pela escrita em procedimentos diversos, desde a sala de aula – em que são múltiplas as maneiras pelas quais o professor pode analisar a escrita dos alunos, já que eles escrevem o tempo todo – até o mundo "lá fora", no qual há processos seletivos, entrevistas de emprego (algumas empresas exigem produção textual como parte do processo), vestibulares, concursos, profissões em que é necessário escrever sempre, etc.

Logo, não é possível fugir da escrita, nem mesmo no mundo moderno, ou melhor, principalmente estando nele.

f) Mito 6: Escrever é um ato desvinculado de práticas sociais

Por fim, pode-se pensar que nada tem a ver a escrita com as práticas sociais, ideia que não se coaduna com aquilo que defende a Linguística Textual – para citar a área da Linguística na qual está inserida esta pesquisa –, que vê o texto sob uma perspectiva que considera as situações reais e diversas de comunicação.

Nesse sentido, afirma Garcez (2020, p. 10):

> Essas práticas de comunicação em sociedade se configuram em gêneros de texto específicos a situações determinadas. Para cada situação, objetivo, desejo, necessidade, temos à nossa disposição um acervo de textos apropriados. Assim, o produtor de texto não apenas tem conhecimentos sobre as configurações dos diversos gêneros, mas também sabe quando um deles é adequado, em que momento e de que modo deve utilizá-lo.

Sendo assim, com a riqueza oferecida por esse acervo de textos apropriados a cada situação, não se pode dizer que não há vínculo entre a escrita e as práticas sociais. Isso pode parecer óbvio na teoria, mas quando se parte para a prática em sala de aula, não o é, pois se veem, ainda, muitas vezes, aulas de produção de texto – ou de "redação" – dissociadas da vivência real dos alunos, servindo o texto produzido por eles tão somente para resultar em uma nota na caderneta escolar.

Trazer à discussão esses mitos acerca da escrita permite compreender por que, tantas vezes, os alunos se afastam dela. No entanto, é preciso combater esses mitos, e esse é um papel que cabe ao professor de Língua Portuguesa.

É importante que se dissocie o ato da escrita de ideias negativas. Passarelli (2012), por exemplo, afirma, a partir de uma pesquisa feita com alunos, que estes não gostam de "fazer redação", mas gostam de escrever, definindo fazer redação como estar submetidos a um tema para escrever, diferentemente de escrever livremente. Ou seja, o professor é capaz de mudar a realidade em que há medo ou mesmo raiva em relação à escrita, começando pelos termos que emprega em sua aula (como "fazer redação") e também ajudando os alunos a enfrentarem esses mitos que tanto atrapalham o processo de escrita.

Nesse sentido, Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 65) afirmam: "Se, de um lado, a redação escolar não permite muita liberdade, tendo em vista certos gêneros textuais e seus respectivos propósitos comunicativos, por outro, é no espaço escolar que a criatividade deve ser estimulada". E é esse estímulo que pode fazer com que os alunos surpreendam, vão além das expectativas, embora muitas vezes deixe-se de explorar sua criatividade ou até de acreditar nela.

Outro fator que "atrofia" a atividade de escrita é a falta de um interlocutor real – isto é, alguém para o qual se escreve com um objetivo real de estabelecer uma comunicação –, e isso se dá porque normalmente os alunos têm que escrever apenas para o professor, numa situação artificial de comunicação. No entanto, não há sentido em escrever sem interação, sem trocar uma informação ou ideia, conforme diz Antunes (2005), pois a escrita pressupõe um destinatário.

Isso acontece devido ao caráter cooperativo da escrita, ou seja, em uma interação, “dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (por que está sedo dito)” (ANTUNES, 2005, p. 29). Essa interação se dá de maneira contextualizada, inserida em algum momento, situada em algum espaço e em algum evento cultural. Além disso, o ato de escrever pressupõe o texto, já que ninguém se comunica a não ser por textos.

A esse respeito afirma Marcuschi (2008, p. 78):

> Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem outro bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor, que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

O processo de produção escrita, da maneira como se tem apresentado aqui, requer tempo, e muitas vezes o docente não dispõe de tanto tempo quanto se é necessário em sala de aula – sobretudo tendo em vista que há escolas nas quais a aula de produção textual é dissociada da aula de Português, dedicando-se ao horário dos alunos uma hora-aula ou duas horas-aula apenas para a produção textual. Isso exige ainda mais que os professores, conforme Ferrarezi e Carvalho (2015), ocupem suas aulas com a leitura e a escrita dos mais diversos gêneros textuais/discursivos, considerando as mais variadas situações sociais e escolares.

Devido a essa falta de tempo para trabalhar a produção textual como um processo, muitas vezes fica a desejar a reescrita, etapa fundamental para escrever textos, como se discorrerá na sequência.

3.3.1.2 O fundamental processo da reescrita

Antes mesmo de iniciar a discussão acerca da reescrita, volta-se a José Veiga, escritor brasileiro tomado como exemplo para ilustrar que escrever é um processo árduo. Ele é conhecido por reescrever incessantemente seus textos e, acerca disso, diz:

> É por conta de uma grande insatisfação. Você imagina as coisas, até visualiza, mas, quando quer pôr aquilo no papel, tem que usar a linguagem. Aí você descobre que a linguagem é tosca. Não acompanha o que você quer fazer. Então você fica trabalhando, trabalhando, para chegar o mais próximo possível. (RAMOS, 1988, p.7)

Ao ter a preocupação com uma versão final do texto mais próxima daquilo que se deseja escrever, o sujeito que escreve verá que naturalmente sua primeira versão não corresponde, muito provavelmente, àquilo que se quer comunicar a outros.

Veja-se o que diz Garcez (2020, p. 18) a esse respeito:

> A primeira versão de um texto ainda é muito insatisfatória. Procuramos, então, relê-lo com olhos não mais de autor, mas de leitor. Tentamos descobrir o que nosso leitor compreenderia do texto, quais são os pontos obscuros, confusos, ambíguos que merecem reestruturação. Quando há tempo e paciência, estendemos essa tarefa ao infinito.

Nesse sentido, considera-se um grande equívoco exigir a escrita de um texto em uma única versão, o que, no entanto, é uma prática bastante recorrente, contra a qual afirma Antunes (2005, p. 37):

> Nos exercícios de redação, normalmente, o tempo não chega para se refletir, para se levantar ou se testar hipóteses, para se encontrar a palavra certa, para se voltar e avaliar a pertinência das escolhas feitas. Tudo fica conforme apareceu na primeira escrita. Sem mais nem menos. Sem grandes exigências. De qualquer jeito. Tanto faz dizer isso ou aquilo, deste ou daquele jeito. Sem tentativas para se dizer melhor. Como se não houvesse regularidades, normas. Às vezes imagino qual seria a reação dos alunos se tivessem acesso aos borrões de até grandes escritores. Quantos cortes, acréscimos, substituições, deslocamentos vão sendo feitos! O texto final que aparece impresso não guarda as marcas desses reparos. Mas eles aconteceram. Para deixar o texto no ponto, segundo pede a situação.

A esse respeito, defendem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

> [...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 94 e 95)

Por isso, reescrever é tarefa de extrema importância e deve fazer parte do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa. Nesta pesquisa, na prática com os alunos, eles puderam participar desse processo e foram percebendo como a reescrita é necessária. Na exposição acerca da sequência didática aplicada em sala de aula, será possível ver como isso se deu, na prática.

Mas o que se deve levar em consideração em um texto que precisa ser reescrito? Segundo Garcez (2020), as seguintes ações são imprescindíveis para o ajuste do texto:

enfatizar as ideias principais, reordenar as informações, substituir ideias inadequadas, eliminar ideias desnecessárias, alcançar maior exatidão para as ideias, acrescentar exemplos, conceitos, citações, argumentos, eliminar incoerências, estabelecer hierarquia entre as ideias e criar vínculos entre uma ideia e outra.

Para realizar essas ações, é necessário: acrescentar palavras ou frases, eliminar palavras ou frases, substituir palavras ou frases, transformar períodos, unindo-os por meio de conectivos ou separando-os por meio de pontuação, acrescentar transições entre os parágrafos, mudar elementos de lugar, reagrupando-os de forma diferente e corrigir problemas gramaticais (GARCEZ, 2020).

Obviamente isso tudo não se faz em uma segunda versão. Na verdade, a depender de cada etapa escolar e do objetivo de cada aula, pode-se dar enfoque a algum ou alguns desses elementos.

Vê-se que não é uma tarefa fácil, e nem mesmo grandes escritores escapam dela. Fernando Sabino[7], outro grande escritor brasileiro – que aparece também mais adiante, já que foi feita leitura de um texto seu em sala de aula – diz:

> Para mim, o ato de escrever é muito difícil e penoso, tenho sempre de corrigir e reescrever várias vezes. Basta dizer, como exemplo, que escrevi 1100 páginas datilografadas para fazer um romance no qual aproveitei pouco mais de 300. (SABINO, 1987, p. 7)

Ao longo desse processo chamado reescrita, é necessário ler e reler algumas vezes o texto, a fim de ir analisando os aspectos aqui mencionados como importantes: o leitor que se tem em vista, o gênero textual/discursivo escolhido, as informações selecionadas, a linguagem empregada e o vocabulário (GARCEZ, 2020).

A leitura do próprio texto permitirá que se avalie se ele está alcançando o leitor que se pretende alcançar, haja vista que se trata de uma situação de comunicação, e há alguém que precisa compreender o que se quer dizer.

À medida que se lê para reescrever, é importante também analisar o gênero textual/discursivo escolhido: se é adequado à situação de comunicação, se está sendo respeitado quanto às suas características, fazendo-se uso delas para favorecer a eficácia da mensagem que se quer passar.

[7] Escritor e jornalista carioca (1923-2004), que se tornou bastante conhecido, sobretudo por suas crônicas e seus contos, tendo escrito também novelas e romances.

Quanto às informações selecionadas, é bom que se analise se elas são suficientes, relevantes ou se devem ser eliminadas algumas consideradas irrelevantes, se há excesso de informação ou até mesmo informações incompletas ou confusas.

No que concerne à linguagem, é preciso que se verifique se a escolha feita – por uma linguagem formal ou informal – permanece ao longo do texto. Assim como deve ser visto se há imprecisão vocabular, repetição desnecessária de vocábulos, clichês ou expressões inadequadas.

Por todos esses aspectos, é imprescindível ler e reler o texto já escrito, a fim de avaliar seu funcionamento e propor-lhe reformulações.

Até chegar a uma versão final, portanto, há um trabalho árduo. E antes de finalizar o texto, ainda é necessária "[...] uma última leitura para rastrear problemas em relação à norma culta na superfície do texto (ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência)" (GARCEZ, 2020, p. 18).

Respeitadas as margens, a legibilidade e a estética (estrutura de parágrafos e períodos), o texto estará pronto para ser finalmente entregue ao leitor.

Como em sala de aula o professor precisará verificar esse texto antes que seja entregue ao leitor pretendido pelos alunos, passa-se ao processo da análise textual ou avaliação, a respeito da qual se discorrerá a seguir.

3.3.1.3 Avaliação ou análise textual

O processo de escrita, como se disse, passará pela avaliação do professor, que, por sua vez, precisa analisar o todo dos textos de seus alunos, isto é, o conjunto que envolve todos os aspectos aqui já mencionados: no campo das ideias (organização, seleção das informações ou dos argumentos, conceitos, coerências e incoerências, hierarquia); no que diz respeito à estrutura sintática (encadeamento e transição de parágrafos, organização de períodos e frases, bem como emprego de conectivos para estabelecer relações semântico-discursivas); no campo gramatical (ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, entre outros). Todos esses conhecimentos são importantes na produção textual e devem ser levados em consideração na análise do professor.

Além disso, é necessário que o docente esteja atento ao gênero textual/discursivo escolhido pelo aluno, verificando se está adequado à situação de comunicação, explorando bem suas características ao longo de todo o texto.

Recorde-se que aqui se adota a perspectiva do texto como processo, e não como mero produto, portanto, todos esses aspectos devem ser analisados também numa perspectiva processual, considerando também o contexto de comunicação em que foi produzido o texto.

Quanto a isso, defende Antunes (2010, p. 17):

> Chamo a atenção, portanto, para esse cuidado de, nas análises que fazemos, não separar, não isolar o que é global do que é pontual e vice-versa, o que é lexical do que é gramatical; afinal, o texto é um tecido único, cujo resultado global decorre exatamente dos efeitos conseguidos por meio de cada um dos nós, feitos textualmente e pressupostos contextualmente.

E levando-se em consideração que, segundo Rossi (2015), aprender uma língua é um processo que se dá de maneira formal e sistematizada por meio da escola, não diferentemente se dá o processo de avaliação dos textos produzidos em sala de aula, ou seja, há diretrizes a serem seguidas.

No caso da produção textual escrita desenvolvida nesta pesquisa, as diretrizes para a análise foram: escolha do gênero textual relato de memórias – bem como a utilização das características do gênero ao longo do texto; emprego dos conectores, a fim de estabelecer relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos, favorecendo a coesão textual e, por conseguinte, a unidade do texto; aspectos linguísticos necessários para adequar o texto à norma-padrão, isto é, concordância, regência, ortografia, pontuação, colocação pronominal, etc.

Isso se deu com base em alguns princípios apontados por Serafini (1995) para que se proceda à análise de um texto, a saber: 1. A análise não deve ser ambígua, mas precisa, a fim de que os alunos possam compreender exatamente o que o professor espera deles; 2. Os problemas linguísticos encontrados devem ser reagrupados e catalogados; 3. O aluno deve ser estimulado a rever os problemas catalogados, compreendê-los e trabalhar sobre eles; 3. Analisar o texto com objetividade, e não de maneira pessoal, subjetiva. Mais adiante será possível verificar como isso se deu, na prática, nesta pesquisa.

Antes, porém, de chegar ao caminho trilhado pelos estudantes no processo de produção escrita na sala de aula, é importante conhecer mais acerca do gênero textual/discursivo escolhido, qual seja, o relato de memórias, além da temática que iluminará essas produções textuais, isto é, a importância do comércio de Mangabeira para os habitantes desse bairro. É acerca disso que se tratará no capítulo posterior.

4 MEMÓRIAS DE MANGABEIRA

A palavra *memória* é registrada no *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2015, p. 630) como: "1. capacidade de lembrar; 2. recordação de algo passado; 3. relato escrito que alguém faz de acontecimentos históricos vividos por si mesmo ou sobre sua própria vida." Associada à palavra *recordar* – presente no léxico do segundo significado do verbete *memória* –, há um registro etimológico que traz uma definição de *recordar* que será valiosa neste estudo: *re* + *cordis* = trazer de novo ao coração algo que, devido à ação do tempo, tenha ficado esquecido em algum lugar da memória.

Essa definição etimológica da palavra faz sentido nesta pesquisa, visto que foram exploradas memórias de moradores do bairro de Mangabeira, que trouxeram histórias desde o início do bairro, tendo sido revisitados acontecimentos do passado, que foram trazidos de volta ao coração de quem fez as memórias e também foram levados ao coração de quem tomou conhecimento desses fatos.

Esses relatos foram escritos por alunos do 8º ano de uma escola municipal de João Pessoa, uma vez que há uma grande importância de se ter registro escrito das memórias, pois, mesmo que elas sejam individuais, fazem parte também da identidade coletiva de um povo – os moradores do bairro de Mangabeira.

A fim de que se conheça mais sobre a importância de ter as memórias registradas por escrito, este capítulo traz considerações bastante relevantes acerca da origem e da história dos registros escritos da memória. Em seguida, apresenta-se a temática que envolve os relatos feitos pelos alunos: a importância do comércio de Mangabeira para os habitantes desse bairro. Na sequência, é exposto o gênero textual/discursivo que concretiza essas memórias dos moradores de Mangabeira: o relato de memórias, seguido do gênero entrevista, já que os alunos realizaram entrevistas com os moradores para conhecer suas histórias. Por fim, porque os discentes transpuseram a entrevista para o formato do gênero relato de memórias, serão ditas algumas palavras a respeito do processo de retextualização.

4.1 ORIGEM E HISTÓRIA DOS REGISTROS ESCRITOS DA MEMÓRIA

Muitos fatos históricos chegaram até os dias de hoje devido ao registro escrito que foi feito desses fatos. É como olhar para a história pessoal por meio de fotografias – para

fazer uma analogia – e trazer à mente acontecimentos marcantes, mas também aqueles mais corriqueiros, sendo possível lembrar-se dos detalhes daquela cena, como a roupa que se vestia, as pessoas ali presentes, a moda que havia no tempo, etc.

O registro escrito também tem esse "poder" de guardar o passado e torná-lo presente sempre que se quiser "consultá-lo". E isso é possível através do recurso da memória, que é capaz de conservar informações, porque faz a pessoa remeter-se a ações psíquicas que lhe permitem atualizar impressões ou informações passadas (LE GOFF, 1990).

No entanto, para que os acontecimentos passados cheguem ao conhecimento de mais pessoas, é preciso que alguém relate sobre eles, e essa ação de relatar significa comunicar a outrem uma informação na ausência do acontecimento, o que é possível devido ao armazenamento de informações que nossa memória é capaz de guardar, podendo essa riqueza de informações "[...] sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros, quer nas bibliotecas" (ATLAN, 1972, p. 461)[8].

Foi assim que aconteceu desde quando nem havia se desenvolvido a escrita, com a narração oral dos mitos de origem, os quais dão um fundamento, inclusive, à existência de etnias e famílias, cristalizando sua memória coletiva.

Posteriormente, com o advento da escrita[9], foi acrescentado à memória coletiva o desenvolvimento por meio da comemoração – a celebração, através de um monumento comemorativo, de um acontecimento memorável – e do documento escrito num suporte especialmente destinado à escrita. A título de exemplos, podem-se citar, na Idade Antiga: o Código de Hamurábi, conjunto de leis célebres da Babilônia, do período de 1792 a 1750 a.C.; o calendário, presente nas grandes civilizações da Mesopotâmia, do Egito, da China e da América pré-colombiana; a Biblioteca de Pérgamo e a Biblioteca de Alexandria, da época helenística (LE GOFF, 1990). Obviamente haveria muito mais há se mencionar, mas esse não é o intuito desta pesquisa, sendo os exemplos acima somente para que se conste como a escrita é importante para guardar a memória de um povo.

Caminhando no tempo para a época medieval e deslocando-se para o contexto ocidental – na mesma trilha apontada por Le Goff (1990) –, tem-se o Cristianismo e o Judaísmo como religiões da recordação, cuja fé fundamenta-se em atos divinos passados

[8] *Apud* Le Goff, 1990, p. 425.

[9] "Sabe-se que a história da escrita começou na antiga Civilização Mesopotâmica (atual Iraque) por meio dos povos sumérios. Essas pessoas desenvolveram a escrita cuneiforme por volta de 4.000 a.C. Eles iniciaram o processo da escrita usando argila e a cunha (uma ferramenta de metal ou madeira dura, em forma de prisma)." (MENDES, 2020)

e que são rememorados, estando presentes no livro sagrado – a Bíblia, para os cristãos, e a Torá, para os judeus.

Para além da religião, a memória tinha um papel social e cultural na Idade Média, a qual "[...] venerava os velhos, sobretudo porque via neles homens-memória, prestigiosos e úteis" (LE GOFF, 1990, p. 450). Ademais, no campo da literatura, a memória é um dos elementos constitutivos na época medieval: o trovador e o jogral, por exemplo, precisavam sempre recorrer à memorização.

Nesse contexto, é bastante relevante dizer que aconteceu uma grande revolução da memória ocidental quando ocorreu a invenção da imprensa, porque a memória individual passou, progressivamente, a ser exteriorizada. A partir daí, até o léxico em torno da palavra "memória" – que surgiu na Idade Média (*mémoire*, em francês) – foi ampliado, estando presente em monumentos, documentos, na literatura, etc.

Mais adiante, no século XVIII, vê-se o registro de memórias multiplicar-se em calendários, moedas, medalhas, selos, placas de comemoração, etc. Já no final desse mesmo século e iniciando o seguinte, evidencia-se a era dos museus públicos e nacionais, bem como o desenvolvimento de bibliotecas.

Como marco de memória coletiva, já na Idade Contemporânea, há, por exemplo, os monumentos que foram construídos em comemoração funerária em memória da Primeira Guerra Mundial, inclusive o Túmulo ao Soldado Desconhecido, erigido em muitos países, a fim de proclamar sobre um cadáver anônimo o caráter de memória comum a todos aqueles soldados que morreram nessa guerra sem que seus corpos tenham sido identificados.

Outra forma de registro que também revolucionou a memória foi a fotografia, pois deu a ela "[...] uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica" (LE GOFF, 1990, p. 467). Ademais, chegando aos dias mais próximos aos atuais, a memória eletrônica permite vasto desenvolvimento, sobretudo a partir de 1950.

Como se pode ver, a memória foi construída e registrada ao longo da história da humanidade e continua sendo. E enquanto houver vida, haverá história e, portanto, memória a ser contada e registrada. No entanto, para que haja registros de novas memórias, faz-se necessário que as histórias sejam contadas, e os sujeitos que irão contá-las sejam buscados. Nesse sentido, afirma Le Goff (1990, p. 474):

> Lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais, como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos, como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais, como os manuais, as autobiografias ou as associações: esses memoriais têm a sua história. Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória.

Dito isso no contexto desta pesquisa, a memória que foi explorada está guardada não somente nos registros documentais já existentes acerca do bairro de Mangabeira, mas sobretudo na história individual de cada morador mais antigo, tendo em vista que sua vida não importa apenas para si mesmo, porque traz consigo um tesouro precioso que deve ser explorado e trazido à luz, para que a memória de sua comunidade seja enriquecida em sua identidade coletiva.

Essas memórias que foram buscadas têm como temática a importância do comércio de Mangabeira para os moradores desse bairro. Portanto, a seguir, serão apresentadas informações necessárias para que se tenha conhecimento sobre o tema.

4.2 NÃO HÁ MEMÓRIA SEM HISTÓRIA: A ORIGEM DE MANGABEIRA E A IMPORTÂNCIA DE SEU COMÉRCIO

Tendo sido exposto acerca da importância de guardar memórias como registro que faz parte de uma identidade coletiva, mesmo que se trate de uma memória individual, passa-se, então, a delimitar o tema das memórias que foram compartilhadas pelos moradores do bairro de Mangabeira, isto é, a importância do comércio nesse bairro para eles.

Como esta pesquisa envolve a produção escrita, é necessário que haja uma temática para que sejam produzidos os textos, porque, como diz Antunes (2005, p. 32): “Escrever é uma atividade tematicamente orientada. Ou seja, em um texto, há uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver. Um ponto de chegada, para o qual cada segmento vai-se encaminhando, vai-se orientando”. E a temática aqui escolhida é “A importância do comércio de Mangabeira para os seus moradores”, tendo em vista que a escola onde se desenvolveu a pesquisa se situa nesse bairro, e a maioria dos alunos habita nele; além disso, aqueles poucos que não moram em Mangabeira acabam também usufruindo do comércio que aí existe.

É importante que se diga que são indissociáveis o comércio e o bairro de Mangabeira, e isso se deu desde a origem desse bairro, como se verá na sequência, em que se trata da história do bairro e de seu comércio.

4.2.1 A origem de Mangabeira

A partir da década de 1950, o Brasil passou por um processo bastante rápido de urbanização, o que refletiu na cidade de João Pessoa, cuja expansão urbana se deu pela lógica do capital e pela especulação imobiliária (RODRIGUES, 2016). Acompanhando esse processo, o desenvolvimento econômico impactou fortemente a sociedade e o espaço urbano. Daí se deu a explosão urbana, que fez crescer a cidade de João Pessoa, para onde vieram muitas pessoas oriundas de todo o interior do estado da Paraíba.

A fim de corresponder ao grande avanço populacional, surgiu a necessidade de construção de conjuntos residenciais, por meio da política de habitação nacional na década de 1960. Dessa forma, a cidade cresceu na direção sudeste, onde se situa o bairro de Mangabeira, que nasceu a partir do conjunto habitacional Tarcísio de Miranda Burity – ação do estado da Paraíba –, através do qual se objetivava resolver problemas de faltas de habitação na cidade de João Pessoa, sobretudo para pessoas de baixa renda. A fundação do bairro se deu em 1983, pela CEHAP – Companhia Estadual de Habitação Popular –, construído pelo poder público.

O conjunto residencial Tarcísio de Miranda Burity é chamado de “Mangabeira”, devido à grande quantidade de pés de mangaba existentes na região. A fim de que se possa conhecer uma mangabeira, veja-se a Figura 1.

Figura 1 – Mangabeira (pé de mangaba)



Fonte: Antonino Lima (2017).

O bairro foi projetado como conjunto habitacional por uma equipe técnica coordenada pelo arquiteto Hugo José de Freitas Peregrino, e esse projeto pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – Visão geral do projeto habitacional Mangabeira, em 1984



Fonte: Silva (2005).

No entanto, a construção de Mangabeira se deu em seis etapas, como se pode ver no Quadro 11:

Quadro 11 – Divisão de etapas construídas em Mangabeira

Conjunto/comunidade	Quantidade de unidades	Ano de construção
Mangabeira I	3.238	1982
Mangabeira II	3.020	1983
Mangabeira III	500	1983
Mangabeira IV	1500	1983
Mangabeira V	240	1984
Mangabeira Prosind	1.000	1983

Fonte: CEHAP, 2016.

Mangabeira I foi a primeira etapa a ser construída, com 3.238 unidades habitacionais, as quais foram concluídas em 1982 e entregues no início de 1983 (conforme se vê na Figura 4). Não tinha pavimentação, equipamentos comunitários ou praças.

Figura 3 – Placa de inauguração da 1ª etapa do Parque Residencial Tarcísio de Miranda Burity



Fonte: CEHAP, 2016.

Na segunda etapa, entregue no final de 1984 e denominada de Prosind, havia 1.000 unidades habitacionais, destinadas aos trabalhadores dos sindicatos. Essa foi seguida da terceira etapa, Mangabeira II, que contava com 3.020 unidades habitacionais, cuja entrega se deu em julho de 1985. Na quarta etapa, chamada de Mangabeira III, 514 unidades habitacionais foram entregues em outubro de 1985. A quinta etapa, Mangabeira IV, continha 1.512 unidades habitacionais, entregues em outubro de 1985. Por fim, a sexta etapa foi denominada Mangabeira V e contou com 240 unidades residenciais, entregues em outubro de 1985.

Resolvida a questão da moradia para parte das pessoas que chegavam a João Pessoa, outro problema surge: pelo fato de o projeto habitacional Mangabeira não estar na malha urbana, havia a necessidade de bens e serviços para atender sua população. A partir dessa necessidade é que foram implantadas atividades de bens e serviços, como os alimentícios, de transporte em massa, educação primária (ensino fundamental), recreação e lazer (RODRIGUES, 2016).

Além disso, foram inseridos, pela Secretaria de Segurança do Estado, os equipamentos do sistema de segurança coletiva, a saber: posto policial militar, civil e corpo de bombeiro. A Prefeitura Municipal de João Pessoa, por sua vez, introduziu equipamentos educacionais – creches e escolas de primeiro e segundo graus. Já a Secretaria de Saúde implantou postos de saúde para atender toda a população do conjunto.

Ao longo do tempo, as mudanças foram acontecendo, e o projeto inicial, que tem quase quatro décadas, sofreu muitas alterações. Uma dessas mudanças aconteceu no sistema viário, que no projeto inicial contava apenas com uma única via (Av. Josefa Taveira) de acesso ao conjunto. No entanto, essa avenida teve seu fluxo de veículos intensificado, por causa da ligação com o novo conjunto Valentina Figueiredo, situado ao lado de Mangabeira. Assim, houve a criação de novas vias coletoras e a mudança em algumas ruas, a fim de melhorar a circulação e desafogar a avenida. Com o tempo, tornou-se necessária a construção, por parte do governo, do Trevo das Mangabeiras (Figura 5), para facilitar o fluxo de veículos no bairro.

Figura 4 – Trevo das Mangabeiras



Fonte: Paraíba Já (2019)

Outra alteração ocorreu: a Avenida Josefa Taveira, destinada a ser via coletora e apenas residencial, tornou-se, devido ao intenso fluxo de pessoas, grande via comercial, a mais importante do bairro, contando hoje com poucas residências e mais de 90% de ocupação por estabelecimentos comerciais e de serviços (RODRIGUES, 2016).

Além disso, os moradores modificaram as suas residências, que seriam, pelo projeto inicial, casas padronizadas, com poucos cômodos, sem verticalização. Um aspecto importante para esta pesquisa é que, em muitas casas, iniciaram-se os próprios negócios, como pequenas mercearias.

Por ter crescido muito no que diz respeito à população, o bairro passou a ter a necessidade de atividades comerciais básicas que suprissem os habitantes. Ademais, deslocar-se até o centro da cidade demanda uma distância de 10km, o que contribuiu para a consolidação do comércio no bairro, bem como para seu crescimento econômico. Ao longo dos anos, aumentaram mais e mais esses estabelecimentos, de modo que, hoje, no próprio bairro, tem-se acesso a diversos de tipos de lojas e serviços, configurando mesmo uma competição comercial, o que aumentou a qualidade e a diversidade dessa atividade econômica de Mangabeira, capaz de suprir, inclusive, a necessidade de bairros vizinhos.

Tendo conhecido como surgiu o bairro de Mangabeira e seu comércio, passe-se, então, à importância e à magnitude dessa atividade econômica nos dias de hoje.

4.2.2 O comércio de Mangabeira e sua importância para os moradores do bairro

A fim de que se compreenda a grandeza do comércio de Mangabeira, é imprescindível ter acesso a algumas informações essenciais para contextualizar o bairro na cidade de João Pessoa.

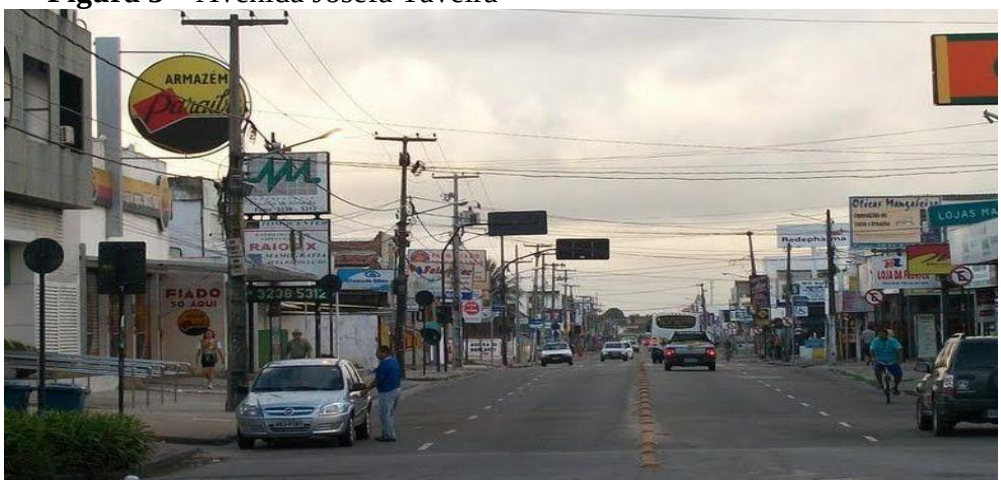
De acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o bairro de Mangabeira – subdividido hoje em oito partes, numeradas do I ao VIII, já que surgiram, depois, mais subdivisões –, é o mais populoso da cidade de João Pessoa, com 75.988 habitantes (número hoje já superado) e com uma extensão territorial de aproximadamente 10,79 km^2.

Existem, no bairro, estabelecimentos comerciais diversificados, e o comércio é dinâmico, pois está em constante transformação, sendo uma referência na prestação de inúmeros bens e serviços. Desataca-se a Avenida Josefa Taveira, mas outra rua apresenta um crescimento em sua atividade comercial: a Rua Alfredo Ferreira da Rocha, que vem sendo transformada, com menos intensidade, porém sem deixar de contribuir com a propagação da economia local.

Na já mencionada Avenida Josefa Taveira, há uma grande quantidade de serviços oferecidos à população, com variedade de lojas de roupas, de veículos, bancos, lanchonetes, bares, laboratórios, supermercados, postos de combustível, entre outros. Ao

longo da história do bairro, a avenida foi perdendo seu caráter residencial, sendo hoje quase totalmente uma via comercial, conforme se pode ver na Figura 6.

Figura 5 – Avenida Josefa Taveira



Fonte: ClickPB (2014)

Situados na Avenida Josefa Taveira estão o Mercado Público e a Feirinha, dois pontos muito importantes para o comércio de Mangabeira.

O Mercado Público (Figura 7) foi inaugurado em 1989, impulsionando a economia do bairro. Nele estão dispostos diversos produtos e serviços, a saber: Correios, Banco, Casa Lotérica, Posto da Polícia Militar, salão de beleza, mercadinho, bares, lanchonetes, restaurantes, produtos regionais, cereais, verduras, carnes, etc. Por ser administrado pela prefeitura, há funcionários da segurança e da limpeza. Seu funcionamento é diário, com um fluxo constante de clientes, que se intensifica nos finais de semana (RODRIGUES, 2016).

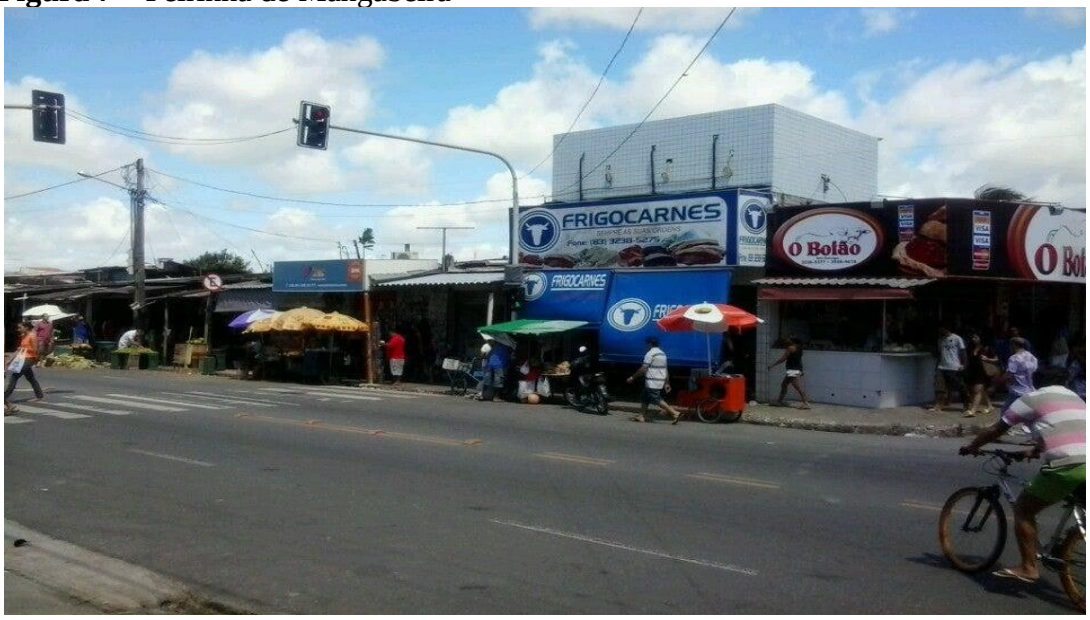
Figura 6 – Mercado de Mangabeira



Fonte: Bairros JP (2011)

A Feirinha, por sua vez, funciona como atividade diária e dispõe de pequenos produtos, como legumes, frutas, carnes e outros utensílios, vendidos em pequenas bancas e barracas improvisadas, havendo algumas mais sofisticadas, como se pode ver na Figura 8, que representa parte da Feirinha.

Figura 7 – Feirinha de Mangabeira



Fonte: Foursquare – City Guide (2013)

Ademais, é possível encontrar no bairro: cartórios, lojas de móveis, lojas de informática, locadoras, perfumarias, imobiliárias, postos de gasolina, concessionárias de veículos, oficinas mecânicas, clínicas oftalmológicas, óticas, casas de festas, *lan house*, sorveterias, pizzarias, lanchonetes, restaurantes, etc.

É válido destacar que existem lojas de nível nacional presentes no comércio do bairro, como: Magazine Luiza, Insinuante, Cacau Show, Eletroshopping, Rabelo, Laser Eletro, Ortobom, Armazém Paraíba, Atacadão dos Eletros, Credmóveis Novo Lar, O Boticário, Arezzo, Glamour Noivas, Emmanuelle, Cattan, Honda, Esposende, Casa Pio, Colombo, Farmácia Pague Menos, Farmácias Permanente e Redepharma.

Note-se que Mangabeira gradativamente foi crescendo em sua atividade comercial, tornando-se, assim, um atrativo para os empresários que querem expandir seus negócios, de tal modo que, em novembro de 2014, foi inaugurado o Shopping Mangabeira (Figura 9), que trouxe ainda mais desenvolvimento ao bairro. Ele conta com mais de 200 lojas, em um espaço de 112 mil metros quadrados (53 mil para lojas) e com estacionamento para mais de três mil vagas.

Figura 8 – Shopping Mangabeira



Fonte: Cardoso (2020)

Vê-se, dessa forma, que o comércio faz parte da história e do desenvolvimento do bairro de Mangabeira, e é por isso que existem muitas memórias aí guardadas e que precisam ser expostas ao público, a fim de que o povo habitante desse bairro compreenda a importância da memória coletiva, bem como se certifique do valor que tem a história de Mangabeira, a começar pelos alunos da escola em que foi desenvolvida esta pesquisa.

O comércio está mais impregnado nos moradores de Mangabeira do que eles mesmos podem desconfiar. E não se trata apenas de uma atividade econômica, mas de uma atividade que mudou o curso da história desse povo.

Importa dizer que a história de um povo se perpetua e vai além dos muros de sua comunidade à medida em que as informações a seu respeito chegam a outras pessoas, a partes diferentes da sociedade. Sendo assim, é necessário registrar, por escrito, as memórias de vivências, as mais diversas, para que a história seja contada por quem a conhece de perto. A maneira como isso se deu será descrita no capítulo a respeito do caminho metodológico empregado nesta pesquisa. Antes, porém, é necessário conhecer o gênero relato de memórias, que foi produzido em sala de aula.

4.3 O GÊNERO RELATO DE MEMÓRIAS

Existe uma necessidade real de se recorrer, com frequência, a gêneros textuais/discursivos[10], os mais diversos – alguns com mais frequência do que outros –, nas mais variadas situações de comunicação a que a pessoa se expõe diariamente, mesmo que ela não tenha conhecimento teórico a esse respeito. À guisa de exemplificação, naturalmente é feito o uso de mensagens por aplicativos, bilhetes, conversas cotidianas – para citar alguns gêneros (orais ou escritos) menos formais; é realizada a leitura de faturas, são redigidos relatórios, são realizadas entrevistas; além da leitura e da produção de poemas, romances, contos, entre outros.

Isso se dá porque falar e escrever fazem parte das formas de comunicação do ser humano, atreladas à finalidade de cada situação, sendo o uso da língua inerente à atividade humana. Essa utilização da língua se dá por meio de enunciados concretos, orais ou escritos, que Bakhtin chama de gêneros do discurso. E sendo as formas de comunicação infinitas, inesgotáveis são os gêneros do discurso, expressando-se nas esferas mais simples e mais complexas da atividade humana (BAKHTIN, 1997).

Estando essa variedade de gêneros discursivos/textuais presentes no dia a dia das pessoas – como já dito –, existe uma grande importância de levá-los para a sala de aula com toda a sua riqueza – embora se saiba que não será possível, obviamente, explorar todos eles na escola. Isso já é previsto em documentos desde os PCN de Língua Portuguesa (1998) e se atualiza na BNCC (2018, p. 67), conforme se pode ver:

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.

Portanto, é imprescindível o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos, porque isso pode "ajudar o aluno a se tornar um ótimo leitor e, consequentemente, um sujeito que saberá lidar com a produção oral e/ou escrita nas mais diversas situações reais de comunicação" (ROSSI, 2015, p. 168).

[10] Nesta pesquisa têm-se empregado indistintamente os termos "gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1997) e "gêneros textuais" (MARCUSCHI, 2008), por se compreender que ambos os termos expressam o que se deseja dizer neste estudo.

Quanto à escolha pelo gênero a ser estudado, diz Schneuwly (2004) que ela deve ser feita em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros, como finalidade, destinatário e conteúdo. Esses parâmetros permitirão ao professor realizar uma seleção adequada dos gêneros textuais a explorar em sala de aula.

Há à disposição uma imensa riqueza no que diz respeito à variedade dos gêneros textuais. Quanto a isso, Antunes (2005) afirma que os gêneros particulares de textos têm esquemas de sequenciação diferentes, têm características distintas. Apesar disso, eles também apresentam o que Schneuwly e Dolz (2004) chamam de regularidades linguísticas semelhantes e, por causa disso, podem ser agrupados à medida que (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 101)

> 1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
> 2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
> 3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

Note-se que essa perspectiva assumida por Schneuwly e Dolz (2004) é direcionada para a sala de aula, e é isso que aqui interessa. Assim, os gêneros textuais/discursivos foram distribuídos pelos autores da maneira como se pode ver no Quadro 12, levando-se em consideração as finalidades sociais atribuídas ao ensino, certas distinções tipológicas preexistentes em manuais de ensino e certa homogeneidade no que tange às capacidades de linguagem.

Quadro 12 – Aspectos Tipológicos

Domínios sociais de comunicação	**Capacidades de linguagem dominantes**	**Exemplos de gêneros orais e escritos**
Cultura literária ficcional	NARRAR	Conto maravilhoso, Fábula, Lenda, Narrativa de aventura, Narrativa de ficção científica, Narrativa de enigma, Novela fantástica, Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR	Relato de experiência vivida, Relato de viagem, Testemunho, *Curriculum vitae*, Notícia, Reportagem, Crônica esportiva, Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR	Texto de opinião, Diálogo argumentativo, Carta do leitor, Carta de reclamação, Deliberação informal
Transmissão e construção de saberes	EXPOR	Seminário, Conferência, Artigo ou verbete de enciclopédia, Entrevista de especialista
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES	Instruções de montagem, Receita, Regulamento Regras de jogo, Instruções de uso, Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 102)

É importante ressaltar, entretanto, que os autores não defendem que esses agrupamentos devam ser considerados de maneira estanque uns em relação aos outros, visto que a classificação dessa forma absoluta seria impossível. O que é possível, segundo eles, é "[...] determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 102).

Nesta pesquisa, faz-se uso de um gênero textual principal, o relato de memórias, e de outro que será imprescindível para a construção do relato de memórias: a entrevista, acerca da qual se discorrerá mais adiante. A escolha pelo relato de memórias deu-se pelo interesse em registrar memórias de moradores de Mangabeira, sobretudo no que diz respeito à importância do comércio para esse bairro, contribuindo com a memória coletiva dessas pessoas. Esses relatos foram escritos por alunos de duas turmas de 8º ano, que realizaram entrevistas com moradores antigos do bairro.

Quanto ao relato de memórias, é um gênero discursivo que se insere na capacidade de linguagem dominante denominada "relatar", vista nos "Aspectos tipológicos" (Quadro 12), uma vez que se relaciona com o domínio social de comunicação chamado de "documentação e memorização de ações humanas", sendo uma forma de "representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo".

Trata-se de um gênero que comumente se encontra interligado a outro, como ocorre, por exemplo, quando se leem romances, contos e crônicas que contêm trechos nos quais são relatadas memórias, mas é possível que apareça de maneira independente.

Vale salientar que há semelhanças entre o relato de memórias e a autobiografia: ambos são escritos em 1ª pessoa, pois trazem fatos contados por quem os viveu; existe uma predominância de verbos no passado, tempo no qual os fatos ocorreram; e recorre-se à memória para recordar esses fatos.

No entanto, a autobiografia, como o nome diz, é a escrita da própria vida, tendo como foco a vida de quem escreve. Apresenta acontecimentos obedecendo à ordem cronológica das fases da vida, sendo possível ver expressões que marcam essas fases, como "na minha infância", "na minha adolescência", entre outras. Já o relato de memórias dá destaque a um fato marcante, que se discorre e descreve à medida que se relata, estando o foco nesse fato apenas, embora ele traga outros à tona.

O relato de memórias tem o objetivo de "[...] resgatar um passado, com base nas lembranças de pessoas que, de fato, viveram esse tempo" (LIMA, 2009, p. 22). Deve-se, então, conforme a autora, resgatar lembranças de pessoas mais velhas para levá-las às

gerações mais novas, com o intuito de criar um laço maior entre os moradores de uma comunidade. Esse processo permite a essas pessoas a descoberta de que possuem uma mesma história, e isso possibilitará o surgimento de um sentimento de pertença àquele local.

Sendo assim, foi possível, a partir do contato dos alunos com os habitantes mais antigos de Mangabeira, ligar o passado e o presente, em um movimento no qual uma geração passa à outra memórias que devem ser conhecidas e difundidas. Dessa forma, os mais velhos permitiram o acesso à história, e os mais novos tiveram a possibilidade de registrar seus relatos, dando-lhes a sua devida importância na memória coletiva no bairro de Mangabeira. Além disso, doravante se poderá contar os fatos descobertos acerca de Mangabeira, desde seu início, mas não apenas aquilo que já se sabe, e sim o que está enraizado em seus habitantes.

Para que se escreva um relato de memórias, é necessário "[...] identificar pessoa(s) que possa(m) realmente contribuir para a elaboração do texto, com suas lembranças; realizar uma entrevista com essa(s) pessoa(s); selecionar e organizar as informações relevantes coletadas; e, finalmente, escrever o texto." (LIMA, 2009, p. 22). Após esse processo, o texto deve ser redigido em 1ª pessoa, pois o escritor assume a voz do entrevistado, devendo fazer isso de forma criativa, a fim de despertar interesse e curiosidade no leitor. Todo esse processo foi vivenciado pelos alunos envolvidos na pesquisa, como se verá posteriormente.

Outrossim, normalmente há, no relato de memórias, elementos como "as comparações entre passado e presente, a presença de palavras e expressões que transportam o leitor para uma certa época do passado, referência a objetos, lugares e modos de vida do passado, descrições de lugares ou pessoas [...]" (LIMA, 2009, p.23). Assim, o escritor deve buscar "[...] recuperar a memória coletiva de sua cidade e, por meio do seu texto, possibilitar que os leitores 'tragam para o coração' um passado que, mesmo não tendo sido vivido por eles, foi decisivo para que sejam o que são atualmente" (LIMA, 2009, p.23).

Conhecer essa estrutura e as características de um relato de memórias é imprescindível para que se entenda a importância desse gênero textual, bem como se tenha um norte que oriente a sua produção escrita e até mesmo a análise que se pode fazer dele. É preciso ressaltar, porém, que os gêneros textuais – utilizando a terminologia adotada por Marcuschi (2010, p. 19) – "[...] não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente

maleáveis, dinâmicos e plásticos". Portanto, o gênero relato de memórias, apesar de ter características gerais que o distinguem de outros gêneros, pode apresentar alguma outra que não tenha sido aqui contemplada.

No que concerne à situação de comunicação, a escolha por esse gênero discursivo permitiu uma interação real dos alunos – que são, de acordo com a nomenclatura de Schneuwly (2004), os sujeitos locutores-enunciadores que agem discursivamente através de um gênero – com seus interlocutores, já que eles mesmos realizaram as entrevistas com os moradores e escreveram em forma de relatos de memórias o que ouviram dos moradores.

É importante salientar que não foram escritos textos para serem lidos apenas pela professora pesquisadora para alcançar seu objetivo nesta pesquisa, mas os alunos escreveram os relatos de memórias a partir de uma situação real de comunicação[11] e que terão uma função na sociedade, pois se trata de memórias de sua comunidade, as quais puderam desbravar e, depois, registraram-nas por escrito, para que nunca mais se percam. Desse modo, foi possível levar lembranças individuais para a memória coletiva, de maneira que as histórias relatadas farão parte de uma comunidade, e não mais apenas da memória de uma única pessoa.

Como já foi mencionado, para que tivessem acesso a essas memórias que foram relatadas, os alunos realizaram entrevistas com moradores antigos do bairro de Mangabeira. Para isso, foram orientados acerca do gênero textual entrevista, a respeito do qual se expõe a seguir.

4.4 O GÊNERO ENTREVISTA

Sabe-se que a entrevista é um gênero jornalístico que já tem uma longa tradição. Consiste, como dizem Schneuwly e Dolz (2004, p. 73), "[...] em fazer falar a pessoa *expert* a respeito de diversos aspectos de um problema ou de uma questão, com o intuito de comunicar as informações".

Considerada um gênero primordialmente oral – haja vista que mesmo tendo sido posteriormente publicada em jornais e revistas, foi, na maioria das vezes, feita oralmente antes, sendo depois transcrita –, a entrevista possui subgêneros: entrevista jornalística,

[11] De acordo com Bakhtin (1997), o discurso só pode existir em forma de enunciados concretos e devem ser ditos por sujeitos em situações reais de comunicação, tendo a palavra seu sentido concretizado somente no contexto real de sua enunciação.

entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc. (HOFFNAGEL, 2010).

No que diz respeito à estrutura, há, via de regra, uma abertura, na qual é feita a apresentação da pessoa entrevistada, utilizando-se, para isso, de algumas informações biográficas suas que sejam pertinentes, além do motivo pelo qual a entrevista foi realizada. É assim que se veem as entrevistas publicadas em jornais, revistas, *sites*, entre outros suportes de comunicação.

Em seguida, ao ser contextualizada a entrevista, tem-se o esquema de perguntas feitas pelo entrevistador e respostas dadas pelo entrevistado acerca dos tópicos propostos. Quanto a essa interação, corresponde a

> [...] uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer informações pedidas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73)

A partir desse esquema de perguntas e respostas, a entrevista vai desempenhando a sua função, qual seja, obter informações, as quais podem servir para fins diversos. Quando um médico procede a uma entrevista com o paciente, em sua consulta, as informações acessadas importam para que ele chegue a um diagnóstico do paciente, e não para publicar tais informações. Numa entrevista de emprego, há o interesse, por parte do contratante, em verificar se o candidato à vaga se adequa ao perfil almejado. Ao se realizar uma entrevista com um especialista em determinado assunto, há normalmente o objetivo de se publicar o conteúdo gerado em tal interação.

Segundo Hoffnagel (2010), de acordo com a finalidade de cada entrevista, pode ser convidado: a) um especialista em algum assunto, a fim de explicar determinado fenômeno. Normalmente esse especialista não é conhecido pelo público em geral – visto que o foco está no conteúdo, e não nele –, e suas credenciais são explicitadas na introdução da entrevista; b) uma autoridade, comumente conhecida pelo público, com o intuito de obter sua opinião acerca de algo que esteja em destaque nas notícias, estando ela envolvida ou não nisso; c) uma pessoa pública (político, artista, escritor, músico etc.), para promover o entrevistado (ou entidade/grupo que ele representa) ou torná-lo mais conhecido pelo público.

Também associado aos objetivos da entrevista, o público-alvo é variado: “adultos, jovens, adolescentes masculinos e/ou femininos; crianças; pessoas interessadas em assuntos específicos, como música, ciência, beleza, esporte etc.” (HOFFNAGEL, 2010, p. 198). Esse público pode participar, mesmo que de maneira passiva, de determinadas entrevistas veiculadas pela mídia – orais ou escritas –, sendo uma audiência ouvinte, leitora ou que interaja com a entrevista, dando respostas por meios diversos.

Do público-alvo a ser alcançado na entrevista depende, ainda, a linguagem que será empregada. Um tom mais coloquial é visto em entrevistas que se direcionam a jovens e a adolescentes, mas se a pessoa entrevistada for alguma autoridade ou um especialista, obviamente a linguagem será mais formal e mais objetiva.

E para concluir a entrevista, o fechamento, às vezes, vem acompanhado de uma última pergunta para fechar o assunto da entrevista ou um resumo do que foi dito. Esse é um recurso mais comum em entrevistas ao vivo (HOFFNAGEL, 2010).

Nas entrevistas feitas pelos alunos, eles mesmos foram os entrevistadores, sendo os entrevistados moradores antigos do bairro de Mangabeira. Foi elaborado pela professora pesquisadora um roteiro que serviu de guia para a realização da pesquisa, conforme se verá posteriormente. A cada pergunta feita, a resposta trazia a informação desejada, com o intuito de recolher memórias a respeito de Mangabeira e do seu comércio.

Pode-se dizer que as pessoas selecionadas para darem a entrevista conhecem bastante o assunto, pois moram em Mangabeira há, pelo menos, 15 anos, tendo, portanto, informações suficientes para transmitirem sobre o bairro e seu comércio. Essas informações interessam a um público vasto, comtemplando moradores do próprio bairro, de todas as idades, do sexo masculino ou feminino, e interessados pelo assunto, mesmo que não morem em Mangabeira. Não houve, no entanto, interação direta com esse público-alvo, por se tratar de uma entrevista que foi feita apenas com os entrevistados, de maneira particular.

As entrevistas realizadas tiveram o intuito de escutar esses moradores e registrar as ricas informações que eles trouxeram sobre o assunto acima citado, a fim de fazer um resgate das memórias desse povo e transmiti-las à comunidade escolar – cuja maioria dos alunos habita o mesmo bairro.

Quanto à linguagem empregada nas perguntas, tinha um tom mais formal, mas as respostas foram registradas exatamente como foram ditas pelos entrevistados, que, por se sentirem à vontade, falaram de maneira espontânea. Os alunos, por sua vez, foram

orientados pela professora pesquisadora para escreverem as respostas da mesma maneira como as ouvissem, e eles assim o fizeram, como se verá em capítulo posterior.

Tendo em vista que o foco não foi publicar as entrevistas por escrito, não houve uma estruturação desse gênero escrito contemplando todas as suas características. Não houve uma abertura contextualizando a situação nem apresentando a pessoa entrevistada, que não foi identificada por seu nome, inclusive. Não foi feito também o fechamento presente em uma entrevista escrita publicada em jornais ou revistas. O registro escrito contemplou as perguntas e as respostas, visto que o intuito era utilizar essas informações para compor o relato de memórias. A contextualização foi feita, no entanto, na realização da entrevista oral, entre entrevistador (aluno) e entrevistado (morador do bairro de Mangabeira).

É válido frisar que a entrevista é uma atividade escolar que pode desenvolver no aluno, quando este assume um papel de entrevistador, mesmo sendo iniciante, seu comportamento interativo verbal (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Além disso, ao escrever as respostas dos entrevistados, os discentes passam por um processo de retextualização – a respeito da qual serão tecidas algumas explicações –, em que eles praticam a produção escrita.

4.5 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

A retextualização diz respeito à passagem do texto falado para o texto escrito, do escrito para o falado ou mesmo à transformação de um gênero textual em outro, conforme Marcuschi (2010).

Não se trata, como defende o autor (MARCUSCHI, 2010), de um processo mecânico, mas envolve uma série de operações complexas. Também não significa dizer que se quer escrever o que foi dito para "organizar" a fala, mesmo porque o texto oral tem sua própria organização, na qual há compreensão do que é dito. Não se trata, ainda, de transcrever de um gênero textual inferior para um que lhe seja superior, ideia que sequer pode ser concebida[12]. Além disso, nesse processo, haverá mais ou menos alterações, dependendo do que se tem em vista.

[12] Bakhtin (1997) aponta uma distinção entre gêneros primários – considerados mais simples, pois são constituídos em uma circunstância de comunicação verbal mais espontânea – e gêneros secundários – tidos como complexos, porque aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa. O autor, no entanto, não fala de gêneros superiores a outros.

Essas alterações são necessárias, mesmo porque há particularidades da fala – na qual normalmente o discurso é espontâneo, não planejado, a menos que se trate de uma situação mais formal ou delicada – e da escrita – em que geralmente se planeja o texto, a fim de que o leitor compreenda as ideias sem haver mais explicações, já que não se tem o apoio do contexto para esclarecer dúvidas de forma imediata (GARCEZ, 2020).

É muito comum haver a utilização, no dia a dia, da retextualização, como diz Marcuschi (2010, p. 48):

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

Vê-se, por exemplo, a retextualização em situações corriqueiras, como: uma secretária que anota informes orais do chefe e, a partir disso, redige uma carta; uma ata de reunião de escola elaborada pelo secretário, que faz uso do que foi discutido oralmente para escrever o seu texto; uma pessoa contando à outra o que leu em um livro ou assistiu em alguma série, etc.

Nesta pesquisa houve o uso da retextualização em dois sentidos: na passagem do oral para o escrito, pois a entrevista foi feita oralmente, tendo sido feito o registro escrito das respostas; e na transformação de um gênero – entrevista – para outro – o relato de memórias.

E como aqui se faz uso da passagem do oral para o escrito, é importante esclarecer que não se pode confundir retextualização com transcrição. Ao se transcrever um texto que foi falado, passam-se "[...] as palavras pronunciadas para uma formatação escrita num sistema gráfico que segue, no normal dos casos, a grafia padrão, variando apenas em casos especiais [...]" (MARCUSCHI, 2010, p. 51).

Na transcrição também não deve haver interferência na natureza do discurso, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo. Ao contrário disso, na retextualização existe interferência sobretudo quanto à linguagem, havendo alteração na forma como se expressa o conteúdo. Isso acontece porque

> [...] a oralidade apresenta certas características peculiares e tendenciais (por exemplo, repetição de elementos, redundância informacional, fragmentariedade sintática, marcadores frequentes, hesitações, correções etc.)

> que a escrita pode, para efeitos específicos, imitar sem deixar de ser escrita. Mas a escrita possui uma série de elementos gráficos ou então certos recursos da pontuação que não ocorrem na oralização, mas que podemos oralizar (ou mesmo 'gestualizar') em certas condições. (MARCUSCHI, 2010, p. 53)

Tendo sido apontada a distinção entre transcrição e retextualização, é importante que se destaquem alguns pontos relevantes acerca da retextualização.

4.5.1 Alterações importantes no processo de retextualização

Alguns aspectos merecem destaque, de acordo com Marcuschi (2010), quanto ao processo de retextualização. Um deles está relacionado ao propósito que se tem em mente, porque de acordo com o objetivo da transformação que se desejar alcançar, pode haver uma diferença marcante na linguagem empregada no texto. A título de exemplo, uma palestra em tom formal pode ser registrada por escrito apenas para que, de maneira pessoal, tome-se nota do conteúdo, passando-se, nesse caso, de uma linguagem mais formal para um registro escrito sem preocupação com a formalidade escrita.

O propósito da retextualização desenvolvida nesta pesquisa e realizada pelos alunos foi primeiramente registrar por escrito a entrevista oral que fizeram com moradores do bairro de Mangabeira. Eles foram orientados a ser fiéis às respostas dadas, a fim de que não se perdessem informações importantes. Em seguida, deveriam transpor do gênero entrevista para o relato de memórias, o que exigiu o conhecimento da estrutura do relato de memórias, bem como das suas características e sua linguagem, que lhes foi transmitido.

Outro fator é a relação entre o produtor do texto original e a pessoa que o transforma. Um texto pode ser retextualizado pelo seu autor original ou por outra pessoa. É comum que quando se trata do mesmo autor, haja mudanças mais radicais, porque normalmente se despreza o texto original e se cria outro, sem, no entanto, apagar todas as suas marcas. Quando, porém, existe um novo autor, tem-se mais zelo por manter o texto original, havendo maior esforço para não acontecer mudança no conteúdo, mesmo que na forma sejam feitas as intervenções.

Neste estudo, a retextualização se deu, em um primeiro instante, de um texto falado por uma pessoa (entrevista oral) para um texto que foi escrito por outra pessoa (entrevista escrita). Em um segundo momento, o mesmo autor da entrevista escrita foi o autor do relato de memórias. Em ambos os momentos, prezou-se por não serem feitas

muitas alterações de conteúdo, embora na linguagem as mudanças tenham sido bastante presentes.

Também merece destaque a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização. Quando se passa de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual, mas sendo escrito, há menos mudanças do que quando se passa de um gênero a outro. Quanto a isso, houve muitas mudanças, pois se passou do oral ao escrito e, depois, de um gênero a outro – entrevista escrita para relato de memórias.

Isso posto, é importante também que se diga que "[...] as operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas" (MARCUSCHI, 2010, p. 55). Assim, não há um caminho apenas a ser indicado para que se passe um texto oral para o falado ou de um gênero para outro, mas existem aspectos importantes nesse processo.

Esses aspectos são destacados por Marcuschi (2010) como sendo relevantes na retextualização, a saber: eliminação, complementação e regularização, bem como acréscimo, substituição ou reordenação/ adaptação de informações, processos linguísticos que interferem diretamente no discurso. Além desses, outro é necessário: a compreensão, sem a qual não é possível transformar um texto. Nesse sentido, nos relatos de memórias produzidos a partir das entrevistas, houve informações que foram eliminadas, complementadas, adaptadas e reordenadas.

Em síntese, os relatos de memórias escritos pelos alunos de 8º ano de uma escola municipal de João Pessoa contemplaram a temática: "A importância do comércio de Mangabeira para seus moradores". Assim, a produção escrita desse gênero discursivo garantiu o registro de memórias trazidas por habitantes mais antigos do bairro de Mangabeira, permitindo que as pessoas da comunidade escolar e do bairro tivessem acesso a essas informações, que enriqueceram a memória coletiva desse povo.

Essa aprendizagem se deu por meio das etapas que serão detalhadas no próximo capítulo, a respeito do caminho metodológico desenvolvido.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

Inserida na Linguística Textual, esta pesquisa foca na produção textual escrita de relatos de memórias, sob a temática "A importância do comércio de Mangabeira para seus moradores". Como aspecto linguístico, foi feita a análise da coesão dos textos produzidos, no que diz respeito aos conectores que estabelecem relações entre orações, períodos e parágrafos.

Neste capítulo, será descrito como se desenvolveu todo o caminho metodológico, apresentando-se a caracterização da pesquisa, bem como se detalhando de que maneira se deu cada parte dela.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Cada pesquisa se desenvolve de acordo com características que favorecem o seu objetivo, delineando-se o seu perfil. Para isso, é necessário que se escolha o tipo da pesquisa, o local onde deve ser desenvolvida, seus participantes, os instrumentos de geração de dados e como eles foram analisados. A esse respeito, vê-se, na sequência, como se caracteriza o presente estudo.

5.1.1 Tipo de pesquisa

Muitos autores, segundo Paiva (2019), apontam uma definição de pesquisa relacionada à solução de problemas, o que ocorre também na linguística aplicada e na educação. Entretanto, segundo a autora, "a pesquisa em linguística aplicada não se limita a resolver problemas, ela busca mesmo é compreender a realidade" (PAIVA, 2019, p. 8).

Esse intuito de compreender a realidade é que move este estudo, haja vista que se buscou apresentar como está a escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente do 8º ano, no que diz respeito à coesão textual, procurando-se contribuir com essa produção escrita por meio do emprego dos conectores que estabelecem relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos.

Para tanto, vê-se que, entre os tipos de pesquisa, a abordagem qualitativa é a adequada, uma vez que se trata de uma atividade educativa, que se desenvolveu no contexto de uma sala de aula, por se tratar de um requisito do mestrado profissional. Para essa classificação, levou-se em consideração o que afirma Esteban (2010, p. 127):

> A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

É exatamente isto que se propõe: por meio de um percurso sistemático – incluindo algumas etapas que serão ditas mais adiante –, partir da escrita que os alunos já apresentam para construir um processo de aprendizagem, envolvendo o conhecimento de conectores textuais na produção escrita de relatos de memórias. Tendo em vista que "[...] todo conhecimento deve ser dirigido a alguém ou a um grupo que dele tem necessidade", conforme afirma Martins (2004, p. 299), objetivou-se dar uma contribuição significativa quanto à aprendizagem dos alunos nesse aspecto, a fim de que passassem a construir textos mais coesos.

Esse caminho da pesquisa qualitativa inclui a "análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens), etc." (PAIVA, 2019, p. 13). No caso desta pesquisa, isso se deu por meio da produção escrita de relatos de memórias, sob a temática "A importância do comércio de Mangabeira para os seus moradores", já que os participantes tiveram a experiência de ouvir histórias contadas por moradores mais antigos de Mangabeira para escrever seus relatos, tendo compreendido melhor por que o comércio desse bairro é essencial para a vida dos moradores.

Sendo assim, este estudo está alinhado com o que diz Esteban (2010), ao afirmar que os contextos da pesquisa qualitativa são naturais, buscando-se respostas no mundo real, uma vez que houve interação com a realidade, gerando dados a partir dela.

A maioria das pessoas que desenvolvem pesquisas qualitativas, segundo afirmam Bogdan e Biklen (1994), passam um tempo no território dos sujeitos participantes, locais onde estes permanecem nas suas atividades diárias, sendo objetos de estudo em meio a ambientes naturais. Foi assim que ocorreu a presente pesquisa: desenvolveu-se na sala de aula onde atua a pesquisadora – mediante autorização do gestor administrativo da escola por meio da Carta de Anuência (APÊNDICE A) –, que durante o período letivo, em meio às aulas de sua própria disciplina. No entanto, como a escola estava em reforma em um período da aplicação da pesquisa, uma parte foi feita de maneira remota e outra parte presencialmente.

Para isso, foi apresentado aos pais ou responsáveis dos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), a fim de que permitissem a participação de seus filhos como sujeitos da pesquisa. Aos alunos, por sua vez, foi

solicitado que aceitassem a participação por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE C). Isso se deu corroborando o que afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 117):

> A obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de molde a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer. Será útil para a sua investigação fazer com que os outros sintam que o ajudaram.

Além disso, para garantir que os participantes não teriam seus nomes divulgados, a professora pesquisadora assinou o Termo de confidencialidade e sigilo (APÊNDICE D).

Todo esse percurso se deu por meio da forma de trabalho de campo denominada pesquisa-ação, por ser um estudo desenvolvido em sala de aula, na qual foi aplicada uma prática, bem como foram dadas contribuições para a aprendizagem dos alunos envolvidos. De acordo com André (1995, p. 33), a pesquisa-ação "[...] envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo". Sendo assim, a partir de objetivos já traçados e aqui expostos, submeteu-se à ação planejada, procedendo-se a um percurso que foi acompanhado em cada etapa, conforme será apresentado em um tópico posterior.

Essa escolha encontra amparo nas características apontadas por Burns (2015)[13]: a pesquisa-ação traz mudanças positivas e melhoria na situação social dos participantes; gera conhecimento teórico e prático; reforça o envolvimento; estabelece uma postura de mudança contínua e crescimento. Como já foi dito, essa melhoria diz respeito à produção escrita dos participantes desta pesquisa, proporcionando-lhes o conhecimento a respeito dos conectores na construção do gênero relato de memórias.

Dessa forma, a pesquisa-ação foi caracterizada pela intervenção, buscando transformações, uma vez que tentou resolver um problema prático, chamando os participantes para a conscientização desse problema e produzindo um conhecimento útil para o amadurecimento dos discentes.

No que diz respeito ao problema, "[...] o pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais

[13] *Apud* PAIVA (2019).

cruciais ligados ao problema[...]", segundo Barbier (2004, p. 54). Essa constatação foi sendo feita à medida que o processo de escrita foi sendo desenvolvido em sala de aula.

5.1.2 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal, fundada em março de 2000, situada em Mangabeira, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, por ser uma exigência do Profletras de que seja realizada onde o professor pesquisador atue na sua prática docente. Essa escola atende o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, nos turnos da manhã e da tarde, e no horário noturno a Educação de Jovens e Adultos, na Modalidade de Ciclos, sendo os Ciclos I e II equivalentes aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e os Ciclos III e IV equivalendo aos quatros últimos anos do Ensino Fundamental.

Situada nesse bairro de tão grande importância para João Pessoa, a escola na qual foi realizada a pesquisa apresentou, no ano de 2022, registro de 201 alunos no turno da manhã, 208 à tarde e 98 à noite, totalizando 507 alunos matriculados.

No ano de 2021, registro mais atual de pontuação no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [14] –, a escola obteve taxa de aprovação de 83,1%, levando-se em consideração as séries do 6º ao 9º ano, tendo sido seu Indicador de Rendimento 0,83 (numa escala que varia entre 0 e 1).

Essas informações são importantes para que se conheça um pouco a respeito dos participantes da pesquisa, a respeito dos quais se falará a seguir.

Participaram da pesquisa alunos de 8º ano da já mencionada escola, cuja faixa etária varia entre 13 e 16 anos. Trata-se de adolescentes que apresentam uma renda baixa – muitos beneficiados pelo Programa Bolsa Família[15]–, sendo que alguns deles realizam alguma atividade remunerada para ajudar nas despesas de casa. A maioria dos pais têm escolaridade no nível de Ensino Fundamental incompleto e estão inseridos no mercado

[14] Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o IDEB visa medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep – a Prova Brasil, no caso de escolas municipais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

[15] "O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza." (FGV, 2018) Hoje esse programa se chama "Auxílio Brasil".

de trabalho em subemprego[16] ou em trabalho informal[17], com atuação nas mais diversas áreas, evidenciando-se as profissões de empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil, assalariados com funções de garçons, cabeleireiros, vigilantes, vendedores ambulantes, motoristas, auxiliares de enfermagem, comerciários e funcionários públicos.

Há os alunos que moram com os pais, os que moram com apenas um deles ou mesmo com outro responsável. Grande parte deles sempre estudou na rede pública; apenas alguns passaram por escola da rede privada.

Houve duas turmas envolvidas na pesquisa, uma com 28 alunos (11 meninas e 17 meninos) e outra com 25 (11 meninas e 14 meninos). A maior parte desses alunos mora no bairro onde estuda ou em bairros vizinhos – Bancários e Valentina de Figueiredo.

Traçado o perfil dos discentes participantes da pesquisa, importa agora expor como se deu o processo de geração dos dados a serem analisados.

5.1.3 Procedimentos e instrumentos de geração de dados e informações

No que diz respeito à geração de dados e informações, Barbier (2004, p. 54) afirma que "a pesquisa clássica instrumenta racionalmente e descreve o modo de coletar dos dados, de levar em consideração as fontes, os instrumentos de investigação, de escolher uma amostra". A fim de que se chegue a resultados, há a necessidade de investigar dados e descrevê-los. Trata-se de uma amostra que represente uma coletividade, ou seja, os alunos do 8º ano.

Para ser possível essa geração de dados, teve-se como ponto de partida a revisão bibliográfica – que permitiu o desenvolvimento de toda a fundamentação teórica na qual se baseou esta pesquisa – e recorreu-se ao instrumento da sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) – por meio da qual foi possível gerar os dados, baseando-se na teoria aqui apresentada. Como produto final, foi confeccionado um caderno pedagógico (entregue em material extra), com o fito de contribuir com os professores de Língua Portuguesa na sua prática docente, no que diz respeito às relações semântico-discursivas

[16] "Emprego sem qualificação e mal remunerado." (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA, 2015, p. 884)

[17] No trabalho informal, a atividade é remunerada, mas não há vínculo empregatício, sendo, portanto, o trabalhador autônomo. (MENDONÇA, "s.d.")

estabelecidas pelos conectores e quanto ao gênero textual/discursivo relato de memórias, favorecendo o processo de escrita dos discentes.

A seguir, apresentam-se a revisão bibliográfica e a sequência didática, sob uma perspectiva de definição teórica e de explanação acerca de como foram utilizadas neste estudo.

5.1.3.1 Revisão bibliográfica

No intuito de fazer um estudo da literatura existente acerca do assunto abordado na pesquisa, foi imprescindível recorrer ao procedimento metodológico da revisão bibliográfica, tendo em vista que a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, como dizem Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004). Segundo os autores, a construção coletiva do conhecimento permite a complementação ou a contestação daquilo que já foi estudado acerca do tema.

De acordo com esses autores (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2004, p. 179), são dois os aspectos "[...] tradicionalmente associados à revisão da bibliografia pertinente a um problema de pesquisa: a) a análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema e/ou sobre temas correlatos e b) a discussão do referencial teórico".

Sendo assim, por meio do estado da arte já exposto no início desta dissertação, foi possível vislumbrar trabalhos acadêmicos que desenvolveram temáticas semelhantes à que se vê nesta pesquisa, corroborando a sua relevância e buscando ampliar a sua discussão.

Além disso, a revisão bibliográfica – que deve fazer parte de toda pesquisa, sendo muito importante para todas elas, conforme Garcia (2016) – permitiu o aprofundamento dos eixos teóricos propostos, através de leituras que foram encontradas nas referências dos trabalhos acadêmicos mencionados no estado da arte, direcionadas pela orientadora ou ainda que foram sendo descortinadas pela pesquisadora.

Essas leituras foram sistematizadas em apontamentos discorridos nos três capítulos anteriores, os quais levaram a um entendimento dos conteúdos apresentados, realizando-se um recorte daquilo que serviu de aporte teórico para a pesquisa desenvolvida na sala de aula. Não se fez necessário, no entanto, arrolar uma série de obras que abrangem o mesmo assunto, evitando-se uma longa e monótona descrição dos referenciais teóricos, mas se buscou deter em alguns que bem representassem cada eixo teórico abordado.

5.1.3.2 Sequência didática

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), "uma 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", tendo como objetivo "[...] dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Propõe-se uma estrutura que segue a seguinte direção:

> Após a *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos vão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84)

Trata-se de uma sistematização em módulos de ensino, com vistas a aperfeiçoar alguma prática de linguagem, partindo de instrumentos que facilitem a apropriação dessa prática de linguagem, conforme defendem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim, é possível "[...] confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem". (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43)

É importante, durante os módulos, variar as estratégias de trabalho com a turma, a fim de enriquecer a realização da sequência didática e possibilitar aos alunos mais chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesse sentido, podem ser propostas atividades de observação e análise de textos, com o fito de apresentar o gênero textual, no caso, o relato de memórias, através de textos diversos pertencentes a esse gênero, sendo apenas trechos ou textos completos. Também é interessante desenvolver tarefas simplificadas de produção de texto, que já vão auxiliando no descarte de certos problemas de linguagem que vão surgindo. Tudo isso pôde ser contemplado na sequência didática aqui desenvolvida, conforme se poderá ver mais adiante.

Conclui-se a sequência didática com uma produção final, que possibilita ao discente colocar em prática aquilo que aprendeu nos módulos. Permite-se que o aluno veja o que aprendeu e o que precisa rever, avaliando-se como produtor de textos.

Esse processo "[...] visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo, etc.)" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 92). O que se propôs, nesse caso, foi o emprego dos conectores como responsáveis por estabelecer relações semântico-discursivas entre as orações, os períodos e os parágrafos.

O foco está no trabalho com o ensino dos gêneros textuais, em uma perspectiva bakhtiniana, interacionista, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), partindo-se da "hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes". (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63). Assim, a sequência didática aplicada nesta pesquisa se deu em torno do gênero textual/discursivo relato de memórias, havendo diversas atividades organizadas, visando ao aperfeiçoamento do processo de escrita.

É válido dizer que a sequência didática é um procedimento de valiosa importância no desenvolvimento desta pesquisa, porque visa

> - preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
> - desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
> - construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93)

Foi exatamente com esses intuitos que se recorreu à sequência didática, buscando inserir os discentes nesse caminho em que foram sendo preparados para lidar com as situações de comunicação, podendo se expressar por meio da escrita, com um melhor domínio da sua própria língua, tornando-se capazes de avaliar seu texto escrito, mesmo em circunstâncias mais complexas.

Desenvolver esse tipo de pesquisa em sala de aula é bastante favorável, uma vez que a escola é um lugar de comunicação e no qual há muitas possibilidades que ocasionam a produção textual escrita, visando levar o aluno ao domínio do gênero textual, com o intuito de que ele possa estar apto para usá-lo em situações reais de comunicação.

Nesse processo, foi possível corresponder às seguintes exigências postas pelos "pais" da sequência didática:

> - permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
> - centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
> - oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
> - ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino.
>
> (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

No que diz respeito à sequência didática aplicada neste estudo, permitiu-se o ensino da escrita por meio de um encaminhamento que seguiu o padrão do que se espera para uma sequência didática, segundo Schneuwly e Dolz (2004), e, ao mesmo tempo, que foi diferenciado, por ser original e adaptado à realidade dos alunos envolvidos na pesquisa.

Além disso, centrou-se na dimensão das relações semântico-discursivas estabelecidas pelos conectores, favorecendo a coesão textual na produção escrita dos discentes. Para tanto, foram oferecidos textos escritos como referências para as produções textuais desenvolvidas pelos alunos, sobretudo relatos de memórias.

Atendeu-se também à exigência de ser uma sequência organizada em módulos, o que permitiu uma melhor sistematização da aprendizagem, visando corresponder a esta inspiração:

> Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Ademais, a fim de que o aluno tenha a capacidade de produzir um gênero, é necessário que ele se adapte às características do contexto e do referente, desenvolva capacidades discursivas e domine operações linguístico-discursivas. Isso se dará, segundo Dolz e Schneuwly (2004), por meio de um mecanismo de reprodução, considerando-se que há modelos de práticas de linguagem presentes no meio social, dos quais é possível se apropriar por meio de estratégias.

No caso desta pesquisa, o gênero textual no qual está focada a sequência didática desenvolvida é o relato de memórias, e os alunos participantes puderam proceder a esse mecanismo de reprodução, já que relataram aquilo que puderam depreender das entrevistas com os moradores do bairro de Mangabeira a respeito de suas memórias sobre

o comércio desse bairro, desde sua origem. Para isso, precisaram se apropriar das características desse gênero textual, bem como puderam desenvolver as capacidades linguísticas voltadas para a coesão, mais especificamente o uso de conectivos que estabelecem relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos.

É importante que se diga que a partir da observação das capacidades de linguagem desenvolvidas durante a realização da sequência didática, é possível fazer intervenções didáticas, conforme Dolz e Schneuwly (2004). Portanto, o conhecimento que os alunos já apresentavam a respeito do gênero relato de memórias, sobre a produção escrita e os conectores pôde ser observado e acrescido de informações essenciais para que desenvolvessem ainda mais suas capacidades de linguagem nesse sentido. Isso se dá, porque, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004, p. 45): "As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais".

Como dizem os autores de Genebra, é necessário fornecer aos alunos instrumentos necessários para que possam progredir na produção dos gêneros nas mais diversas situações de comunicação. E o modelo de sequência proposto apresenta-se numa forma decomposta, o que facilita a aprendizagem, por permitir que cada conteúdo seja visto de maneira separada, possibilitando uma melhor análise dos problemas apresentados pelos discentes.

Visto que "[...] as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45), foi feito uso dessa metodologia, que se considerou bastante eficaz no processo de aprendizagem das turmas envolvidas na pesquisa e por meio da qual foram gerados os dados a serem analisados. A respeito dessa análise, fala-se no tópico a seguir.

5.1.4 Análise de dados

Uma vez gerados os dados, faz-se necessário que eles sejam avaliados, com o intuito, como afirma Barbier (2004, p. 55), de "ver se cada dado está bem claro, exato e não distorcido por outros fatores", porque o pesquisador "fica preocupado com a confiabilidade de seus dados" (BARBIER, 2044, p. 55).

Quanto à forma de analisar os dados, recorreu-se à análise de conteúdo, cujo ponto de partida, conforme se lê em Franco (2007), é a mensagem, que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, expressando um significado

e um sentido. A presente pesquisa partiu do texto escrito de alunos de 8º ano, que escreveram relatos de memórias contadas por moradores do bairro de Mangabeira. Através de suas produções textuais escritas, foi possível proceder à análise da "prática da língua realizada por emissores identificáveis", para concordar com o que diz Bardin (2011, p. 49).

Segundo a mesma autora, "a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (Bardin, 2011, p. 50), levando em consideração "as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência)" (Bardin, 2011, p. 49). Dessa forma, os dados trazidos para análise foram textos que apontaram para vivências relatadas pelos moradores, que puderam expor histórias de seu passado, as quais se confundem com a história do bairro de Mangabeira, sobretudo no que diz respeito ao comércio aí desenvolvido.

A partir da mensagem – com a qual trabalha a análise de conteúdo –, respondeu-se às perguntas: quem relata? O que foi relatado? Que lembranças foram trazidas? Que pessoas fazem parte dessas memórias? O comércio de Mangabeira tem relevância nesse relato? Através dessas perguntas, foi possível fazer inferências no processo de produção escrita que se propôs, não com um fim na própria mensagem, mas no que se pôde deduzir a partir dela.

A respeito da inferência, assevera Bardin (2011, p. 44): "A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)". Daí a importância de não analisar o texto produzido apenas no aspecto da coesão – aspecto linguístico que também foi analisado nas produções textuais –, e sim a riqueza que ele traz para a temática aqui proposta.

No que tange à coesão – mais especificamente no que diz respeito ao uso de conectores que estabelecem relações semântico-discursivas entre as orações, os períodos e os parágrafos –, ela foi imprescindível para a organização das memórias relatadas, a fim de que não fossem escritas de qualquer forma, mas da melhor maneira, para o leitor ter acesso a essas informações e compreendê-las em sua totalidade, enriquecendo seu conhecimento acerca do bairro de Mangabeira.

Quanto às etapas de análise, seguiu-se o que propõe Bardin (2011): a) pré-análise: estabelecimento dos objetivos e organização da sequência didática; b) exploração do material: etapa de leitura de todo o material produzido pelos alunos em toda a sequência

didática; c) tratamento dos resultados e das interpretações: análise do processo de escrita dos relatos de memórias produzidos pelos alunos.

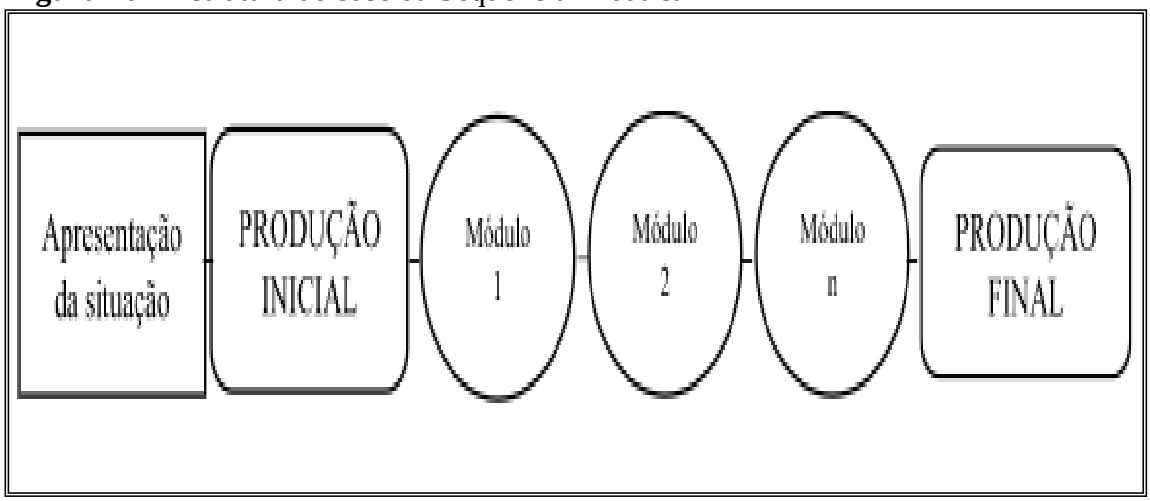
No capítulo posterior, será apresentada a sequência didática desenvolvida nesta pesquisa e será descrito como se deu a análise do conteúdo produzido.

6 CONECTANDO-SE ÀS MEMÓRIAS: ANÁLISE DE DADOS

Uma sequência didática deve ser produzida com o intuito de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual/discursivo, no caso deste estudo o relato de memórias – gênero escrito –, aprofundando seu conhecimento acerca da língua. Além disso, deve prepará-lo para enfrentar as mais diversas situações de comunicação. Foi isso que se pretendeu ao aplicar a sequência didática mais adiante detalhada, com vistas à produção escrita de alunos do 8º ano, que produziram relatos de memórias de habitantes do bairro de Mangabeira acerca da importância do comércio para eles.

A fim de que se compreenda melhor em que consiste a sequência didática, veja-se a seguir (na Figura 10) como Schneuwly e Dolz (2004) representam a sua estrutura de base:

Figura 10 – Estrutura de base da Sequência Didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 83)

Há, como se pode ver no esquema acima, quatro componentes da sequência didática que foram propostos por Schneuwly e Dolz (2004): a fase da apresentação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Esse será o esquema adotado nesta pesquisa, conforme o roteiro a seguir (Quadro 13):

Quadro 13 – Sequência Didática: Conectando-se às memórias de Mangabeira

Etapa	**Procedimentos**	**Carga horária**
Apresentação da Situação	- Exposição do vídeo: Galinha ao molho pardo – curta-metragem do conto de Fernando Sabino	2 horas-aula
	- Leitura do texto "Galinha ao molho pardo", de Fernando Sabino.	
Produção Inicial	- Busca por fotos antigas dos alunos e produção escrita de relato de memórias a partir das fotografias.	3 horas-aula
Módulo 1: Desvendando memórias	- Leitura de relatos de memórias e exercícios: a) "Um brasileiro em Berlim" – João Ubaldo Ribeiro; b) "O Lavador de Pedra" – Manoel de Barros; c) "Transplante de menina" – Tatiana Belinky.	5 horas-aula
	- Apresentação das características do gênero relato de memórias	
Módulo 2: Indo comprar em Mangabeira	- Música "Feira de Mangaio" – Discussão oral	5 horas-aula
	- Atividade escrita: Feira de Mangaio *vs.* Mercado Público de Mangabeira	
	- Realização das entrevistas com os moradores de Mangabeira	
Módulo 3: Conhecendo os conectores	- Palestra "Operadores textuais na organização do texto", Prof. Celso Ferrarezi	2 horas-aula
	- Exposição e exercício a respeito dos conectores	
Produção Final	Produção escrita do relato de memórias a partir das entrevistas	2 horas-aula
	Divulgação do painel na escola	

Fonte: Elaboração própria.

Veja-se, a seguir, cada um dos módulos dessa sequência didática, como foi desenvolvido e que resultados gerou em sala de aula.

6.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A sequência didática, que foi dividida em seis grandes partes – Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3 e Produção Final –, deu-se no formato síncrono, assíncrono e presencial, porque, mesmo quando a maioria das escolas da rede municipal já haviam voltado ao formato presencial, a escola onde se desenvolveu esta pesquisa permaneceu no formato remoto, devido à reforma pela qual passou. No entanto, foi possível e necessário desenvolver os relatos de memórias no formato presencial, conforme será exposto mais adiante.

A primeira parte se trata da *Apresentação da Situação*, etapa que deve preparar os alunos para a produção inicial do gênero textual que será trabalhado nos módulos, ou seja, "[...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Ocorreu nos formatos síncrono – pela plataforma *Google Meet*, à qual os alunos tinham acesso por dispositivos próprios – e assíncrono – por meio de leituras e exercícios disponibilizados através do Google Formulários e do *WhatsApp*.

Com duração de 1 hora-aula síncrona, por meio do *Google Meet*, foi exposto o vídeo "Galinha ao molho pardo" (9:29'), curta-metragem sob direção de Feliciano Coelho, baseado no texto de mesmo título, de Fernando Sabino, no qual são relatadas memórias da infância do autor. Em seguida, foi apresentada a leitura do texto "Galinha ao molho pardo" (Anexo A), retirado do livro *O menino no espelho* (SABINO, 1992), acompanhada de discussão oral, da qual os alunos participaram, demonstrando que estavam atentos ao vídeo e ao texto. O roteiro de discussão oral encontra-se no Apêndice E e foi utilizado também como exercício escrito.

Nesse primeiro momento da pesquisa, foi possível diagnosticar que os alunos têm um bom nível de compreensão acerca do que veem, ouvem e leem. Isso se verificou por meio da discussão oral, em que os discentes iam comentando não só o que era proposto pelo roteiro de discussão, mas faziam observações pertinentes, além do esperado.

Eles também apresentaram esse bom nível de compreensão ao responder às questões propostas por escrito, no formato assíncrono, com duração média de 1 hora-aula. O Apêndice E foi disposto como formulário do Google, ao qual os alunos responderam a perguntas que versaram sobre o narrador – sendo que mais de 90% do total dos alunos das duas turmas conseguiram identificar facilmente quem narrava os fatos e em que pessoa se encontrava; o espaço onde ocorreu a história – havendo uma porcentagem

menor de acertos: menos de 70%; o tempo – mais de 90% entenderam que se tratava de fatos do passado; e o assunto – mais de 90% conseguiram identificar do que se tratava a história.

Além dessas questões, indagou-se a respeito de que lembranças boas tinham da infância. Entre as respostas, houve alunos que disseram não ter nenhuma lembrança boa; outros relataram fatos ligados a momentos com familiares, amigos, animais de estimação, etapa escolar, recebimento de presentes, brincadeiras da infância, celebração religiosa. Vejam-se relatos de alguns alunos (os textos foram mantidos como os alunos os escreveram, e seus nomes foram substituídos por letras aleatórias):

> A: Eu e meu pai Marcelo jogando bola na praia e me ensinando a nadar
>
> B: Quando eu era pequena, e brincava com meu irmão em um cavalinho que nós tínhamos.
>
> C: Quando eu ganhei um PS2 eu ficava quase o dia inteiro jogando jogos no Playstation 2.
>
> D: Uma lembrança da minha infância era que eu todos os dias eu acordava cedo pra da comida aos porcos que tinha
>
> E: Eu geralmente brincava bastante com meus amigos era divertido pena que não tenho mais contato com eles
>
> F: Minha primeira formatura do ABC.
>
> G: Do dia em que eu e meus amigos fomos compra lanche para comer e acabamos comendo de graça porque a mulher da lanchonete achou que éramos meninos de rua
>
> H: Eu brincando de colher flores
>
> I: Meu batisado foi a melhor coisa que já aconteceu na minha vida amo meus padrinhos

Esse foi o primeiro contato dos alunos com o relato de memórias no desenvolvimento desta pesquisa. Eles demonstraram interesse no assunto, que os fez passear um pouco por suas próprias lembranças, sendo inseridos no que mais à frente irão tocar com mais riqueza de detalhes, que é conhecer os relatos de memórias de moradores do bairro de Mangabeira.

Neste primeiro momento, não houve ainda produção de texto, o que ocorreu na etapa seguinte, como se verá no tópico posterior.

6.2 PRODUÇÃO INICIAL

Após terem sido inseridos no contexto da pesquisa, os alunos procederam à Produção Inicial, isto é, quando se escreve a primeira produção, revelando "[...] para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Não se trata de uma situação em que há insucesso por parte dos discentes, conforme experiência relatada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); para isso, é necessário que a apresentação da situação seja bem definida. Mesmo que não sejam produzidos textos exatamente com todas as características do gênero textual trabalhado, serão textos que correspondem à situação dada.

Trata-se, isto sim, de uma produção que dá um diagnóstico acerca do que os alunos já sabem sobre o gênero a ser estudado, bem como sobre aspectos linguísticos, detectando as dificuldades apresentadas, sendo possível discutir sobre isso com eles, com vistas a melhor prepará-los para a produção final.

Foi o que ocorreu com os alunos do 8º ano que fizeram parte desta pesquisa: eles escreveram textos cujas características e estrutura não compreendiam ainda, mesmo porque isso não foi solicitado nessa etapa da sequência. Além disso, ainda não se havia explicitado acerca desse gênero textual.

Nesta pesquisa, a *Produção Inicial* teve a duração de 3 horas-aula, sendo 1 hora síncrona – na qual foi esclarecido para os alunos o processo da produção textual inicial – e 2 horas assíncronas, previstas para a produção textual – para a qual houve uma preparação, tendo como foco o resgate das memórias dos próprios alunos.

A atividade foi orientada da seguinte maneira (roteiro presente também no Apêndice F):

> Pesquise em sua casa ou com parentes mais velhos fotografias suas que representem a sua infância. Em seguida, escolha um dos formatos (A ou B) para construir sua linha do tempo.
>
> FORMATO A: Cole em uma folha de papel ofício pelo menos 5 fotografias suas, seguindo a sequência da linha do tempo, ajustando as fotos uma ao lado da outra, de modo

que você possa ir relembrando a sua história. Escreva o que acontece em cada foto. Por fim, tire uma foto e envie por aqui[18].
FORMATO B: Faça sua linha do tempo de maneira virtual, neste link, colando fotografias no espaço adequado e digitando no local adequado (se você souber usar o Padlet). [19]Quando terminar, copie aqui[20] o link do seu padlet: https://padlet.com/dashboard.

Tendo sido solicitadas fotografias pessoais que relatassem a sua história, os alunos escreveram um relato de memórias, a partir dessas fotografias, registrando fatos marcantes de sua vida.

Nessa primeira produção, não se esperava que os textos correspondessem às características do gênero relato de memórias de maneira completa, mesmo porque essas características só foram expostas em um momento posterior a esse. Entretanto, foi possível ter um diagnóstico inicial da produção escrita dos discentes.

Havendo uma escolha maior pelo formato virtual (o formato B): 60%, em detrimento de 40% que optaram pelo formato A, os alunos não tiveram receio ou vergonha de expor fotos suas, antes tendo sido assegurados de que estas não seriam expostas. Poucos se recusaram a fazer a atividade, seja porque alegaram não ter fotos de sua infância ou adolescência, seja por qualquer outro motivo que não quiseram explicar.

Entre os assuntos a respeito dos quais versaram as fotografias, estão as seguintes lembranças: passeios com a família (pai, mãe), registro com parentes em situações diversas (pai, avó, bisavó, irmãos), mudança de cidade ou até mesmo de estado na infância, viagem em família, eventos na escola (Dia das Crianças, festa junina, marcha escolar), lazer com amigos, passeio cultural com a família, batizado, presentes que ganharam na infância (ursinho de pelúcia, guitarrinha), Natal (foto com Papai Noel), formatura do ABC, Páscoa, praia, piscina, prática de esportes (futsal), primeiro dia na escola, fotos de quando eram bebês, festas em família, as próprias festas de aniversário, o primeiro mergulho no mar, visita ao zoológico, o primeiro bolo, apresentações na escola, animais de estimação que ganharam como presente, Carnaval, a primeira viagem de avião e passeio no shopping.

[18] No formato A, o aluno deveria anexar a atividade no próprio formulário do Google.
[19] No momento síncrono, os alunos foram orientados acerca de como usar o aplicativo Padlet, ferramenta que funciona como um organizador virtual de tarefas.
[20] No formato B, a atividade deveria ser enviada por meio de um link a ser copiado no espaço devido para esse fim.

Essa atividade proporcionou aos alunos uma oportunidade muito rica, em que puderam voltar à sua história e vivenciar a recordação de momentos tão belos e inesquecíveis em sua vida. Ademais, foram inseridos, de maneira pessoal e direta, no aspecto emocional que trazem as memórias, a fim de mais tarde compreenderem a beleza que há no gênero relato de memórias.

Ver cada fotografia junto com sua descrição gerou na pesquisadora um sentimento de visita e passeio na vida dos alunos envolvidos. Foi como se eles estivessem contando cada fato com detalhes. Verdadeiramente, relatar memórias mexe com a memória – o que é óbvio –, mas sobretudo mexe muito com o coração.

Além disso, esses textos "[...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Portanto, esses textos produzidos pelos discentes apontaram aspectos que deveriam ser trabalhados nos módulos, como o aperfeiçoamento das características do gênero relato de memórias e o emprego dos conectivos.

Tendo-se inserido os discentes no contexto do que seria a pesquisa, passou-se a delimitar os módulos, etapa em que devem ser trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção e ser fornecidos aos alunos os instrumentos necessários para superá-los (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A atividade da produção textual escrita deve ser decomposta, a fim de abordar seus elementos de maneira separada. Com esse intuito, a presente sequência didática foi desenvolvida em três módulos, que serão descritos a seguir.

6.3 MÓDULO I: DESVENDANDO MEMÓRIAS

O *Módulo I*, intitulado *Desvendando memórias*, contou com 5 horas-aula para ser desenvolvido, durante o qual foi feita a leitura de textos de memórias, bem como foram realizados exercícios para que melhor se compreendesse esse gênero. Ademais, os relatos da produção inicial redigidos pelos discentes puderam ser comparados aos relatos dos autores que serviram como referência, a fim de que pudessem estabelecer semelhanças e diferenças, checando aquilo que podiam melhorar na construção do gênero, cujas características lhes foram apresentadas também nessa etapa.

O primeiro relato de memórias lido neste Módulo 1 foi "Um brasileiro em Berlim" (RIBEIRO, 2011), conforme se pode ver no Anexo B, constituindo a primeira atividade

do módulo 1 e contando com 2 horas-aula, sendo 1 hora síncrona e 1 hora assíncrona. Após a leitura, os alunos responderam a um exercício escrito (Apêndice G), no qual tiveram a oportunidade de pesquisar sobre o autor, registrar as impressões que tiveram ao ler o texto, verificar se o narrador contou fatos pessoais ou de terceiros – apontando as marcas linguísticas que deixam clara essa informação – e observar se os fatos são recentes ou antigos.

Primeiramente, nessa atividade, foi exposto aos alunos que o autor de um relato de memórias discorre acerca de fatos marcantes em sua vida, a fim de deixar claro para o leitor por que esses fatos foram significativos para ele. Brevemente foi dito que João Ubaldo Ribeiro, autor do texto em análise, conta a respeito de quando morou em Aracaju e narra como foi o processo de aprender a ler, incluindo o empenho que seu pai teve para que começasse logo a ler, o contato com a professora Gilete, além das leituras que sua avó lhe oferecia durante as férias. Para contextualizar a respeito de quem foi João Ubaldo Ribeiro, solicitou-se que os estudantes pesquisassem sobre ele e registrassem isso por escrito. Eles pesquisaram e escreveram tal qual encontraram no site de busca, tendo as respostas sido bastante semelhantes.

Em seguida, eles foram indagados acerca do que imaginaram e sentiram ao fazer a leitura. Entre as respostas dadas, tem-se: a recordação de quando aprenderam a ler, a imagem de alguém se esforçando para aprender, emoção, felicidade, a pressão sofrida pelo narrador, a dificuldade do narrador em aprender, e alguns disseram não ter sentido e imaginado nada. É válido ressaltar as seguintes respostas (mantendo-se os textos fiéis aos originais, como os alunos escreveram, isto é, sem revisão dos aspectos linguísticos, e atribuindo-se uma letra aleatória para representar quem escreveu cada frase, procedimento que se repetirá daqui por diante, sem que isso seja novamente citado):

> A: Imaginei os livros e senti o cheiro de livros novos.
>
> B: Me fez refletir, nos tempos que eu também estava aprendendo a ler.
>
> C: Senti alegria, e entendimento no que ele estava falando, não consigo explicar, mas foi bom!
>
> D: Eu me senti intrigado com sua história pois eu nunca vi alguém assim aprender a ler de tal maneira.

Por meio dessa pergunta, foi possível ver que alguns alunos conseguiram associar a imagem do narrador a eles próprios, havendo uma identificação com a memória relatada.

Ao se questionar sobre o tipo de narrador, 70,8% dos estudantes – considerando-se o total de alunos das duas turmas – conseguiram detectar que ele fala de lembranças pessoais, sendo classificado como narrador-personagem (nomenclatura previamente apresentada). Já quando se pediu que eles identificassem marcas linguísticas, isto é, pronomes que apontam para esse tipo de narrador, houve uma certa confusão, visto que a maioria transcreveu tanto pronomes de 1ª pessoa como de 2ª e 3ª, mesmo tendo sido explicado anteriormente sobre esse aspecto. No entanto, é importante registrar que apenas um aluno transcreveu substantivos e outro escreveu a finalidade dos pronomes, isto é, grande parte dos envolvidos na pesquisa tem o conhecimento acerca dos pronomes.

Saber reconhecer o narrador-personagem e os pronomes de 1ª pessoa a ele associados será de grande valia na etapa da produção textual, pois os alunos terão que relatar memórias que são de outrem como se fossem a própria pessoa contando, ou seja, eles deverão empregar a 1ª pessoa do discurso em seus relatos de memória.

No que diz respeito ao tempo cronológico do fato presente no texto de João Ubaldo Ribeiro, 51,3% dos alunos identificaram que se trata do passado, tendo em vista a predominância de verbos conjugados nesse tempo. A princípio, pareceu ser uma questão simples, mas a quantidade de acertos foi menor do que o esperado. Eles precisaram escrever, em módulo posterior, seus relatos no passado, daí a importância dessa questão.

O segundo texto desse módulo lido em sala de aula foi "O Lavador de Pedra", de Manoel de Barros (Anexo C), extraído do livro *Memórias inventadas: a infância* (BARROS, 2003), em que o autor escreve seis pequenos contos que narram uma infância recriada por ele. Através dessa atividade, foi explorado acerca das pessoas que aparecem como principais no relato, bem como a respeito da linguagem empregada nesse gênero discursivo (sob orientação do exercício do Apêndice H). Essa atividade teve a duração de 1 hora e aconteceu de forma assíncrona.

A princípio, foi indagado acerca de qual fato é contado no texto, e as respostas foram, entre outras: "O autor recorda seus momentos com seu avô", "O autor recorda como o avô dele ficou conhecido como o 'lavador de pedras'", "Recorda de quando morava no patrimônio de Pedra Lisa", "As memórias de seu avô, um arruado de 13 casas chamado Pedra Lisa", "Sua infância", "Que eles moravam patrimônio de Pedra Lisa um arruado 13 casas", "Sua vida". Vê-se, portanto, que os alunos demonstraram entendimento a respeito do que o relato falava, mesmo alguns não tendo sido tão claros em sua resposta.

Quanto aos personagens presentes no texto, perguntou-se quais eram, e os estudantes citaram: o avô do menino, a mãe do avô, os boiadeiros, as crianças, os andarilhos e até houve quem mencionasse os pássaros e os cavalos – que, na verdade, compunham o cenário apenas. Poucos citaram o menino como personagem – e, de fato, ele não o é. Aqui é importante frisar que o avô, personagem de maior destaque, foi mencionado por quase todos os alunos, o que aponta para uma mínima compreensão sobre esse aspecto. Menos da metade escreveu na resposta todos os personagens presentes no texto lido; tal informação não significa que a outra parcela não tem a capacidade de identificação dos personagens, mas que – e isso é muito mais provável – não se mostraram atentos ou, por alguma outra razão, não quiseram registrar a resposta completa, dando ênfase aos personagens centrais.

Ao se questionar a respeito de quem é o personagem principal, os alunos foram unânimes em responder: o avô, mostrando que captaram a ideia principal do autor, que relata as memórias do seu querido avô. Isso será importante na etapa em que, mais adiante, eles precisarão escutar outras histórias e deverão estar bem atentos a respeito de quem as pessoas estão falando.

Após serem identificados os personagens do texto, deu-se um enfoque à linguagem empregada, a fim de se compreender como os alunos reagem diante de uma forma de falar mais literária. Foram expostos exemplos de frases do texto em que o autor empregou uma linguagem literária, bem como foi dito o que cada frase queria dizer. Então, indagou-se sobre que frase Manoel de Barros usou para expressar que havia uma pedra no meio do rio, e 45% dos alunos conseguiram relacionar com a frase adequada, isto é, “E uma pedra que aflorava no meio do rio”.

Conseguir interpretar uma linguagem mais poética é importante para que os alunos se familiarizem com esse tipo de linguagem e talvez a empreguem nos relatos que irão escrever posteriormente, mesmo que seja de uma maneira mais simples. Ademais, como vão fazer entrevistas com pessoas mais velhas, eles devem estar atentos à maneira de falar delas, que pode trazer marcas de um vocabulário diferente e que pode enriquecer seus relatos.

Outra atividade realizada foi feita a partir da leitura do texto “Transplante de menina” (BELINKY, 2003), em que a autora relata suas memórias de quando viu o Carnaval do Brasil pela primeira vez (Anexo D). A obra de mesmo nome relata memórias de seu país natal, sua infância, sua juventude e as primeiras impressões que a escritora

teve do novo país. Ela é russa e veio para o Brasil aos 10 anos de idade, ficando aqui até 2013.

Essas informações foram passadas para os alunos, a fim de compreenderem melhor a proposta do exercício, que pode ser vista por completo no Apêndice I. Dessa vez foi explorado como é possível fazer uma boa descrição e, partindo da teoria para a prática, eles produziram um breve texto descritivo. Essa também foi uma atividade que aconteceu de maneira assíncrona, pelo tempo estimado de 1 hora.

Após ser feita a leitura, foi solicitado que os estudantes transcrevessem três trechos em que a autora fala de seus sentimentos e suas impressões ao conhecer o carnaval do Brasil. Seguem algumas das respostas, todas extraídas, pelos alunos, diretamente do texto “Transplante de menina” (BELINKY, 2003):

> A: Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível | E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro. | que que é isso, minha gente!
>
> B: Tudo numa liberdade e uma descontração incrível.
>
> C: Coisa absolutamente inédita para nós.
>
> D: 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.
>
> E: Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele "corso" – o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, alinhados de gente fantasiada e animadíssima.
>
> F: 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...
>
> G: 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.
>
> H: 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!
>
> I: 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.

> J: 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…

Ler esses registros permitiu perceber que os alunos participantes da pesquisa compreenderam exatamente o que se esperava nesse item. A cada resposta, a certeza de que caminhavam na direção certa. De fato, eles extraíram trechos em que a autora expressou seus sentimentos e suas impressões do carnaval do Brasil. Esse tipo de identificação mais tarde será de grande valia na observação das entrevistas a serem feitas com os moradores de Mangabeira, porque os alunos poderão atentar para as maneiras como esses habitantes vão expressar seus sentimentos ao relatar suas memórias.

Em seguida, com o intuito de adentrar mais no quesito descrição, pediu-se que os alunos transcrevessem dois trechos que mostrassem como Tatiana descreveu os lugares dos quais ela foi se recordando. Considerando-se que houve muitas repetições, seguem algumas das respostas, tendo-se omitido as repetições, todas transcritas – pelos alunos – diretamente do texto em análise (BELINKY, 2003):

> A: Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima rua do Ouvidor, e não muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada.
>
> B: E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.
>
> C: 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.
>
> D: Ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar – Aí, que emoção – pelo funicular, o bondinho pendurado entre aqueles enormes rochedos.

Agora sabendo como deve ser feita uma boa descrição, os alunos deveriam escolher um local e um fato vivido nesse local que trouxesse a eles boas lembranças. Então, deveriam descrever, por escrito, essa cena, com riqueza de detalhes. Seguem alguns fatos relatados pelos alunos, mantidas as respostas tais quais foram registradas, isto é, sem haver revisão dos aspectos linguísticos:

> A: Logo quando amanhecia, eu e meu pai íamos conhecer os outros lugares de Sergipe/Aracajú e eu conheci a fazenda do meu avô que tinha vários animais vacas, bois, galinhas, patos, cavalos e etc.

B: Era uma viagem, junto a minha família o destino era natal lá em um hotel e que hotel! com piscinas com águas cristalinas que brilhavam ao reflexo do sol e havia piscinas que haviam bares dentro, quartos tão confortáveis camas macias e ar condicionados congelantes b-r-r-r-r, ainda bem que tinham edredons que conseguiam nós aquecer bem lá, chuveiros térmicos dava para escolher ou frio ou quente, havia uma televisão também, era tanto luxo que eu ficava encantado, nunca houve uma viagem igual a essa de longe uma das melhores viagens da minha vida!

C: Eu literalmente amo o sítio dos meus avós, é um lugar calmo com animais, plantas e açudes. Lá a gente planta várias flores, alimentamos os animais e brincamos bastante. É um lugar calmo, com ventos fortes e bastante ensolarado. Antes de chegarmos a cuidar do sítio ele era bem simples, sem nenhuma plantação, animais e nenhum lugar para abrigar-se, hoje temos dois simples salão, plantações e animais. Eu gosto de me sentar e ler embaixo das árvores de manga, com paisagens bonitas e o canto dos pássaros.

D: Ao chegar em São Paulo me deparei com o centro da cidade muito movimentado cheio de pessoas, carros e prédios gigantes, me deparei também com um artista de rua e seu fantoche de esqueleto que dançava alegrando o público. No dia da minha apresentação, fui para o Teatro Municipal, que a propósito era bem grande e cheio de acentos, uma coisa bem chique, de filme mesmo, nesse dia estava com minha melhor roupa (gravata borboleta, calça de tecido preta e camisa social branca), junto com meus amigos afinamos os instrumentos e tocamos para uma plateia de mais mil pessoas, além disso fomos a primeira orquestra da Paraíba ao tocar nesse teatro incrível.

E: O local será a minha antiga escola, João Gadelha. Muitas memórias foram vividas muitas e muitas memórias. entre elas: Brinquedos e crianças, eu estava no dia das crianças com 10 anos!! Tinha uma árvore de Natal que dava para escalar, pula pula, comida, algodão doce. Eu brincava sozinha kkkk Não esperava minhas amigas pois estava muito ansiosa.

F: Meu local escolhido é Salvador - BA lugar envolvente, terra de todos os Santos, raça e axé. Meu passeio começou pelo farol da barra, onde pude apreciar uma linda praia, ondas calma lugar bom para relaxar e espairecer. Depois fui para o Pelourinho onde passei pelo mercadão que é super famoso e podemos comprar diversas lembrancinhas, depois subimos o famoso elevador Lacerda onde podemos apreciar de cima uma bela vista da cidade e da baia de todos os Santos, depois segui para o pelourinho onde tem a famosa ladeira e a casa de Jorge amado, tem apresentação, a igreja de ouro, a casa onde foi gravado o clipe de Michael Jackson. Podemos também apreciar uma boa culinária com pratos maravilhosos e a acarajé que é surreal.

G: Acampamento, um lugar que me traz muitas lembranças boas.
Eu fui em um acampamento em 2020 antes da pandemia começar, foi meu primeiro acampamento, eu lembro que a gente chegou, todo mundo estava tirando suas malas do carro.
O lugar era lindo, tinha árvores, pássaros passando, um pôr do sol lindo.
Então depois de se acomodar, o pessoal deu as boas vindas de início e começamos as brincadeiras, tinha caça ao tesouro, tinha perguntas sobre a Bíblia, tinha barra bandeira no escuro com pulseiras neon, tinha baleado e tudo mais.
Depois das brincadeiras já anoitecendo, nós jantamos e fomos pro momento especial dá noite, que era como se fosse um devocional, então os meninos ficavam com um tio, e as meninas com outra tia.
Amanheceu, nós acordamos, tomamos café da manhã, tivemos um culto de manhã muito bom, e partimos para as brincadeiras.

> Tinha muitas brincadeiras, segurar um balde de água com o pé, descer lá embaixo de onde ficava o acampamento, passar por um lama e voltar, muitas brincadeiras.
> Então, ao anoitecer a gente jantava e íamos pro culto, a gente cantava, lia a Bíblia foi muito bom, foram 3 dias muito divertidos e abençoados e eu louvo ao Senhor por tudo o que aconteceu ali, e espero que cada criança e adolescentes tenham sido tocados.
>
> H: E estava eu no avião chegando na capital do Brasil Brasília, sai do avião já vi uma diferencia o céu de onde eu moro e totalmente diferente, tinha muitos pássaros, mais infelismente tinha algo estragando tudo o calor que estava naquele dia, dai eu e Minha Mae tínhamos que ir pra ir lugar pra ficar, minha mae ligou pra amiga dela e agente foi pra casa dela, casa muito grande tipo uma mansão, lugares de mansao, piscina, Jardim, e uma área para criança brincar, como chegamos cansado da viagem fomos guarda nossas roupas pra irmos dormi.

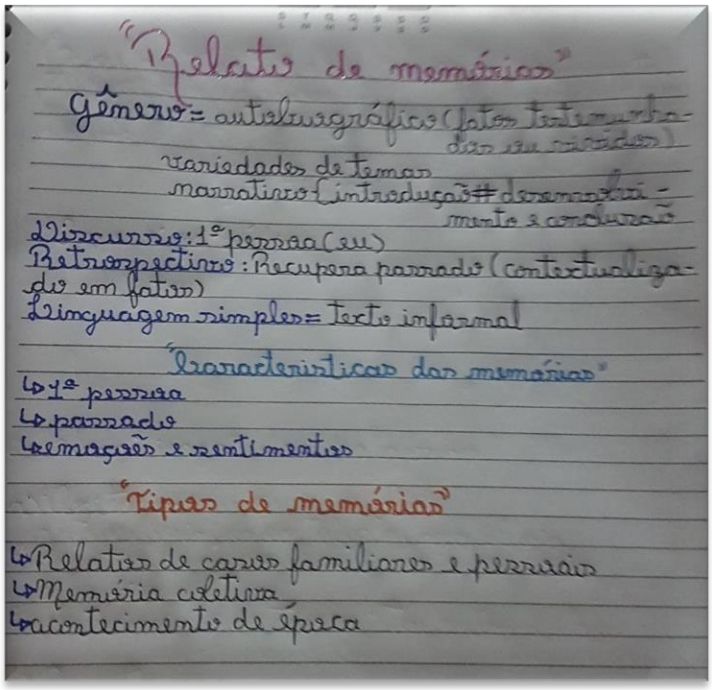
É muito prazeroso ver os passos que os alunos vão trilhando no caminho da sequência didática. Agora eles passaram da leitura de relatos para uma breve produção de relato, mesmo que ainda de maneira mais livre e sem uma estrutura tão bem orientada. Mas não é isso que importa, não por ora.

O que se esperava nessa atividade era que os alunos descobrissem como a descrição é capaz de enriquecer o relato de memórias, primeiramente através da leitura do texto "Transplante de menina" e da percepção da descrição aí presente; em seguida, por meio da descrição que eles mesmos foram capazes de fazer ao relatar memórias – mesmo sendo uns de maneira mais simples –, a maioria se preocupou em oferecer detalhes que transpuseram o leitor à cena vivida por eles, como em: "[...] piscinas com águas cristalinas que brilhavam ao reflexo do sol"; "Eu gosto de me sentar e ler embaixo das árvores de manga, com paisagens bonitas e o canto dos pássaros"; "No dia da minha apresentação, fui para o Teatro Municipal, que aproposito era bem grande e cheio de acentos, uma coisa bem chique, de filme mesmo, nesse dia estava com minha melhor roupa (gravata borboleta, calça de tecido preta e camisa social branca)".

Para finalizar o *Módulo I*, chamado *Desvendando memórias*, foram apresentadas aos alunos, por meio de um vídeo (ANDRÉA, 2020), as características do relato de memórias, pedindo-lhes que registrassem esse conteúdo em seus cadernos, uma vez que precisarão escrever relatos de memórias mais adiante, buscando ser fiéis à estrutura desse gênero textual. Essa atividade teve duração de 1 hora e aconteceu de maneira assíncrona.

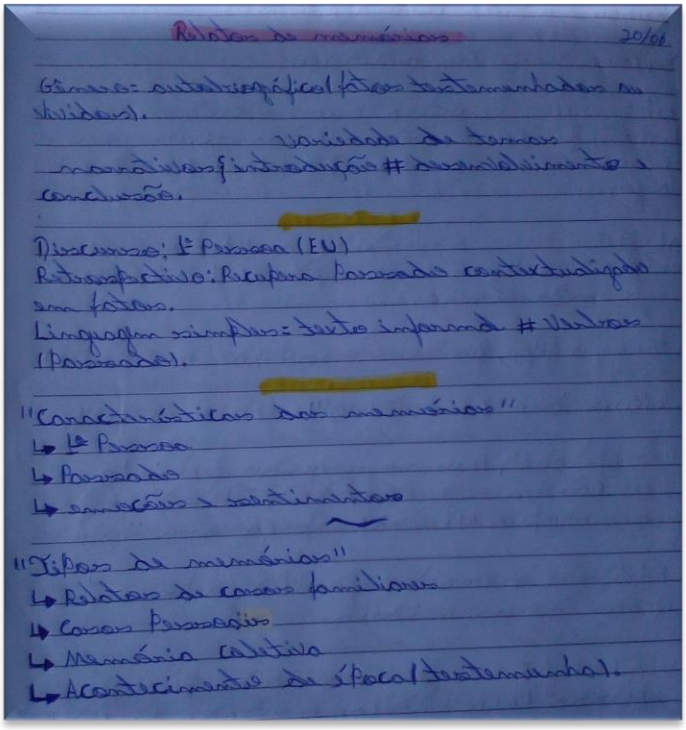
As Figuras 11, 12, 13, 14 e 15 são exemplos que representam como os alunos fizeram o registro a respeito do gênero relato de memórias, a que eles irão recorrer em etapa posterior, na produção dos relatos de memórias.

Figura 11 – Gênero relato de memórias: características (Aluna A)



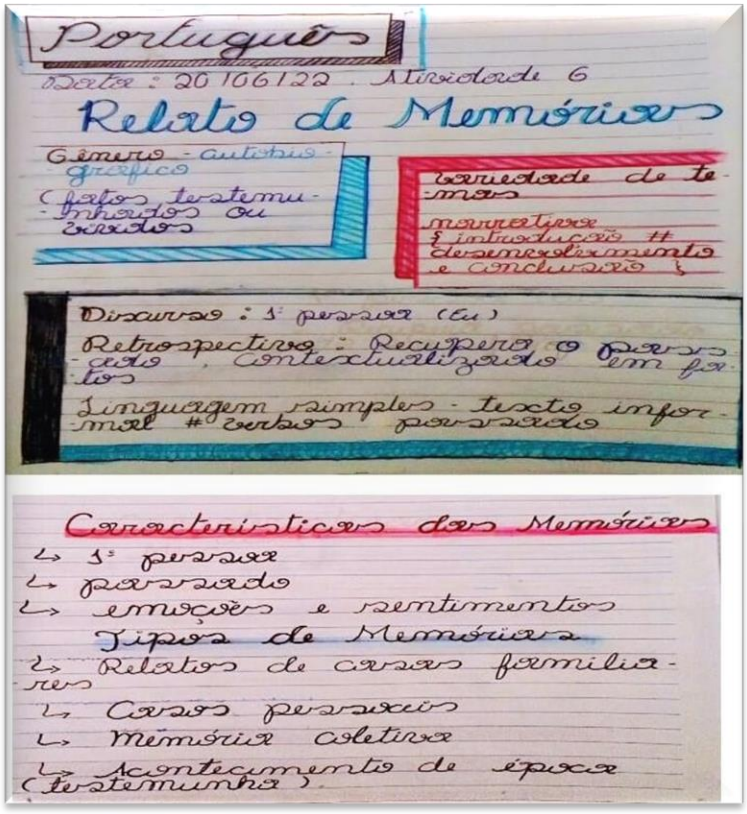
Fonte: Acervo próprio

Figura 12 – Gênero relato de memórias: características (Aluno B)



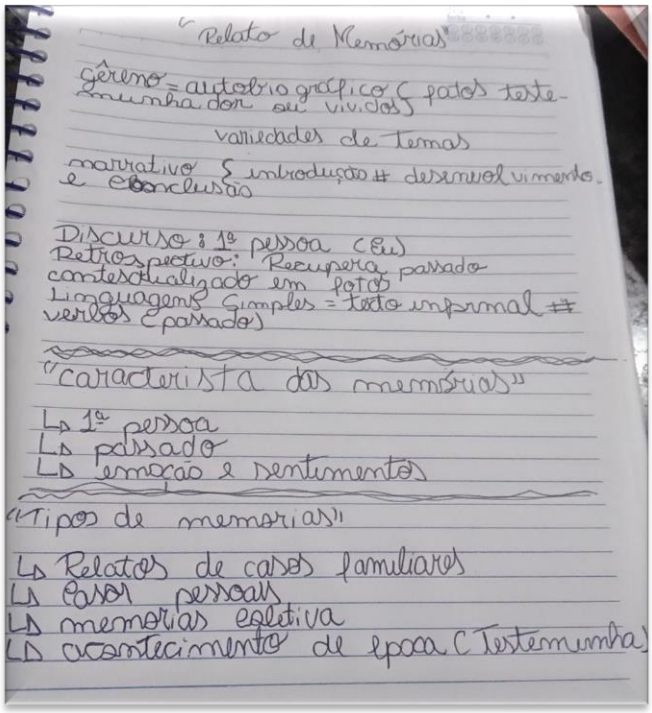
Fonte: Acervo próprio

Figura 13 – Gênero relato de memórias: características (Aluna C)



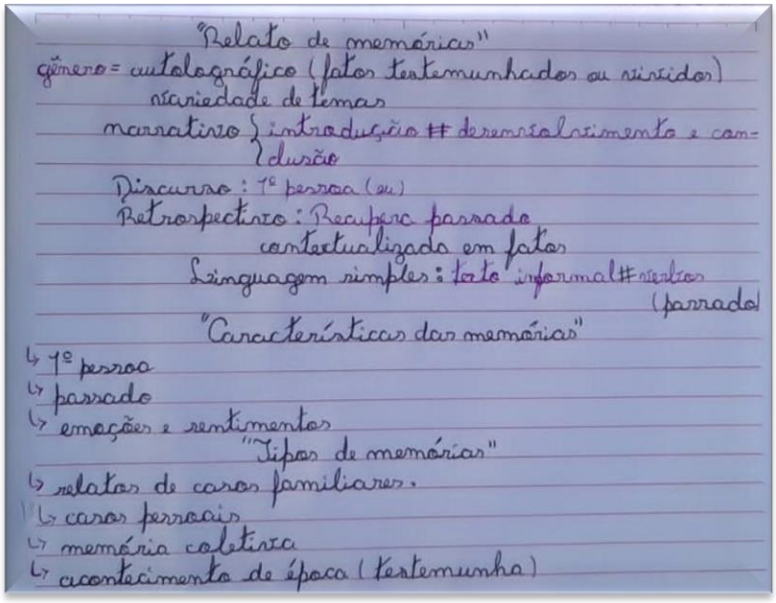
Fonte: Acervo próprio

Figura 14 – Gênero relato de memórias: características (Aluno D)



Fonte: Acervo próprio

Figura 15 – Gênero relato de memórias: características (Aluno E)



Fonte: Acervo próprio

Para que se compreenda bem o conteúdo registrado pelos alunos, segue a versão digitada:

<u>Relato de memórias</u>

Gênero:

- autobiográfico (fatos testemunhados ou vividos);
- variedade de temas;
- narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Discurso:

- 1ª pessoa (eu);
- Retrospectivo: recupera o passado contextualizado em fatos (verbos no passado);
- Linguagem simples: texto informal.

Características das memórias:

- 1ª pessoa;
- passado;
- emoções e sentimentos;

Tipos de memórias:

- relatos de casos familiares;
- casos pessoais;
- memória coletiva;
- acontecimento de época (testemunha).

Os alunos, cada um ao seu modo, demonstraram capacidade de organização das informações passadas no vídeo. A partir dessas informações, a professora pesquisadora explicou o gênero relato de memórias, usando como exemplos novamente os textos lidos nesse módulo, bem como as próprias respostas dos alunos, que puderam confrontar seu texto com as características do gênero textual/discursivo em estudo. Isso se deu de maneira presencial, uma vez que uma escola próxima à escola onde se desenvolveu a pesquisa cedeu um espaço, e havia um rodízio entre os professores para utilizar esse espaço em dias alternados, enquanto ainda não havia sido liberada a escola, devido à reforma já mencionada.

Assim foi finalizado o *Módulo 1*, passando-se, então, ao próximo, conforme se pode ver a seguir.

6.4 MÓDULO II: INDO COMPRAR EM MANGABEIRA

O *Módulo II*, que tem por título *Indo comprar em Mangabeira* e duração total de 5 horas-aula, foi introduzido pela música "Feira de Mangaio" (Anexo E), baião/forró composto por Severino Dias de Oliveira, mais conhecido por Sivuca, e por sua esposa Glorinha Gadelha, tendo por intérprete a cantora Clara Nunes. Essa canção inspirou uma discussão oral, bem como um exercício escrito. Uma vez exposta a temática a ser trabalhada nos relatos de memórias, passou-se à etapa da entrevista com os moradores do bairro de Mangabeira. A seguir, discorre-se acerca de cada uma dessas atividades separadamente.

6.4.1 Da Feira de Mangaio ao Mercado de Mangabeira

Primeiramente, foi exposto, de maneira síncrona, por meio de aula no *Google Meet* e com duração de 1 hora, o vídeo com a música "Feira de Mangaio", inclusive com a letra (NASSIF, 2013), e, em seguida, levantou-se uma discussão oral orientada conforme o Apêndice K. Antes de ser tocada a música, os alunos foram indagados a respeito do conhecimento da canção, e nenhum deles disse conhecê-la pelo título; no entanto, ao ouvi-la, alguns afirmaram que já a tinham escutado anteriormente.

Uns já foram dizendo: "Essa música parece São João", remetendo-se à festa junina que tinha passado recentemente. Ao concluir a escuta da música, foi solicitado que pesquisassem no Google o significado de "mangaio" e de "mangaieiro". Eles foram

rápidos e logo encontraram o significado de mangaio – "produto feito de fibras ou madeira utilizado em feiras do Nordeste, composto por cipó ou cordas, como um balaio para carregar frutas e outros produtos" (MANGAIO, 2017) – e de mangaieiro – "camelô, vendedor ambulante" (MANGAIEIRO, 2020). Foram fazendo o registro da pesquisa no espaço do "chat" do Google Meet ou mesmo verbalizando oralmente.

No formato assíncrono, foi enviado para os alunos um formulário do *Google*, com as perguntas que podem ser vistas no Apêndice K. Essa atividade teve duração estimada de 2 horas.

Diante da pergunta a respeito do que se vende na Feira de Mangaio, de acordo com a letra da música, eles responderam: fumo de rolo, arreio de cangalho, bolo de milho, broa, cocada, pé de moleque, alecrim, canela, pássaro, cachaça, lambu assado, cabresto de cavalo, rabichola, farinha, rapadura, graviola, pavio de candeeiro, panela de barro. Essa é uma pergunta cuja resposta é considerada de fácil identificação, de modo que os alunos não apresentaram qualquer dificuldade.

Em seguida, eles precisavam dizer como é descrito o cenário no qual vão acontecendo as cenas da música. Alguns responderam com suas próprias palavras, como se pode ver em algumas das respostas transcritas a seguir (mantida a escrita tal qual os registros foram feitos pelos alunos, sem qualquer alteração por parte da pesquisadora):

> A: O cenário é como se fosse uma feirinha de vendas.
>
> B: Como uma feira que vende muitas coisas típicas do nordeste.
>
> C: Uma feira.
>
> D: Uma feira pública.
>
> E: Uma feira, com variedades de produtos, animais, comidas típicas.
> F: Um cenário festivo.
>
> G: Uma feira com vendedores de tudo e do outro lado da rua uma vendinha.
>
> H: É descrito como um lugar cheio de venda de comida.
>
> I: O cenário fala que tem uma feira com comidas (doces, bolos...) fala de uma venda no canto da rua onde um sanfoneiro tocava sem parar.
>
> J: Era uma vendinha que tinha um barzinho e pessoas se divertindo.

Outros preferiram copiar trechos da música, e o que mais apareceu foi este (NUNES, 2021):

> Tinha uma vendinha no canto da rua
> Onde o mangaieiro ia se animar
> Tomar uma bicada com lambu assado
> E olhar pra Maria do Joá
> Mas é que tem um sanfoneiro no canto da rua
> Fazendo floreio pra gente dançar
> Tem o Zefa de purcina fazendo renda

Nota-se que, em muitas respostas, não há riqueza de detalhe, mas sim respostas mais rápidas, não pelo fato de os alunos não compreenderem o que foi pedido, mas porque optaram, alguns deles, por responder com certa pressa.

Em outra questão, foi solicitado que respondessem sobre quem está vendendo nessa feira, e aqui as respostas foram bastante variadas. A variedade de respostas se deve ao fato de que a letra da canção não diz de maneira objetiva quem estava vendendo – e isso ficou expresso na resposta: "é uma pergunta muito específica, e a música não fala nada sobre outros vendedores" –, de modo que os alunos foram dando como respostas as palavras que associaram ao vocábulo "vendedor", como "os mangaios", "feirantes", a palavra "vendedores" propriamente dita, "o mangaieiro", "uma vendedora". Outros alunos estabeleceram uma relação entre a voz da intérprete da música com a pessoa que vende, então responderam: "Clara Nunes" (essa resposta foi bastante recorrente). Houve ainda a associação com a voz feminina mencionada na letra: "Maria do Juá" (resposta também bem frequente), "uma mulher", "a moça que está gritando para vender".

Foi possível identificar que os estudantes expressaram-se de maneira direta, dando como resposta, na maioria das vezes, apenas um elemento, não levando em consideração que poderia haver vendedores diversos na feira, por terem compreendido que apenas uma voz era a do vendedor.

Em seguida, os alunos precisavam responder a esta indagação: A frase "Eu vim pra vender, quem quer comprar" expressa a fala de quem? As respostas foram semelhantes às da questão anterior, já que o trecho da música citado refere-se à pessoa que vende, então, tem-se: "da moça que está vendendo", "todo mundo", "dela", "dos vendedores", "de quem está vendendo", "Maria do Juá", "da cantora", "de Clara Nunes", "o mangaieiro", "da mulher que está vendendo", "dos feirantes". Todas essas expressões foram compreendidas como referentes a pessoas que estão vendendo na feira e, portanto, que falam: "Eu vim pra vender, quem quer comprar?".

A questão posterior parte da anterior e diz: "Que expressões costumamos ouvir de vendedores em feiras ou mercados de rua?" Entre as respostas, há frases que expressam a fala direta dos vendedores, como: "Olha a laranjaaaaaaaaaa", "bora comprar, minha senhora", "tá na promoção", "é bem docinha", "quem vai querer comprar?", "Olha a pamonha a melhor do bairro", "Olha o abacaxi tá bem docinho", "Olha as verduras estamos com promoção preço menor e qualidade e só aqui", "Aqui tá mais barato!", "Moça bonita não paga mas também não leva", "Chega freguês!", "Preço bom aqui", "Olha o dindim", "Leve três, pague dois", Olha a verdura", "Precinho baratinho, verdura fresquinha", "Vai a maçã aí hoje, olha o coentro e a alface está fresquinho", "Olha o pastellllllll", "Compre agora o alface, ta novinho, acabou de chegar", "Só aqui você encontra baratinho que cabe no seu bolso", "E so hoje freguesia, o patrão baixou tudo, o homem endoidou". Ao utilizar o discurso direto[21] nessas respostas, dá-se a impressão de que é o próprio vendedor que está falando essas frases, soando aos ouvidos até mesmo como o grito do ambulante.

Também foram dadas respostas que mostram como os feirantes falam, porém utilizando o discurso indireto[22]: "Geralmente eles gritam os valores dos produtos que eles vendem, também costumam apresentar o produto que eles querem vender", "Sempre as vendedoras chamam pra dar uma olhada no produto", "Frases para agradar o cliente".

Destaque-se que foram mantidas as respostas como foram digitadas pelos alunos. Apesar de serem percebidos deslizes, sobretudo de pontuação, constatou-se que há bastante criatividade por parte dos alunos na "criação" das frases que são ditas por vendedores de modo geral. Obviamente são frases que escutam em seu dia a dia. Essa questão pôde aproximar os estudantes da linguagem empregada normalmente no comércio, realidade comum entre eles.

Em seguida, questionou-se acerca de quem está na Feira de Mangaio, além dos vendedores, ao que os discentes responderam: Maria do Juá, meninos, sanfoneiro, Zefa de Purcina, o moleque, os clientes, as pessoas, "o Zé que saiu correndo atrás dos pássaros", "as pessoas que vão comprar", consumidores. Trata-se de uma pergunta considerada fácil, visto que apenas exige que o aluno retire a informação que está posta

[21] "[...] forma de expressão em que o personagem é chamado a apresentar as suas próprias palavras." (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 650)

[22] "Ao contrário do que observamos nos enunciados em discurso direto, o narrador incorpora aqui [no discurso indireto], ao seu próprio falar, uma informação da personagem, contentando-se em transmitir ao leitor apenas o seu conteúdo, sem nenhum respeito à forma linguística que teria sido realmente empregada." (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 652)

no texto de maneira bastante direta. Devido a isso, não houve dificuldade alguma em responder a essa pergunta.

Levando-se para a realidade local dos estudantes, foi solicitado que relacionassem a Feira de Mangaio com o Mercado de Mangabeira (a respeito do qual já foi exposto no capítulo 4), indagando-se o que há em comum entre eles, ou seja, quais produtos são vendidos em ambos. As respostas foram bastante ricas e diversificadas:

> A: Assim como o mercado de "mangabeira", a feira de mangaio tem de tudo em variedades. Os produtos vendidos nesses dois pontos de comércio são, legumes, frutas, artesanato, roupas, comidas típicas, é etc...
>
> B: Temperos, bebidas alcoólicas, panelas, comida, utensílios para casa e etc.
>
> C: Tem alguns bares, encontra-se produtos naturais, e tem música ao vivo.
>
> D: Bolo de milho, broa e cocada, Farinha, rapadura e graviola.
>
> E: Vende-se frutas e legumes, pássaros, queijos e roupas. Jarros de Barro, renda e brinquedos, já no mercado Mangabeira vende-se roupas, doces e quadros.
>
> F: Comida, roupa, bebida, pássaros, panelas e etc.
>
> G: Os trabalhos manuais e às barracas de comida. Peneiras, milho, colares, rapadura, farinha, remédios produzidos com plantas, e outras coisas.
>
> H: Bolo de milho, broa, cocada, pé de moleque, alecrim, canela, farinha, rapadura, graviola entre outros itens e comidas.
>
> I: produtos artesanais como: remédios produzidos com plantas; panelas; chocalhos, sinos, peneiras, tamboretes, artigos de couro e outros.
>
> J: Bolo, vasilhas, frutas, comidas ... etc.

Mais uma vez as respostas foram registradas da forma como foram apresentadas pelos alunos – sem qualquer revisão linguística –, de acordo com o que eles observam na sua vivência no Mercado de Mangabeira, estabelecendo-se a comparação com a Feira de Mangaio. De fato, todos esses produtos listados pelos discentes podem ser encontrados no Mercado de Mangabeira, conforme já foi descrito no capítulo 4.

Na questão seguinte, os estudantes tinham que listar aquilo que há no Mercado de Mangabeira e que não existe na Feira de Mangaio, segundo a letra da canção, a fim de explorar o comércio local, que será tema dos relatos de memórias posteriormente. As respostas foram objetivas: brinquedos, perfumaria, loja de roupa, artesanato, artigos de celulares, chip da Oi, produtos eletrônicos, materiais de construção, móveis, tapetes,

pinturas, produtos de limpeza, cosméticos, bancas de jogos, lanchonete, bomboniere, açougues, peixes, frango, inhame, batata doce, macaxeira, massa pronta para tapioca.

Analisando-se as respostas, vê-se que os alunos de fato conhecem o Mercado de Mangabeira – pelo menos a maioria deles. Esses serviços e produtos estão dispostos em boxes no Mercado de Mangabeira.

Ainda sobre o Mercado de Mangabeira, questionou-se aos alunos qual a importância desse estabelecimento para o bairro de Mangabeira. Entre as respostas dadas, houve algumas que mencionaram o fato de que ter um Mercado com tantas variedades facilita o acesso a esses produtos, sem ser preciso deslocar-se para longe. Isso pode se conferir nas seguintes respostas:

> A: Porque o centro de João pessoa é muito longe, então tendo um mercado a população não precisa se locomover tanto para comprar as coisas do dia dia.
>
> B: Porque você não irá precisar ir para longe para comprar as coisas.
>
> C: É muito importante para quem mora perto e não consegue ir para um canto muito longe porque a maioria das coisas que você precisar tem no mercado de mangabeira, além de ser muito importante para a história de mangabeira.
>
> D: Ele é importante para facilitar o acesso dos moradores a alimentos e outros tipos de produto no lugar mais central do bairro.

Além disso, alguns alunos têm a percepção da importância econômica do Mercado de Mangabeira, conforme se pode ver nas respostas a seguir:

> A: O Mercado de Mangabeira é importante porque ele movimenta muito o comércio
>
> B: O comércio, emprego e circulação social
>
> C: É um importante Polo econômico, cultural, e social para o bairro de Mangabeira.

Houve, ainda, quem justificou a importância desse Mercado devido à variedade de produtos e serviços que ele oferece:

> A: A importância, é que no mercado de mangabeira tem de tudo um pouco, então você pode ir comprar sempre lá.
>
> B: E muito importante porque lá agente encontra tudo o que precisa

Vê-se, pela leitura dessas respostas – algumas das escolhidas entre as que foram dadas –, que os alunos reconhecem que o Mercado de Mangabeira tem grande relevância

para o bairro, mesmo porque eles mesmos usufruem do que é vendido nesse estabelecimento.

Por fim, foi indagado a respeito da importância do comércio para o bairro, e muitas das respostas apontam para o sustento dos próprios moradores:

> A: Além de ser uma fonte de renda financeira, também se encontra uma variedade de coisa.
>
> B: Muito importante, Sem o comércio muitas pessoas estariam passando fome
>
> C: o bairro de Mangabeira tem uma grande população, o comércio Ajuda na economia, gera empregos
>
> D: O comércio do bairro de Mangabeira é importante porque ajuda a economia gera renda para as pessoas.

Outros mencionam a variedade de itens como sendo de suma importância:

> A: É importante porque lá vc pode encontrar de tudo tem coisas antigas, pinturas várias coisas podem ser encontradas nesses comércios.
>
> B: Na minha opinião, a importância do comércio para o bairro de Mangabeira é muito grande para as pessoas. O centro da cidade onde podemos achar muitas variedades de comidas, objetos e outras coisas, fica longe de Mangabeira. Então as pessoas começaram a abrir lojas e outras coisas por aqui, e isso facilitou tanto para os comerciantes, quanto para os consumidores. E o comércio no bairro acabou tendo uma importância muito grande para todos que moram perto do bairro.

Outros, ainda, associam a geração de renda ao desenvolvimento do bairro:

> A: A geração de emprego, desenvolvimento do bairro , a circulação de dinheiro
>
> B: A importância é que trás muitos lucros e que o bairro se desenvolve muito mais rápido.

Essa atividade introduziu o tema do comércio do bairro de Mangabeira, explorando o conhecimento dos alunos a esse respeito. É importante que se diga que alguns poucos alunos não moram nesse bairro e, portanto, não conseguiram responder a esse exercício. No entanto, estes puderam ser enriquecidos com aquilo que foi partilhado pelos demais alunos, que habitam em Mangabeira.

Foi bastante interessante a associação da Feira de Mangaio com o Mercado de Mangabeira, para daí partir para o comércio de modo geral no bairro. Também a professora pesquisadora se enriqueceu com essa troca de conhecimentos, visto que conhece o bairro como visitante e como professora da escola, mas não como moradora –

embora não sejam incomuns suas idas ao Mercado de Mangabeira ou ao comércio do bairro em outros estabelecimentos.

Finalizado esse módulo, passa-se ao próximo, que será discorrido na sequência.

6.4.2 Realização das entrevistas com os moradores de Mangabeira

Antes de ser posta em prática essa atividade, os alunos assistiram a um vídeo (EQUIPE DE LÍNGUA PORTUGUESA GDA, 2020), em formato assíncrono, no qual foi exposto acerca do gênero textual entrevista – seus objetivos, sua importância para a sociedade, suas características e sua estrutura. Em seguida, eles deveriam escolher uma pessoa que morasse em Mangabeira há, pelo menos, 15 anos, a fim de realizar a entrevista, cujo roteiro se encontra no Apêndice K. Essa atividade teve duração prevista de 2 horas e foi registrada, pelos alunos, num formulário do *Google*, após obterem oralmente as respostas dos entrevistados.

Fazendo-se um apanhado das respostas, pôde-se constatar que, entre as pessoas entrevistadas pelos alunos, a idade variou entre 16 – morador do bairro desde que nasceu – e 74 anos. Residem nas seguintes localidades do bairro: Mangabeira 1, Mangabeira 2, Mangabeira 6, Mangabeira 7 e Mangabeira 8 (Cidade Verde), considerando-se que Mangabeira é dividida em etapas – o que já foi descrito no capítulo 4.

Quanto ao ano em que essas pessoas chegaram a Mangabeira, tem-se: 1982, 1984, 1986, 1987, 1989, 1992, 1993, 1999, 2001, 2002 e 2003, levando-se em consideração que as respostas repetidas foram omitidas.

Diante da pergunta a respeito de como era o bairro quando a pessoa foi morar nele, houve respostas como estas:

> A: Cheio de mato
>
> B: era pequeno, poucas ruas calçadas e poucos ônibus. Muita poeira e muita lama.
>
> C: Era lama na areia preta não chegava ônibus tinha que ir na maternidade santa maria pra pegar ônibus e os pés ficava cheio de lama e areia preta era muito alagado na frente do presídio e atrás do presídio era alagado também e as vezes crianças iam passando caminhando e perdiam chinelo por causa do alagamento.
>
> D: O bairro não tinha ruas calçadas, avenidas e quase não havia transporte público
>
> E: Tinha bastante mata

> F: Era um bairro simples, as ruas não eram calçadas, não havia sistema de esgoto, água e energia era precário, havia uma cerca bem grande de arame coberta de mato, com mais de três metros de altura à cerca, o bairro ainda estava em construção. Só havia Mangabeira 1. Não tinha farmácia, não tinha supermercado...não tinha nada, era preciso ter que sair do bairro de Mangabeira para ir para o José Américo, e ir até o centro para comprar coisas de necessidade. Os bairros mais próximos estavam tudo naquela fase de desenvolvimento.
>
> G: Tinha muito movimento na feirinha que era no antigo ponto final do 514, e sua rua era bastante esquisita e perigosa.
>
> H: As ruas não eram calçadas, não tinha banco, mercado, não tinha casa lotérica não tinha o mercado de mangabeira e não tinha hospital, o que ela lembra é só isso.
>
> I: Já tinha bastante gente morando e já existia a Josefa Taveira
>
> J: Era só invasão
>
> K: As casas eram todas padronizadas
>
> L: Na época não tinha calçamento (a estrada era toda de terra), poucas casas e sem saneamento
>
> M: O bairro era deserto com muitas casas desocupadas e as ruas sem calçamentos

Em seguida, ao serem indagadas se já existia comércio quando a pessoa chegou a Mangabeira, foram obtidas respostas como:

> A: Existia poucos comércios.
> B: Já tinha, mas eram pouquíssimos.
>
> C: Só existia comércio só tinha o mercadinho amarelinho o nome do proprietário era Júnior.
>
> D: Tinha pequenas padarias, mercearias, e pelo que lembro só tinha um supermercado de maior porte.
>
> E: Tinha a ferinha e o supermercado oásis
>
> F: As vezes umas pessoas humildades passava vendendo, pipocas, fubá, rapadura, etc. Depois de um tempo começaram a formar umas vendas e passaram a vender algumas coisinhas simples, em lonas.
>
> G: Sim, tinha bastante barracas que vendia verduras frutas carnes entre outros, já o mercado era meio distante mas dava pra ir andando. (2001)
>
> H: Tinha, mais era mercado pequeno
>
> I: Sim. Mas tinha poucas lojas comparando a hoje, só tinha muitas vendinhas que vendia comidas, verduras e frutas.
>
> J: Os únicos comércios que existiam era mercadinhos e depósitos de construção (2002)

Na sequência, diante da pergunta: “Qual é a diferença entre o comércio antes e hoje em Mangabeira?”, os entrevistados afirmaram (citando apenas algumas respostas):

> A: Antes não tinha muitos produtos e hoje em dia tem
>
> B: hoje em dia existem mais comércio, com mais variedade de produtos e lojas.
> C: Antes não tinha muito comércio e hoje tem muito comércio.
>
> D: Antes o comércio era pequeno e tímido e hoje não há necessidade de sair de Mangabeira para resolver algo no centro (tem uma grande variedade no comércio do bairro).
>
> E: A quantidade
>
> F: Os valores, Antes acontecia várias trocas e os valores eram menores. Hoje está tudo mais caro
>
> G: A diferença é que hoje em dia tem mercados, farmácias, escolas bem mais perto que antigamente e aumentaram bastante a feirinha.
>
> H: A diferença muito boa porque hoje temos de tudo tem muitas qualidades.
>
> I: É que hoje tem lojas de roupa, lojas de brinquedos, lojas de utensílios de casa. Já antigamente a maioria só era vendinhas de comida.
>
> J: Antes o comércio era pequeno tinha poucas lojas e farmácias. Hoje temos supermercados, hospital, clínicas médicas, clínicas de odontologia, praça e shopping.

Também foi indagado se os entrevistados tinham parentes trabalhando no comércio de Mangabeira, e alguns responderam que têm sim, como o pai, a filha (em empresa de alimentação), a filha (como caixa e vendedora), a irmã (que tem um brechó) e o padrasto.

Em questão posterior, foi solicitado que os alunos registrassem algum fato marcante na história desses moradores em relação a Mangabeira. Algumas histórias vieram à sua memória, e eles relataram brevemente o que iam lembrando:

> A: O povo dizia que as ruas era assombrada por que era mato de um lado e mato do outro e uma casa distante do outro
>
> B: história dos ônibus da setusa, antigamente os ônibus eram da setusa, vem lembrança de como eram os ônibus antigamente.
>
> C: Vem a lembrança do marido falecido e da casa que ela ganhou uma casa.
>
> D: Andar de ônibus SETUSA na época da adolescência, sempre lotado e muitas vezes perdia o ticket de passagem para dar o cobrador acabava passando por baixo da roleta.

> E: Antigamente não existia pista asfaltada que ligava o bairro de Mangabeira a praia da Penha. Era estrada de barro durante anos a Procissão de Nossa Senhora da Penha foi por está estrada de barro.
>
> H: Vem coisas boas, porque antes não tinha violência muitas coisas que teve naquele tempo não tem hoje mais.
>
> I: A história de quando eu peguei um ladrãozinho de uvas, o menino bem pequeno tava todo desconfiado olhando para os lados, aí eu fui nele e perguntei cadê sua mãe, aí o menino saiu correndo só que antes de sair da loja o menino tropeçou e caiu com as uvas que tava no bolso da bermuda dele, aí a dona da loja ficou com ele até encontrar a mãe dele.
>
> J: No inicio do conjunto não tinha ônibus ate o local onde eu morava a empresa transnacional disponibilizava o integração, que era um ônibus que fazia a rota no conjunto, pegava os passageiros para levar ate a principal a onde se conseguia embarcar e ir para outros bairros de João Pessoa.
>
> K: Lembro quando não havia calçado nas ruas e eu e meus amigos brincávamos de jogar barro um no outro e esconde-esconde entre outras.
>
> L: A vaquejada no Mangabeira 4, onde morei por um tempo.

Em seguida, a fim de adentrar na temática do comércio, indagou-se a respeito das diferenças entre o Mercado de Mangabeira do passado e o atual, questionando-se: ele foi sempre assim? Ao que responderam:

> A: Não, por que tinha pouco produto e antes era muito barato
>
> B: Não, era pequeno, poucos comércios e pouco movimento
>
> C: No meu tempo sempre foi como é hoje
>
> D: Não, o Mercado de Mangabeira tinha menos comerciantes, barracas, e produtos.
>
> E: Não era pouca coisa, hoje tem mais
>
> F: Não, Antes o comércio não era tão evoluído igual hoje. Então hoje está bem mais melhor.
>
> G: Não, antes era bem menor vendia mais verduras frutas e carnes e não vendia muitas roupas, produtos de beleza entre outros, hoje já é bem maior e vende roupas tem bancos, farmácias, decoração entre outros.
>
> H: Não, era poucos comércios, menos habitado.
>
> I: Não. Porque antes de eu vir morar em mangabeira já tinha vindo aqui antes, e mal tinha vendinhas a primeira vez que eu vim.
>
> J: Não. Antes no Mercado havia uma Agência do Banco do Brasil tinha um pequeno comércio, hoje temos um grande comércio de roupas, é mais organizado lá encontramos de tudo. (1993)

Também foi perguntado a respeito de como era antes a Avenida Josefa Taveira – principal avenida comercial do bairro –, e foram dadas respostas como:

> A: Era com pouca loja meio esquisita não como hoje que é movimentado
>
> B: asfalto era ruim, poucas sinalização nao existia semáforo e era mais tranquilo em relação ao movimento de carros.
>
> C: Era menos loja antes
>
> D: Não tinha asfalto na época e uma parte era calçada e outra de terra.
>
> E: Era de areia sem pavimentação mas passava ônibus.
>
> F: Era tudo casas residenciais, e as vezes cada um vendia em suas casas, e virou uma avenida comercial, colocaram bancos, Caixa econômica, e muitas coisas. Hoje há uma grande variedade de comércios e serviços oferecidos à população.
>
> G: Antes tinha comércio mas não era que nem hoje, não tinha muitas lojas como o magazine luiza, armazém paraíba, mas sempre foi muito movimentada quem nem hoje em dia.
>
> H: Era muito simples, não tinha o que tem hoje, lá não tinha nenhuma loja..
>
> I: Com bastante lojas de verduras, frutas, comidas e legumes. (2002)
>
> J: No inicio achavam que construir o bairro, seria a construção de uma grande favela em João Pessoa, por isso de tudo fizeram para evitá-la, jamais se imaginaria que aqueles primeiros milheiros de casas se tornaria num futuro tão próximo, no bairro mais promissor da Paraíba e que seu comércio e prestação
>
> K: Era uma rua com várias casas e não tinha comércio e nem calçadas era barro.

Ainda sobre a temática do comércio, questionou-se se já existiam grandes lojas quando a pessoa foi morar em Mangabeira, obtendo-se respostas assim:

> A: Não.
>
> B: Não, poucas lojas, a maior loja que tinha era Daniely moda (uma loja de sapatos)
>
> C: Não tinha lojas grandes antes e hoje em dia tem mais lojas grandes.
>
> D: Não existia loja de grande porte
>
> E: Não única loja foi a Thiago calçados.
>
> F: Não, era um bairro simples. Ainda estava em desenvolvimento. No começo os dois três primeiros anos foi muito difícil, porque não tinha nada dentro de Mangabeira, só as casas...dois três anos adiante começou a desenvolver supermercado, farmácias, as ruas começou a ser calçada..aí começou a desenvolver, Mangabeira 1, Mangabeira 2, e hoje já está no Mangabeira 12.
>
> G: Não, já depois de um tempo que veio aparecer lojas grandes como o magalu, grandes farmácias como pague menos, bancos como o Bradesco entre outros.

> H: Não. Mas eu vi muitas grandes lojas sendo construídas.
>
> I: Sim. Algumas lojas de roupas calçados etc (2001)
>
> J: Sim, tinha as lojas Armazém Paraíba, Insinuantes, Atacadão dos Eletros, lojas Maias, Honda e inclusive o Banco do Brasil. (2002)

Por fim, os alunos foram orientados a pedir fotos antigas do bairro de Mangabeira aos entrevistados, caso tivessem. No entanto, nenhum dos entrevistados afirmou ter as fotos solicitadas.

É válido ressaltar que foi importante detalhar a análise dessa atividade, porque os relatos de memórias foram construídos a partir dessas entrevistas e pelo fato de haver maior aproximação da fala dos moradores.

6.5 MÓDULO III: CONHECENDO OS CONECTORES

Neste módulo, que teve duração de 2 horas-aula, houve uma palestra a respeito dos conectores, seguida de exercício de fixação, conforme se vê a seguir.

6.5.1 Palestra "Operadores textuais na organização do texto" - Prof. Dr. Celso Ferrarezi

Depois de terem conhecido a temática dos relatos de memórias que irão escrever posteriormente e após terem realizado as entrevistas com os moradores de Mangabeira, os alunos assistiram a uma palestra ministrada pelo Professor Doutor Celso Ferrarezi, da Universidade Federal de Alfenas, cujo tema foi *Operadores textuais na organização do texto.* A palestra se deu no formato remoto, por meio do *Google Meet*, e teve duração de 1 hora.

O professor discorreu acerca da organização dos parágrafos e das funções dos operadores textuais, por meio de um material que utilizou como roteiro de sua apresentação. Esse material é inédito e foi feito exclusivamente para essa palestra. É bastante rico e pode ser visto na íntegra no Anexo F, sob o título "*Como organizar minha redação?"*.

Durante a palestra, o Professor Celso realizou atividades interativas com os discentes, que tiveram também a oportunidade de fazer perguntas a respeito das dúvidas que surgiram.

O resultado dessa palestra pode ser visto na produção escrita dos relatos de memórias, em tópico exposto mais adiante. De antemão, pode-se dizer que houve um impacto bastante positivo nas produções textuais dos alunos, tendo-se cumprido o objetivo da palestra, que era o de ajudar os alunos a conectarem melhor as ideias do seu texto, estabelecendo relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos.

6.5.2 Aula expositiva e exercícios a respeito dos conectores

Após a palestra ministrada pelo Professor Celso Ferrarezi, a professora pesquisadora ministrou uma aula expositiva a respeito dos conectores – presencial e com duração de 1 hora –, fazendo uso do Quadro 10, intitulado "*Relações semântico-discursivas e seus respectivos conectores"*, exposto no capítulo 3 desta dissertação, e recorrendo constantemente ao material elaborado pelo professor palestrante.

Os alunos realizaram, após a aula, uma atividade relacionada aos conectores – de maneira assíncrona, por meio de formulário do Google, com duração média de 1 hora e cujo roteiro se encontra no Apêndice L –, a fim de fixar melhor o conteúdo. Esse exercício foi composto de cinco questões de interpretação e compreensão de texto e cinco questões direcionadas diretamente aos conectivos.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos nessa atividade, houve 98,3% de respostas adequadas no que tange às questões de interpretação de texto, mas apenas 68,36% de acerto quanto às questões sobre os conectivos, totalizando um aproveitamento positivo de 83,3% do exercício completo.

Não há aqui o interesse em detalhar essa atividade, mas somente em registrar que ela foi realizada como complemento e fixação da aprendizagem acerca dos conectivos.

Tendo adquirido esses conhecimentos, os alunos reescreveram seus relatos de memórias (versão final). A respeito disso será explanado no tópico seguinte.

6.6 PRODUÇÃO FINAL

Nesta última etapa da sequência didática, será descrito o processo da produção final, bem como a divulgação da pesquisa na escola.

6.6.1 Produção escrita do relato de memórias a partir das entrevistas

Após terem sido feitas as entrevistas, os alunos foram orientados a escrever a primeira versão do relato de memórias. Essa atividade foi realizada no formato presencial, com duração de 2 horas, funcionando como uma oficina de produção textual, em que os alunos iam até a professora constantemente para sanar as dúvidas que foram surgindo ao longo da produção textual, bem como a professora ia até eles para verificar o andamento da atividade.

A orientação dada foi a seguinte:

> Utilizando as informações registradas na entrevista que você fez, escreva um texto com as respostas dadas pelos entrevistados, empregando a 1ª pessoa do discurso, para assumir esse relato como seu.

A professora esclareceu a respeito das pessoas do discurso, embora muitos já soubessem sobre isso. O que se esperava, nesse primeiro momento, era apenas a transposição das respostas para o formato de parágrafos e o uso da 1ª pessoa do discurso.

Tendo previamente feito uma entrevista com uma moradora do bairro de Mangabeira, a pesquisadora escreveu um texto e apresentou-o aos alunos, a título de exemplo, a fim de melhor compreenderem do que se tratava a atividade. Eis o texto:

QUADRO 14 – Relato de memórias: exemplo elaborado pela professora pesquisadora

Tenho 63 anos e moro em Mangabeira Prosind há aproximadamente 37 anos. Quando cheguei aqui, Mangabeira era um bairro que não era calçado, era um lamaçal. O bairro se desenvolveu bastante de lá para cá. Uma vez me melei toda na lama. Era um barro vermelho, parecia um patê.

Não tinha nada de comércio, pouca coisa, aliás. Supermercado só. Depois veio o Mercado, banco, posto de saúde, cartório. Tinha mais comércio nas casas. O supermercado daqui de perto começou no terraço da casa do dono. O Mercado foi construído depois.

Já existia a Feirinha, mas não tão desenvolvida. Hoje há muito comércio lá perto.

Hoje é fantástico o comércio em Mangabeira. Faz tempo que não fui ao centro, porque tudo encontro aqui. Basta ligar. Banco, salão, farmácia. Eu não tenho vontade de sair daqui. Tem a Igreja, academia, praças, Comunidade Casa da Paz, centro cultural, Caixa Econômica, Banco do Brasil, Itaú, muitas farmácias, casas de bolo, casas de festa.

Meu filho deu aula numa escola do bairro.

Meus dois filhos nasceram em Mangabeira. Estudaram numa escola pequena perto de casa. Estudaram na Wizard de Mangabeira. Tem muitos vizinhos da época em que cheguei, e outros chegaram depois.

O Mercado de Mangabeira hoje é bem melhor. O que eu quiser, eu encontro lá. Sempre frequentei lá. Reformaram. Há outros serviços que foram crescendo ao redor: barbearia, Correios, descartáveis, material de construção, lojas de roupas, açougues, sapateiros, farmácia.

Uma vez eu saí para resolver umas coisas: fui ao supermercado, à farmácia e a outros lugares e resolvi tudo em 40 minutos, porque tem tudo perto.

Tem o Shopping Mangabeira, a procissão de Nossa Senhora da Penha. Tem o viaduto novo, que melhorou o trânsito.

A Av. Josefa Taveira era mais residencial. Aí as pessoas colocavam as coisas na frente de casa: plantas, um dentista… A Mangabeira por dentro desenvolveu muito também: oficinas, farmácias, casa de bolo, local onde se podem fazer refeições.

Não existiam grandes lojas, hoje tem Unimed e Honda.

Sou muito feliz com meu bairro.

Fonte: Elaboração própria (baseada nas respostas de uma moradora de Mangabeira)

Nesse texto, simplesmente foram transpostas para parágrafos as respostas dadas pela entrevistada, empregando-se a 1ª pessoa do discurso – os mesmos requisitos exigidos na primeira versão do relato de memórias feito pelos alunos.

Os alunos escreveram, então, a sua primeira versão, que foi recolhida e lida pela professora pesquisadora. Na aula seguinte, foi possível apresentar os aspectos do texto que deveriam ser melhorados. Isso se deu de maneira individualizada, levando-se em consideração o que se discorre a seguir.

Como já haviam assistido à palestra e à aula expositiva e tinham feito atividade sobre os conectivos, os alunos puderam, então, empregá-los no seu texto. Eles foram orientados a relerem a primeira versão de seu relato de memórias e analisarem de que maneira poderiam conectar melhor as ideias, as frases e os períodos, recorrendo ao material preparado pelo Professor Celso Ferrarezi e ao Quadro 10 – *Relações semântico-discursivas e seus respectivos conectores* –, a fim de terem acesso aos conectivos e fazerem um bom uso deles.

Não foi possível apresentar um modelo de segunda versão do relato de memórias, pois as aulas continuavam acontecendo em formato de rodízio e de maneira esporádica, no espaço de outra escola. Portanto, optou-se por aproveitar o tempo com as produções dos alunos.

Quanto à dinâmica, deu-se da seguinte maneira: à medida que os alunos escreviam sua segunda versão, consultavam a professora para esclarecer dúvidas, bem como a pesquisadora ia até eles constantemente, para verificar como estava o encaminhamento do texto. Nesse ínterim, também ia sendo feita uma análise linguística dos textos junto

com os próprios alunos, a fim de que pudessem construir relatos de memórias obedecendo à norma-padrão.

Nesse sentido, segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), para que uma produção textual tenha êxito, é necessário haver um trabalho com a análise linguística do texto, seja ele oral ou escrito. Esse é um pensamento aceito desde os PCN (BRASIL, 1997), inclusive, que ressaltam ser a análise linguística uma atividade de reflexão fundamental para o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos. Não se trata, conforme o documento, de uma nova nomenclatura para o ensino de gramática, mas sim de uma nova maneira de conceber fenômenos linguísticos, relacionando-os ao texto.

Ainda quanto à expressão "análise linguística", afirma Geraldi (1999, p. 74) que a expressão

> não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-os a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

No que se refere aos problemas de sintaxe ou outros gramaticais que porventura vierem a aparecer nos textos dos alunos, "observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Nessa perspectiva, buscou-se, junto aos discentes, alcançar textos que cumprissem o objetivo almejado, avaliando-se questões de gramática, como ortografia, pontuação, acentuação, concordância, etc., bem como analisando-se a linguagem empregada, a organização dos parágrafos e, sobretudo, a coesão, foco desta pesquisa. Isso foi feito diretamente com os alunos, no momento da produção textual, de maneira individualizada: a professora pesquisadora, ao perceber algum trecho que precisava de mais atenção, expunha e explicava essa necessidade.

A seguir, são apresentadas cinco amostras de relatos de memórias produzidos pelos alunos, na sua primeira versão e na versão final, sempre seguindo essa sequência. Na primeira versão, os alunos foram orientados a escrever em parágrafos as informações que obtiveram nas entrevistas realizadas com os moradores de Mangabeira. Já na versão final, o texto foi alterado levando-se em consideração os conectivos apresentados aos

alunos, a fim de que melhor pudessem estabelecer relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos. Além disso, na versão final, a professora pesquisadora foi orientando, um a um, os alunos acerca de aspectos como ortografia, pontuação, acentuação, concordância, etc., para que os textos fossem sendo revisados pelos próprios discentes também nesse sentido. Isso se deu na própria aula, de maneira oral.

É importante que se diga que esses textos representam o conjunto das produções feitas pelos alunos. Seria bastante enfadonho apresentar uma quantidade maior de textos e repetir o que se constatou nas produções textuais, uma vez que as informações que serão relatadas a seguir expressam muito bem como foi o desempenho geral dos discentes.

Também é necessário deixar claro que não houve possibilidade de trabalhar por mais tempo na produção de texto, fazendo uma terceira versão, por exemplo, porque as aulas em que isso foi feito estavam em sistema de rodízio e aconteciam em um espaço emprestado por outra escola, enquanto a escola onde ocorreu a pesquisa estava em reforma, sem prazo para retorno – conforme já foi exposto. Dessa maneira, havia semana em que se tinha aula de Português, mas em outra semana não tinha.

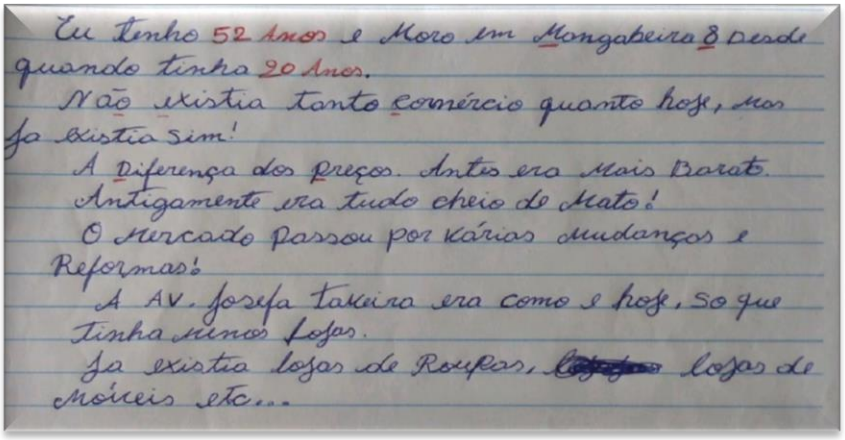
Outro aspecto que deve ser pontuado é que a análise descrita a seguir diz respeito às características do gênero relato de memórias – anteriormente apresentadas aos alunos – e ao emprego dos conectivos no texto – já estudados durante o desenvolvimento da sequência didática e escritos no quadro nos dias em que houve a produção textual.

Ademais, aqui não se pontuam desvios como ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, entre outros, por não serem o foco desta pesquisa. Nesse sentido, de modo geral, há alunos que fizeram as alterações comentadas oralmente pela professora pesquisadora, mas outros não as fizeram.

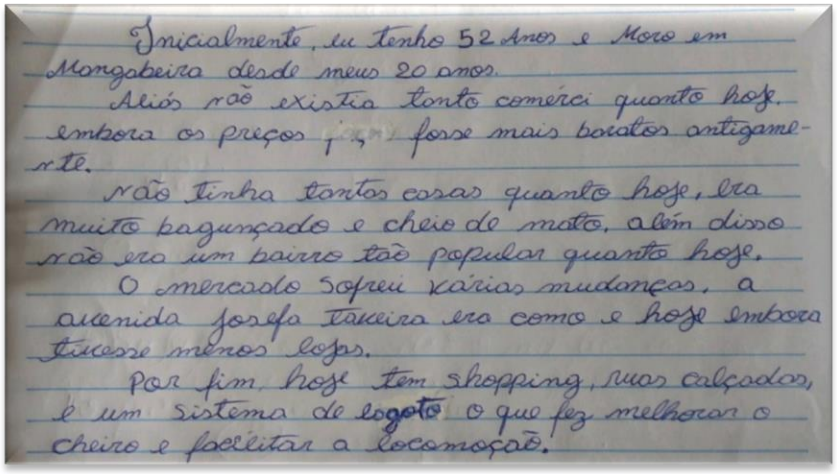
Por fim, há conectivos que aparecem mais de uma vez, mas foram sinalizados uma vez apenas, pois o intuito não é fazer uma contagem, e sim analisar a variedade do emprego.

Seguem os relatos textuais produzidos pelos discentes.

FIGURA 16 – Relato de memórias 1 – 1ª e 2ª versões



Eu tenho 52 Anos e Moro em Mongabeira 8 Desde quando tinha 20 Anos.
Não existia tanto Comércio quanto hoje, mas ja existia sim!
A Diferença dos preços. Antes era Mais Barato.
Antigamente era tudo cheio de Mato!
O Mercado Passou por Kárias mudanços e Reformas!
A AV. Josefa Takeira era como e hoje, So que Tinha Menos Lojas.
Ja existia lojas de Roupas, ~~Calçados~~ lojas de Móveis etc...



Inicialmente, eu tenho 52 Anos e Moro em Mongabeira desde meus 20 anos.
Aliás não existia tanto comérci quanto hoje. embora os preços já, fosse mais baratos antigamente.
Não tinha tantos casas quanto hoje, era muito bagunçado e cheio de mato, além disso não era um bairro tão popular quanto hoje.
O mercado Sofreu kárias mudanças, a avenida Josefa takeira era como e hoje embora tivesse menos lojas.
Por fim, hoje tem shopping, ruas calçadas, e um sistema de esgoto o que fez melhorar o cheiro e facilitar a locomoção.

Fonte: Arquivo próprio.

Quanto às características de um relato de memórias, esse texto foi devidamente escrito em 1ª pessoa. Mesmo que a maior parte do texto apresente a 3ª pessoa, nota-se que a 1ª pessoa foi introduzida no primeiro parágrafo (“eu”), deixando-se claro que tudo que é relatado está na memória de uma pessoa que discursa em 1ª pessoa, conforme Lima (2009).

Os verbos aparecem predominantemente no passado, como “existia”, “fosse”, “era” e “sofreu”, para citar apenas alguns deles, considerando-se as duas versões. Esse é o tempo verbal predominante nos relatos de memória, de acordo com Lima (2009).

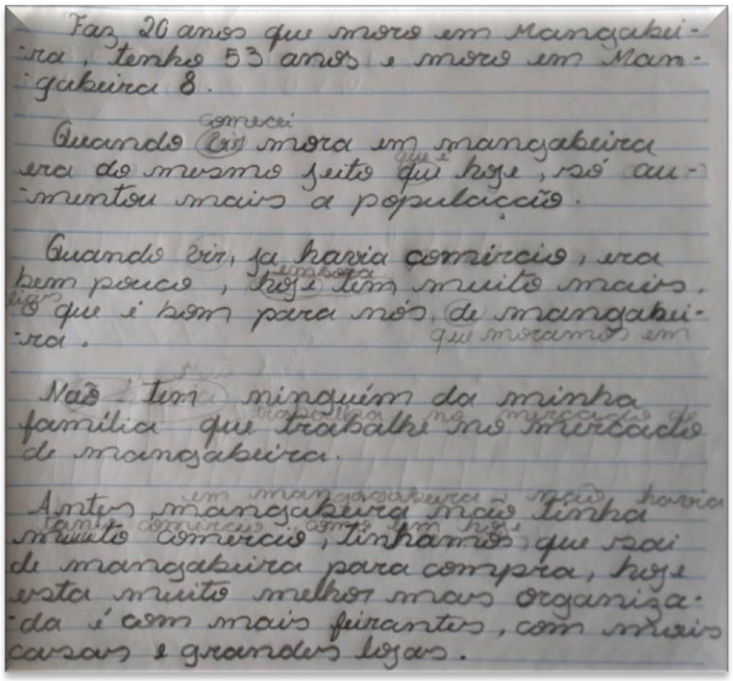
No que diz respeito aos conectivos, vê-se a presença de alguns já na primeira versão, a saber: “e” (conectivo que estabelece relação semântica de adição e que está presente na primeira linha do texto), “desde quando” (relação de temporalidade, linhas 1 e 2), “tanto quanto” (comparação, linha 3), “mas” (oposição, linha 3), “como” (comparação, linha 9) e “só que” (oposição, linha 9, usado em situações mais informais).

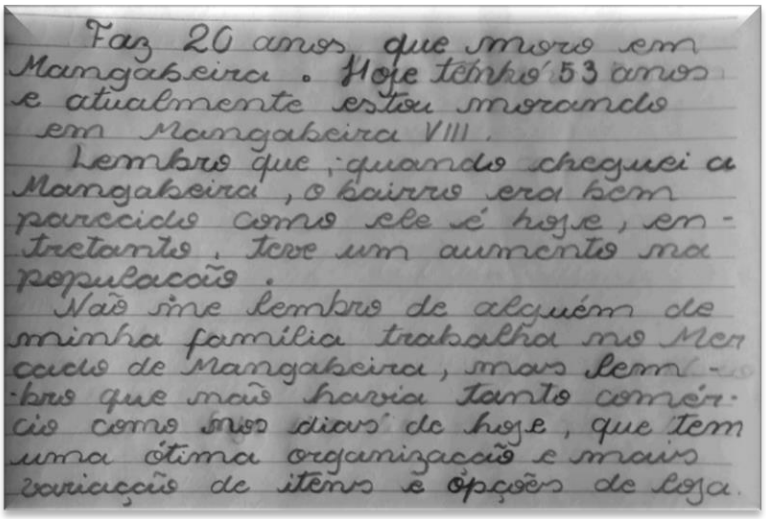
Na segunda versão, além desses já mencionados, foram acrescentados outros, como: “embora” (relação de oposição, linha 10), “o que” (que expressa delimitação ou restrição e encontra-se na linha 13).

Todas essas relações estabelecidas por esses conectivos fazem parte do que Antunes (2005) chama de conexão, porque eles têm a propriedade de fazer conexão entre as ideias ou os termos que ligam.

Ademais, foram usados os advérbios “inicialmente” (linha 1), “aliás” (linha 3), e as locuções adverbiais “além disso” (linha 6), e “por fim” (linha 11), que não estão contemplados no quadro de conectores apresentado no capítulo 3, mas que foram empregados de maneira brilhante pelo aluno, que pôde, por meio desses elementos, tecer melhor seu texto, interligando frases e parágrafos.

FIGURA 17 – Relato de memórias 2 – 1ª e 2ª versões




Faz 20 anos que moro em Mangabeira. Hoje tenho 53 anos e atualmente estou morando em Mangabeira VIII.
Lembro que, quando cheguei a Mangabeira, o bairro era bem parecido como ele é hoje, entretanto, teve um aumento na população.
Não me lembro de alguém de minha família trabalha no Mercado de Mangabeira, mas lembro que não havia tanto comércio como nos dias de hoje, que tem uma ótima organização e mais variação de itens e opções de loja.

Fonte: Arquivo próprio.

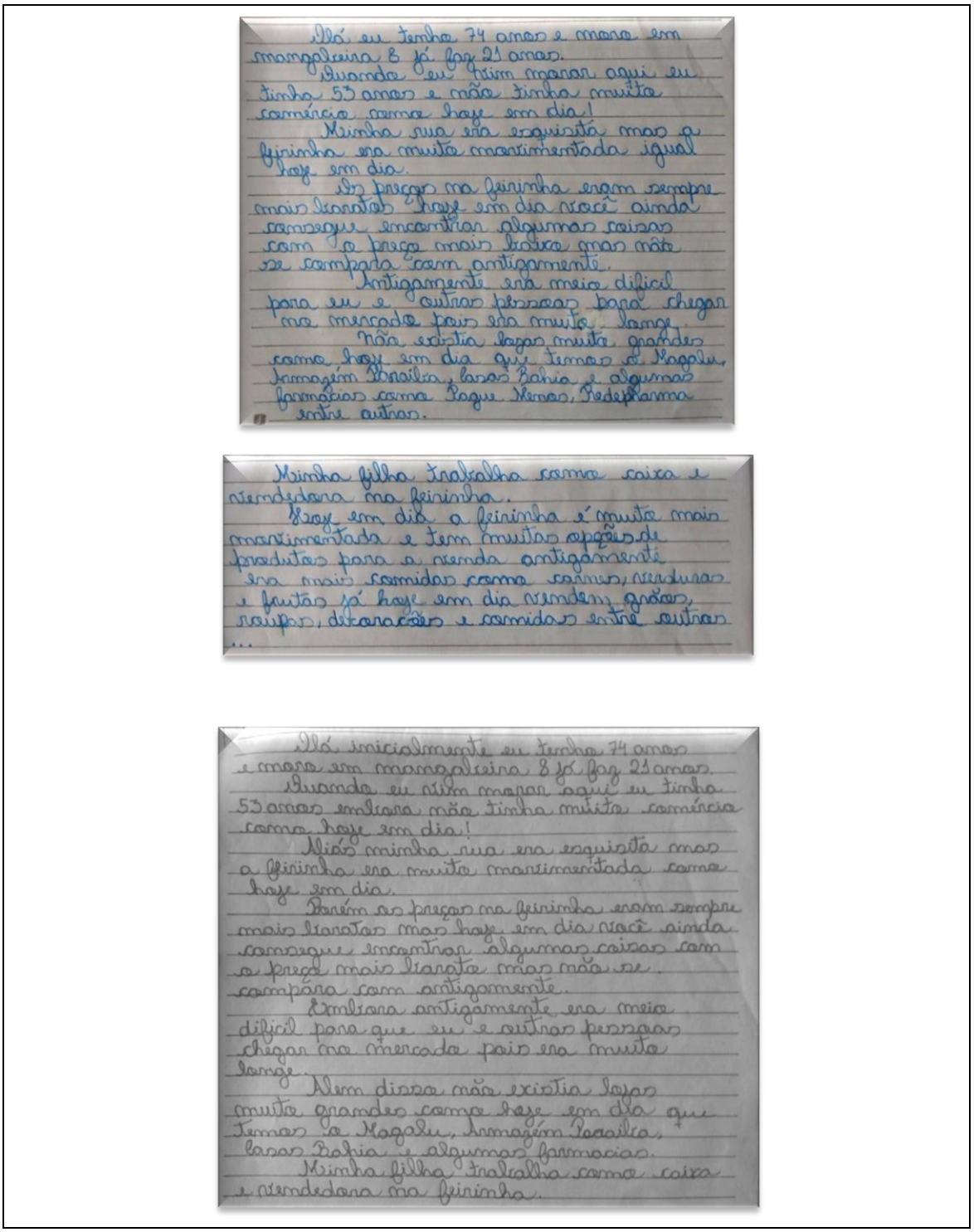
Esse segundo relato de memórias foi escrito na primeira pessoa (“moro”, “tenho”), e os fatos são relatados no tempo passado (“havia”, “era”, “tínhamos”, etc.), segundo previsto por Lima (2009).

Na primeira versão, há conectivos como: “que” (complementação, linha 1) “e” (relação de adição, linha 2), “quando” (temporalidade, linha 4), “que” (delimitação ou restrição, linha 5) e “mas” (oposição, linha 17), todos vistos em Antunes (2005).

Note-se que há anotações da própria aluna na primeira versão, a fim de que fossem feitas as alterações na segunda versão, na qual há uma melhor organização dos parágrafos, além de terem sido excluídas as linhas em branco, conforme orientação da professora pesquisadora.

Quanto aos conectivos, houve o acréscimo apenas de “entretanto”, que estabelece relação semântica de oposição e está na linha 7.

FIGURA 18 – Relato de memórias 3 – 1ª e 2ª versões



Olá eu tenho 74 anos e moro em mangabeira 8 já faz 23 anos.
Quando eu vim morar aqui eu tinha 53 anos e não tinha muito comércio como hoje em dia!
Minha rua era esquisita mas a feirinha era muito movimentada igual hoje em dia.
Os preços na feirinha eram sempre mais baratos hoje em dia você ainda consegue encontrar algumas coisas com o preço mais barato mas não se compara com antigamente.
Antigamente era meio difícil para eu e outras pessoas para chegar no mercado pois era muito longe.
Não existia lojas muito grandes como hoje em dia que temos a Magalu, Armazém Paraíba, lojas Bahia e algumas farmácias como Pague Menos, Pedefarma entre outras.

Minha filha trabalha como caixa e vendedora na feirinha.
Hoje em dia a feirinha é muito mais movimentada e tem muitas opções de produtos para a venda antigamente era mais comidas como carnes, verduras e frutas já hoje em dia vendem grãos, roupas, decorações e comidas entre outras ...

Olá inicialmente eu tenho 74 anos e moro em mangabeira 8 já faz 23 anos.
Quando eu vim morar aqui eu tinha 53 anos embora não tinha muito comércio como hoje em dia!
Mais minha rua era esquisita mas a feirinha era muito movimentada como hoje em dia.
Porém os preços na feirinha eram sempre mais baratos mas hoje em dia você ainda consegue encontrar algumas coisas com o preço mais barato mas não se compara com antigamente.
Embora antigamente era meio difícil para que eu e outras pessoas chegar no mercado pois era muito longe.
Além disso não existia lojas muito grandes como hoje em dia que temos a Magalu, Armazém Paraíba, lojas Bahia e algumas farmácias.
Minha filha trabalha como caixa e vendedora na feirinha.

Fonte: Arquivo próprio.

No terceiro relato de memórias, também há a presença da primeira pessoa do discurso (“eu”), bem como a predominância de verbos no tempo passado (“vim”, “tinha”, “era”, “existia”), características presentes em Lima (2009).

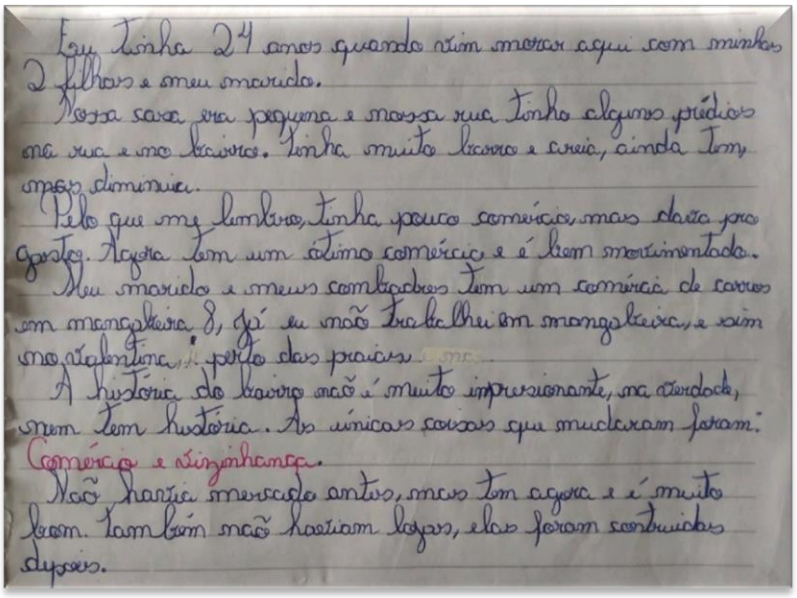
Na primeira versão – composta pelas duas partes escritas à caneta – há os conectivos: “e” (relação semântica de adição, linha 1), “quando” (temporalidade, linha

3), “como” (comparação, linha 5), “mas” (oposição, linha 6) e “pois” (justificação ou explicação, linha 16).

Foram acrescentados os seguintes conectivos na segunda versão: “porém” (oposição, linha 9), “embora” (oposição, linha 14, mesmo não tendo sido associado ao verbo no modo adequado, isto é, o verbo “era”) e “para que” (finalidade, linha 15, embora a concordância verbal não tenha sido feita da maneira adequada). Essa análise se baseia em Antunes (2005).

O advérbio “aliás” (linha 6) e a locução adverbial “além disso” (linha 18) foram empregadas a favor da conexão entre os parágrafos, não obstante não sejam conectivos contemplados no quadro que serve como referência para esta análise e que se encontra no capítulo 3, como já foi dito.

FIGURA 19 – Relato de memórias 4 – 1ª e 2ª versões



Eu tinha 24 anos quando vim morar aqui com minhas 2 filhas e meu marido.

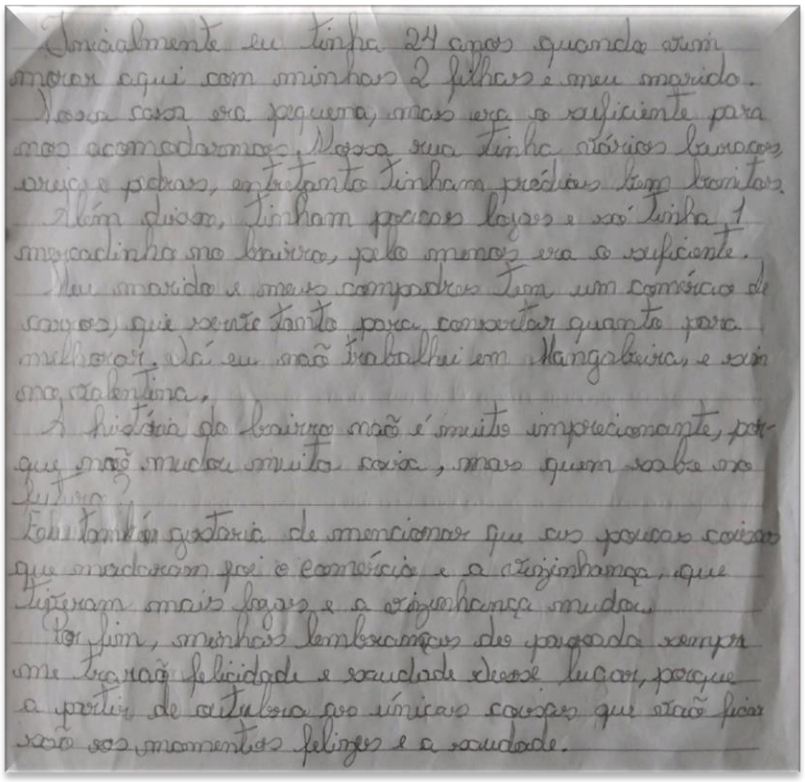
Nossa casa era pequena e nossa rua tinha alguns prédios na rua e no bairro. Tinha muito barro e areia, ainda tem, mas diminuiu.

Pelo que me lembro, tinha pouco comércio, mas dava pro gasto. Agora tem um ótimo comércio e é bem movimentado.

Meu marido e meus cunhados tem um comércio de carros em mangabeira 8, já eu não trabalhei em mangabeira, e sim no Valentina, perto das praias.

A história do bairro não é muito impressionante, na verdade, nem tem história. As únicas coisas que mudaram foram: Comércio e vizinhança.

Não havia mercado antes, mas tem agora e é muito bom. Também não havia lojas, elas foram construídas depois.



Inicialmente eu tinha 24 anos quando vim morar aqui com minhas 2 filhas e meu marido. Nossa casa era pequena, mas era o suficiente para nos acomodarmos. Nossa rua tinha vários buracos e pedras, entretanto tinham prédios bem bonitos. Além disso, tinham poucas lojas e só tinha 1 mercadinho no bairro, pelo menos era o suficiente. Meu marido e meus compadres tem um comércio de carros, que serve tanto para consertar quanto para melhorar. Lá eu não trabalhei em Mangabeira, e sim na Valentina.

A história do bairro não é muito impressionante, porque não mudou muito coisa, mas quem sabe no futuro.

Eu também gostaria de mencionar que as poucas coisas que mudaram foi o comércio e a vizinhança, que tiveram mais lojas e a vizinhança mudou.

Por fim, minhas lembranças dos passados sempre me trarão felicidade e saudade desse lugar, porque a partir de outubro as únicas coisas que irão ficar são os momentos felizes e a saudade.

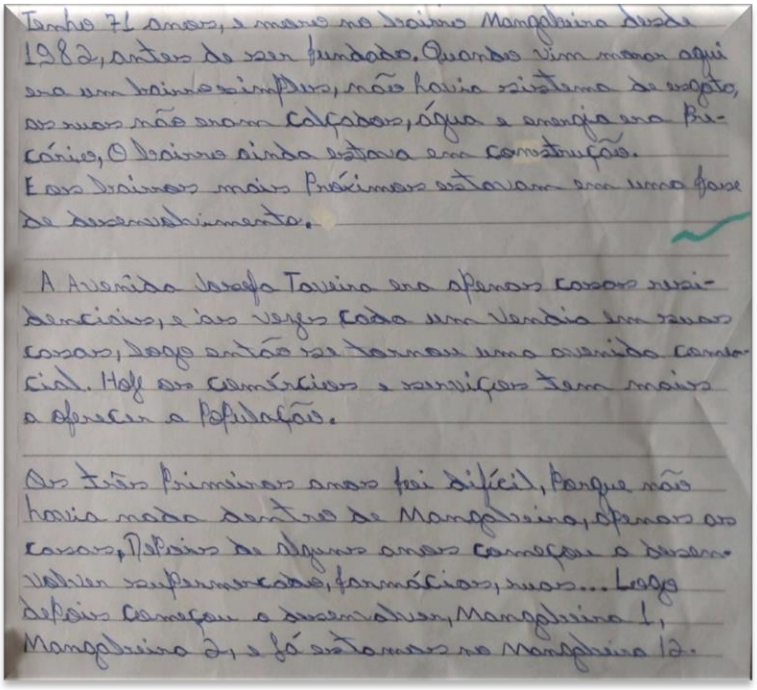
Fonte: Arquivo próprio.

No quarto relato de memórias, vê-se claramente o uso da primeira pessoa (“eu”) e o emprego dos verbos no tempo passado (“vim”, “era”, “tinha”, “dava”, “havia”).

Na primeira versão, há os conectivos “quando” (que estabelece relação semântica de temporalidade e está na linha 1), “e” (relação de adição, linha 3), “ainda” (adição, linha 4), “mas” (oposição, linha 5), “que” (delimitação ou restrição, linha 12), “também” (adição, linha 15).

A segunda versão foi enriquecida pelos conectivos “entretanto” (oposição, linha 5), “tanto quanto” (comparação, linha 9), “porque” (causalidade, linhas 12 e 13). A aluna também usou os advérbios “inicialmente” (linha 1) e as locuções adverbiais “além disso” (linha 6) e “por fim” (linha 18), que não são objeto deste estudo, como já foi esclarecido, mas que auxiliaram na ligação entre os parágrafos.

FIGURA 20 – Relato de memórias 5 – 1ª e 2ª versões



Tenho 71 anos, e moro no bairro Mangabeira desde 1982, antes de ser fundado. Quando vim morar aqui era um bairro simples, não havia sistema de esgoto, as ruas não eram calçadas, água e energia era precária, o bairro ainda estava em construção.
E os bairros mais próximos estavam em uma fase de desenvolvimento.

A avenida Josefa Taveira era apenas casas residenciais, e as vezes cada uma vendia em suas casas, logo então se tornou uma avenida comercial. Hoje os comércios e serviços tem mais a oferecer a população.

Os três primeiros anos foi difícil, porque não havia nada dentro de Mangabeira, apenas as casas, Depois de alguns anos começou a desenvolver supermercados, farmácias, ruas... Logo depois começou a surgir Mangabeira 1, Mangabeira 2, e lá estamos na Mangabeira 12.

Tenho 71 anos e moro no bairro de Mangabeira desde 1982, antes da fundação. Quando vim morar aqui era um bairro simples, não havia sistema de esgoto, as ruas não eram calçadas, água e energia eram precárias, ou seja, o bairro ainda estava em construção. E os bairros mais próximos ainda estavam em uma fase de desenvolvimento.

A avenida Josefa Taveira tinha apenas casas residenciais, e as vezes cada uma vendia em suas casas, por consequinte se tornou uma avenida comercial. Hoje os comércios e serviços têm mais a oferecer à População.

Entretanto, os três primeiros anos não foram fáceis já que não havia nada dentro de Mangabeira, apenas as casas. Conforme alguns anos se passaram, começaram a se desenvolver supermercados, farmácias, ruas... Logo depois, começaram a surgir mais e mais: Mangabeira 1, Mangabeira 2, Mangabeira 3, até que hoje lá estamos na 12.

Fonte: Arquivo próprio.

Nesse quinto e último relato de memórias analisado, também há o registro, como proposto por Lima (2009), em primeira pessoa (“tenho”, “moro”), além dos verbos no passado: “estavam” (linha 6), “tornou” (linha 10), “foi” (linha 13), “começou” (linha 17).

Quanto aos conectivos, na primeira versão há os seguintes: “e” (adição, linha 1), “desde” (temporalidade, linha 1), “quando” (temporalidade, linha 2), “logo” (temporalidade, linha 10), “porque” (causalidade, linha 13) e “depois” (temporalidade, linha 15).

Já na segunda versão, as linhas que estavam vazias foram eliminadas e foram acrescentados os conectivos: “por conseguinte” (conclusão, linha 10), “entretanto” (oposição, linha 13), “conforme” (conformidade, linha 15) e “apesar de” (oposição, linhas 16 e 17), que enriqueceram bastante o texto, consoante indicação de Antunes (2005).

De modo geral, foi solicitado que, na segunda versão, os alunos buscassem colocar os sentimentos em seu texto, procurando utilizar uma linguagem mais literária, mas eles têm muita dificuldade quanto isso, mesmo tendo lido textos que tentavam inspirar esse intuito, conforme se pôde contemplar no Módulo I desta sequência didática.

Além disso, todos os textos foram escritos com uma linguagem simples, como é esperado em um relato de memórias.

Quanto ao emprego dos conectivos, não se partiu do zero, visto que os alunos já tinham um conhecimento prévio a esse respeito, além de terem sido enriquecidos pela palestra do professor Celso Ferrarezi e por terem fixado o conteúdo por meio de exercícios.

Não houve o desempenho esperado por parte de todos os alunos, mas foi possível verificar melhora na conexão das ideias, das frases e dos parágrafos em todos os exemplos aqui expostos.

Por fim, é válido dizer que todos esses textos trazem memórias individuais, mas que enriquecem a memória coletiva, pois trata-se de fatos que marcaram um povo e que fazem parte da história dos habitantes de Mangabeira, que são envolvidos, direta ou indiretamente, pela atividade do comércio.

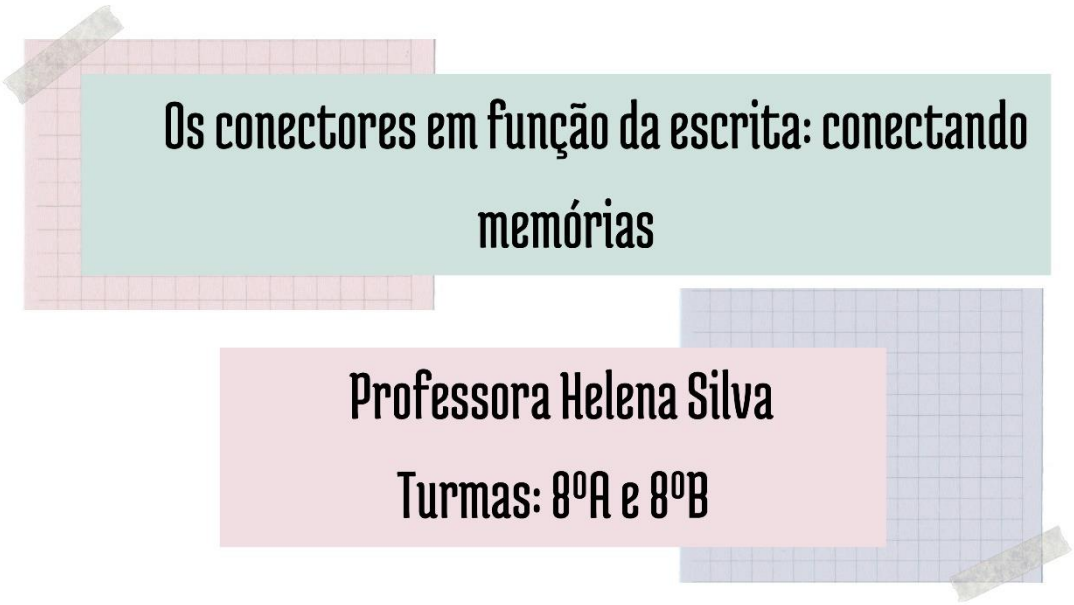
Concluída essa etapa, passa-se à divulgação do trabalho realizado na escola, conforme se pode conferir a seguir.

6.6.2 Registrando e perpetuando memórias

Ao término de toda a pesquisa, foram selecionados, pela professora pesquisadora, recortes que pudessem representar o que foi realizado ao longo de todo o trajeto. Com esses recortes, foi confeccionado, pela própria professora, um painel, o qual foi fixado na parede da escola – de uma turma de 8º ano, mais precisamente, já que foi a série que participou da pesquisa –, estando exposta a toda a escola, a fim de que pudessem ver, pelo menos em parte, a riqueza do que foi desenvolvido em sala de aula por meio dessa pesquisa. As figuras a seguir são os recortes que foram fixados no painel e expressam a sequência didática realizada.

A Figura 21 (a primeira do painel) traz as informações gerais, quais sejam: o tema da pesquisa, o nome da professora que a desenvolveu e as turmas envolvidas.

FIGURA 21 – Tema, nome da professora pesquisadora e turmas envolvidas na pesquisa



Fonte: Elaboração própria

A Figura 22 traz uma imagem do vídeo que foi visto pelos alunos – “Galinha ao molho pardo”. À esquerda da imagem, há o título da obra na qual é inspirado o vídeo, bem como o autor dessa obra, “O menino no espelho” e Fernando Sabino, respectivamente; à direita da imagem, foram postos os nomes de personagens que aparecem na história em questão.

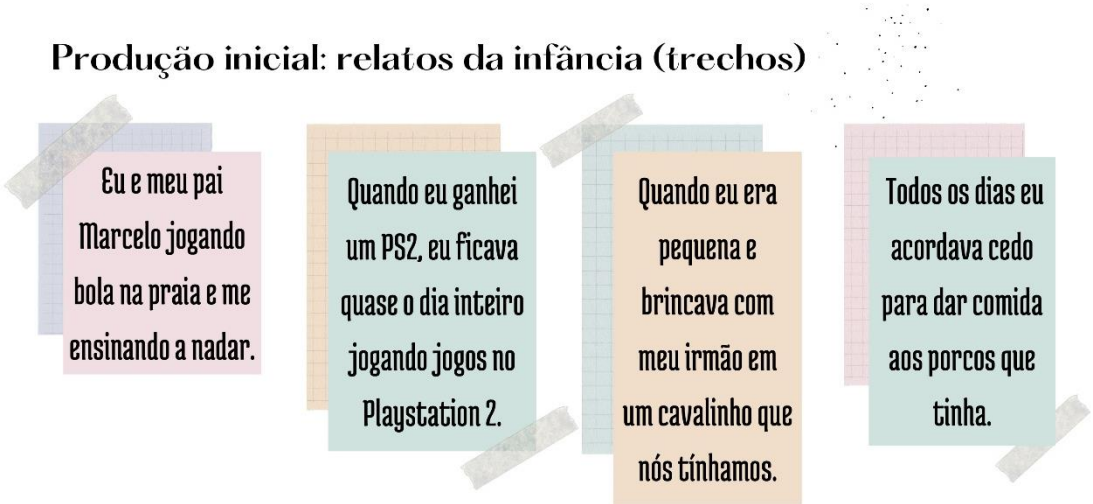
FIGURA 22 – Apresentação inicial



Fonte: Elaboração própria

Nas Figuras 23 e 24, podem ser vistos alguns trechos dos relatos da infância que os alunos construíram na Produção Inicial.

FIGURA 23 – Produção Inicial: Parte I



Fonte: Elaboração própria

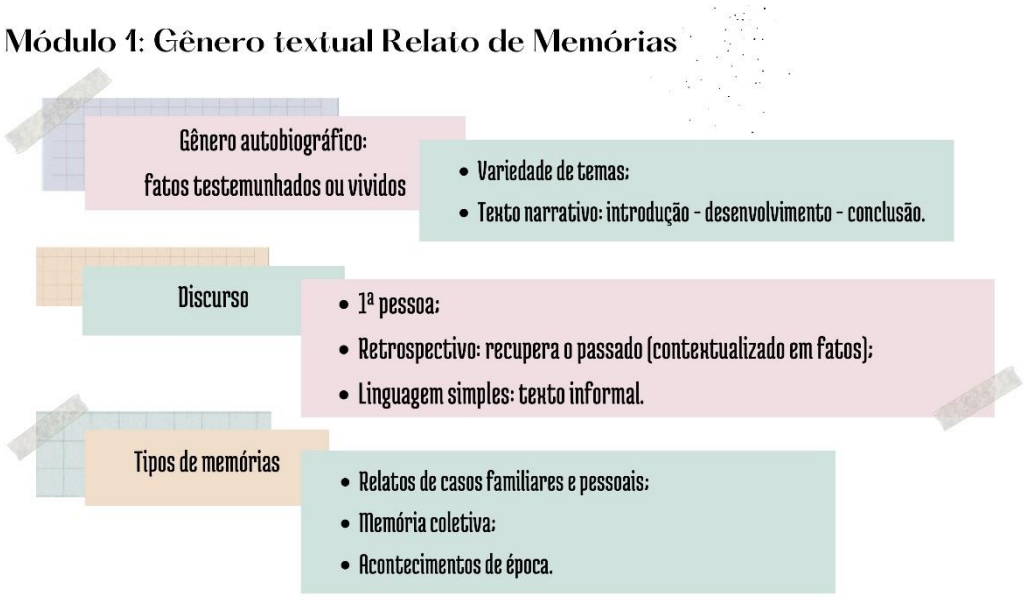
FIGURA 24 – Produção Inicial: Parte II



Fonte: Elaboração própria

A Figura 25 apresenta o gênero textual relato de memórias, assim como suas características, a fim de que quem lesse os painéis pudesse se familiarizar com esse gênero.

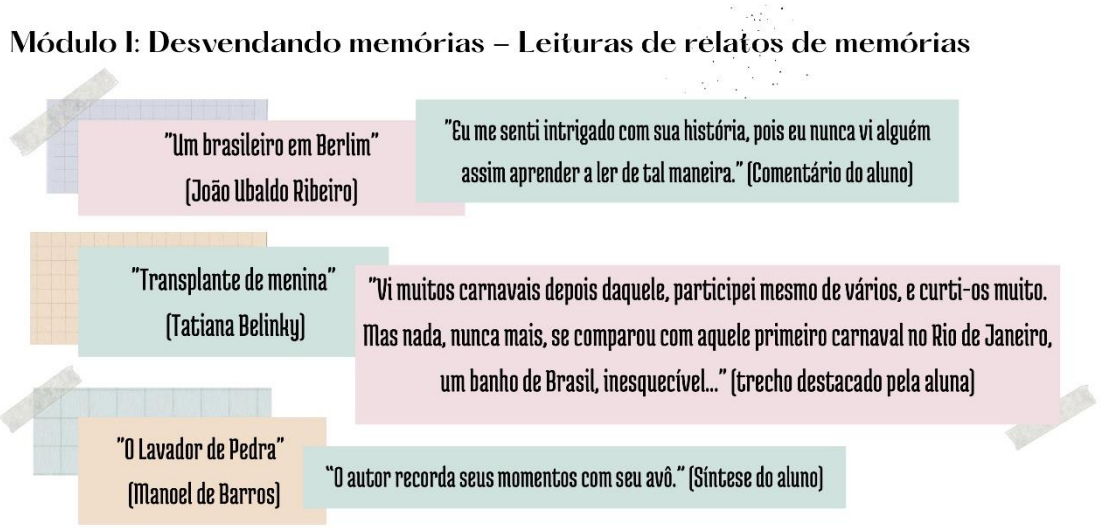
FIGURA 25 – Módulo 1: Gênero textual Relato de Memórias



Fonte: Elaboração própria

A Figura 26, por sua vez, traz o título e o autor dos relatos de memórias lidos em sala de aula, seguidos de uma frase dada por algum aluno acerca do texto.

FIGURA 26 – Módulo 1: Desvendando memórias



Fonte: Elaboração própria

Na sequência, tem-se a Figura 27, na qual se apresenta a comparação estabelecida entre a Feira de Mangaio e o Mercado de Mangabeira.

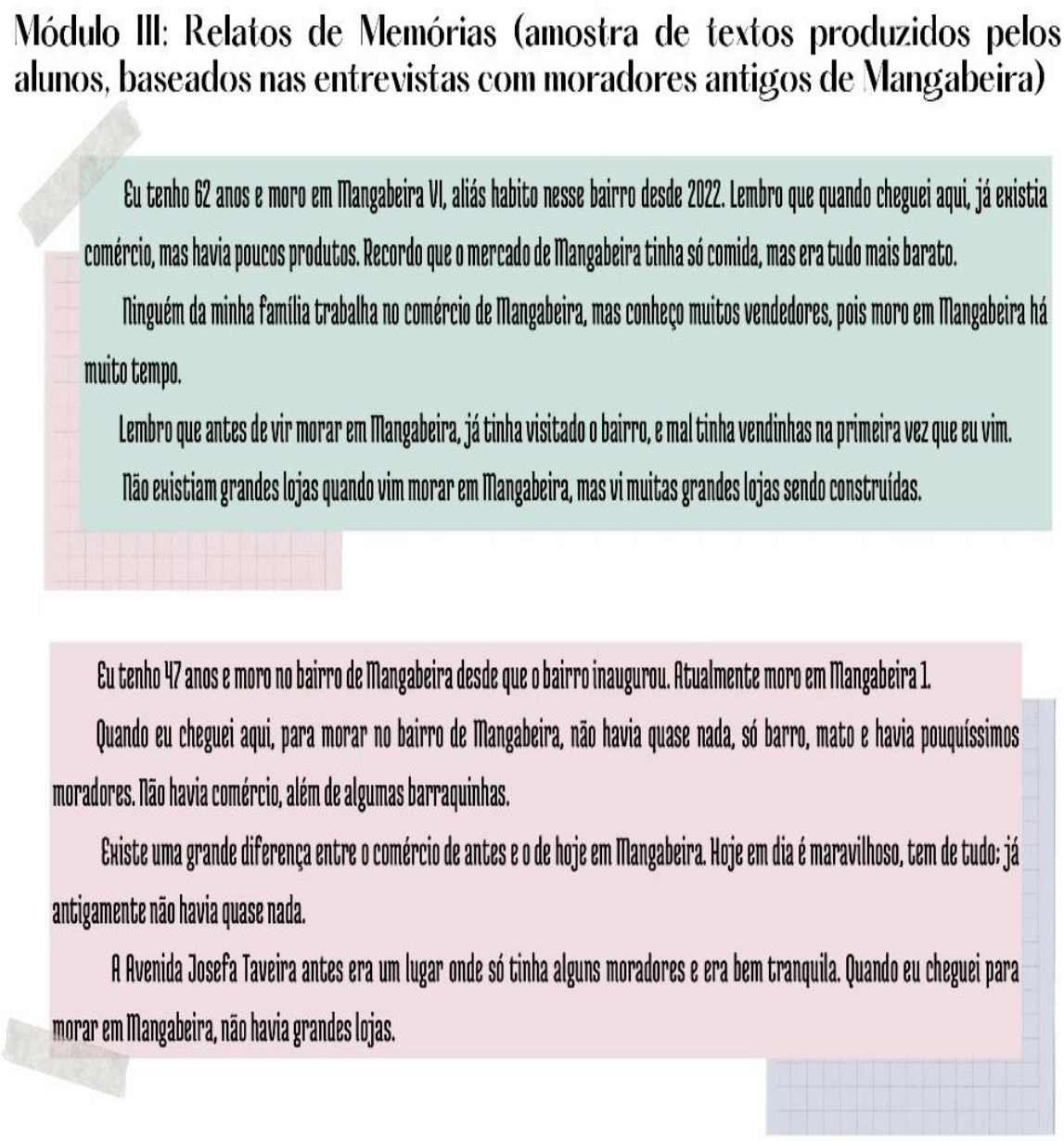
FIGURA 27 – Módulo II



Fonte: Elaboração própria

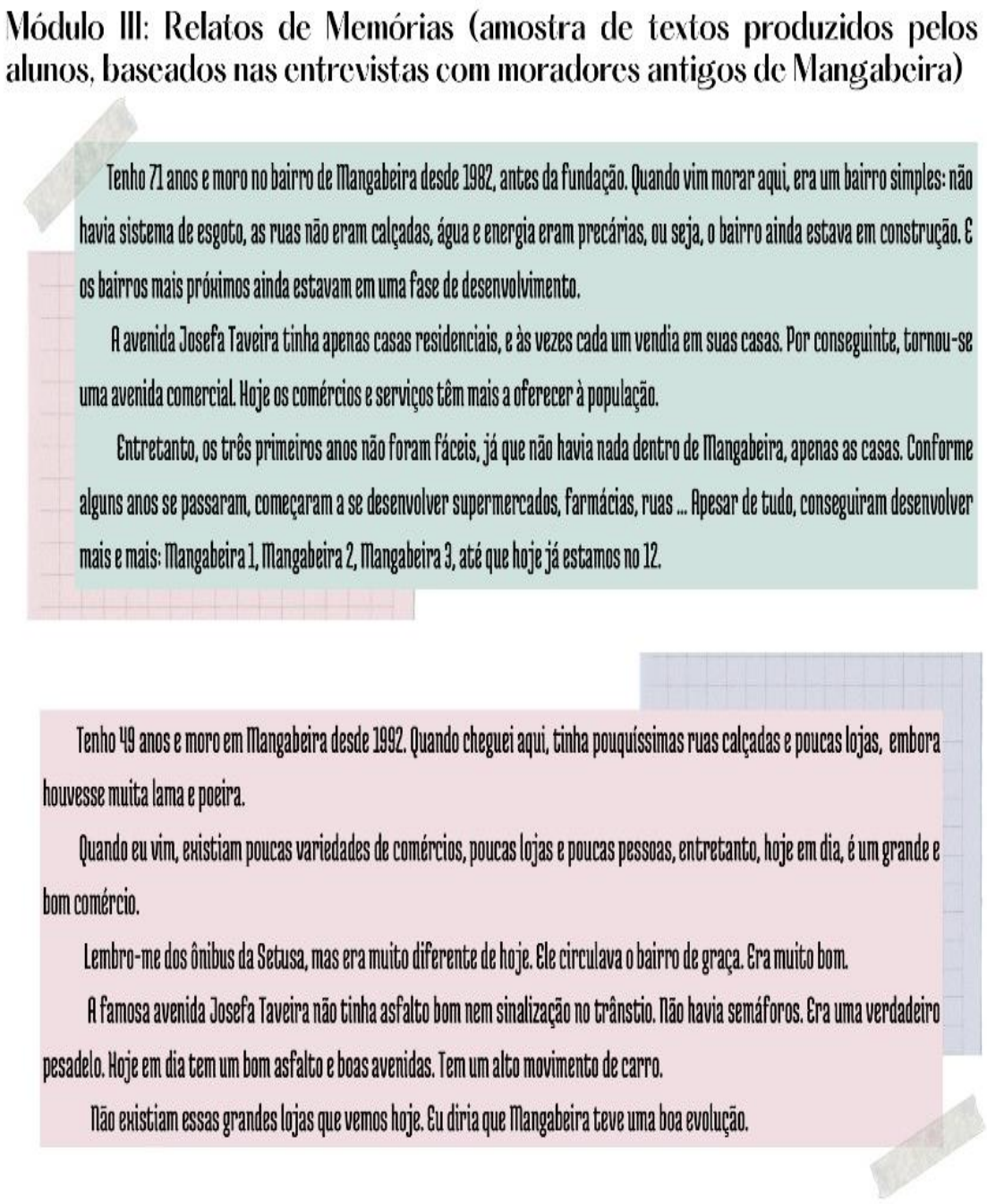
Por fim, nas Figuras 28 e 29, há exemplos de relatos de memórias produzidos pelos alunos, somente como uma pequena amostra das produções textuais escritas desenvolvidas como produto final da pesquisa.

FIGURA 28 – Módulo III.1



Fonte: Elaboração própria

FIGURA 29 – Módulo III.2



Módulo III: Relatos de Memórias (amostra de textos produzidos pelos alunos, baseados nas entrevistas com moradores antigos de Mangabeira)

Tenho 71 anos e moro no bairro de Mangabeira desde 1982, antes da fundação. Quando vim morar aqui, era um bairro simples: não havia sistema de esgoto, as ruas não eram calçadas, água e energia eram precárias, ou seja, o bairro ainda estava em construção. E os bairros mais próximos ainda estavam em uma fase de desenvolvimento.

A avenida Josefa Taveira tinha apenas casas residenciais, e às vezes cada um vendia em suas casas. Por conseguinte, tornou-se uma avenida comercial. Hoje os comércios e serviços têm mais a oferecer à população.

Entretanto, os três primeiros anos não foram fáceis, já que não havia nada dentro de Mangabeira, apenas as casas. Conforme alguns anos se passaram, começaram a se desenvolver supermercados, farmácias, ruas ... Apesar de tudo, conseguiram desenvolver mais e mais: Mangabeira 1, Mangabeira 2, Mangabeira 3, até que hoje já estamos no 12.

Tenho 49 anos e moro em Mangabeira desde 1992. Quando cheguei aqui, tinha pouquíssimas ruas calçadas e poucas lojas, embora houvesse muita lama e poeira.

Quando eu vim, existiam poucas variedades de comércios, poucas lojas e poucas pessoas, entretanto, hoje em dia, é um grande e bom comércio.

Lembro-me dos ônibus da Setusa, mas era muito diferente de hoje. Ele circulava o bairro de graça. Era muito bom.

A famosa avenida Josefa Taveira não tinha asfalto bom nem sinalização no trânstio. Não havia semáforos. Era uma verdadeiro pesadelo. Hoje em dia tem um bom asfalto e boas avenidas. Tem um alto movimento de carro.

Não existiam essas grandes lojas que vemos hoje. Eu diria que Mangabeira teve uma boa evolução.

Desse modo, foi possível mostrar à comunidade escolar todo o processo que essas turmas vivenciaram, mesmo que em breves recortes, expressando-se os benefícios que são trazidos à sala de aula através de projetos organizados e realizados com zelo e dedicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, é importante salientar que o ensino de Língua Portuguesa foi e continua sendo enriquecido pela Linguística Textual. Partir da teoria apresentada por tantos pesquisadores dessa área e chegar à prática na sala de aula é um movimento bastante gratificante, o qual foi possível graças ao Mestrado Profissional em Letras – o Profletras –, por meio do qual o conhecimento acadêmico entra na sala de aula, fazendo do professor um pesquisador em ação.

É válido lembrar que a LT se ocupa do texto, inclusive da sua produção, focando no processo, e não apenas no produto. E a sala de aula é um excelente lugar onde os textos são produzidos, a todo instante, nas mais diversas situações de comunicação. Portanto, não é possível separar texto e aula de língua portuguesa.

Essa interação social na escola se dá desde as falas informais até as produções escritas ou mesmo os seminários orais. Então, há uma grande riqueza de gêneros textuais a serem estudados na sala de aula, tendo em vista o processo de comunicação e a interação social. Nesse sentido, a Linguística Textual trouxe uma grande contribuição para o ensino nos gêneros textuais/discursivos.

No contexto desta pesquisa, o texto – que é produzido a partir da necessidade de comunicar algo – transmitiu memórias de moradores de Mangabeira, por meio do gênero textual/discursivo relato de memórias. E já que o texto é construído a partir de uma orientação temática, o tema foi *A importância do comércio de Mangabeira para os moradores desse bairro*.

Após um longo caminho de leituras acerca dos conectores, da produção escrita e do relato de memórias, foi possível aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula e verificar como os alunos progrediram no processo de escrita, sobretudo no que diz respeito ao emprego dos conectores no texto, sendo possível estabelecer as relações semântico-discursivas, encadeando melhor as ideias e permitindo uma melhor comunicação.

Até chegar aos relatos produzidos pelos alunos, estes passaram por algumas etapas dentro de uma sequência didática. Primeiramente assistiram a um vídeo que trazia um relato de memórias da infância, bem como leram o texto no qual se baseou esse vídeo. Em seguida, buscaram fotos de sua infância, representando momentos importantes, escrevendo uma legenda para cada foto.

Então os discentes fizeram a leitura de mais alguns autores que escreveram textos que continham relatos de memórias e responderam a exercícios a respeito desses textos, conhecendo, pouco a pouco, esse gênero textual. Após essas leituras, foram apresentadas as características do relato de memórias, que eles puderam confrontar com os textos lidos.

Na sequência, a fim de que os alunos fossem inseridos na temática proposta, houve uma aula em que eles ouviram a música *Feira de Mangaio*, a respeito da qual foi feita uma discussão oral, seguida de exercício escrito, estabelecendo-se uma comparação com o Mercado de Mangabeira, estabelecimento que é símbolo da atividade comercial nesse bairro. A partir disso, foi inserido o tema *A importância do comércio de Mangabeira para os moradores desse bairro*.

Dando-se prosseguimento à sequência didática, os discentes foram orientados a realizar entrevistas com pessoas que morassem em Mangabeira há, pelo menos, 15 anos. Antes tiveram uma aula sobre o gênero textual entrevista e foram orientados a seguir um roteiro de perguntas para fazer essa entrevista, cujas informações ficaram guardadas para serem usadas no momento certo.

Como se tinha por objetivo favorecer a coesão na escrita dos alunos, foi ministrada uma palestra, pelo Prof. Doutor Celso Ferrarezi, a respeito dos "Operadores textuais na organização do texto", seguida de aula expositiva – desenvolvida pela professora pesquisadora – e exercício sobre os conectores que estabelecem relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos.

Somente depois de todo esse percurso os discentes produziram o relato de memórias (em duas versões, pois na segunda tiveram a orientação da professora sobre os aspectos linguísticos que precisavam melhorar em seus textos, bem como a respeito dos conectores que poderiam ser acrescentados, a fim de favorecer a coesão textual).

Foi importante relembrar todo o caminho percorrido pelos alunos participantes da pesquisa para deixar claro que todo o processo foi mais importante do que apenas o produto final.

A princípio, havia uma lícita preocupação da pesquisadora com a produção final do relato de memórias, com o intuito de que fossem textos muito bem elaborados, que trouxessem uma linguagem capaz de apaixonar quem os lesse, com uma riqueza quanto ao emprego adequado dos mais variados conectores, estabelecendo relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos. Esperava-se que os textos pudessem "fazer chorar" qualquer morador de Mangabeira que os lessem. Esse objetivo não foi exposto, mas estava implícito no desejo da professora pesquisadora.

No entanto, os textos foram “normais” e corresponderam, sim, às expectativas “normais”, aquelas que estão explícitas nos objetivos. Não foram além, não ultrapassaram as barreiras do desejo da pesquisadora. Mas isso não foi necessário, e a seguir está exposto o motivo.

Todo o processo que os alunos vivenciaram ao participar desta pesquisa foi encantador, desde quando se encantaram pelo vídeo de menos de 10 minutos – “Galinha ao molho pardo” –, na apresentação da sequência didática. Eles puderam ter contato, pela primeira vez (no caminho da pesquisa), com alguém que relatava memórias – Fernando Sabino –, podendo passear nas memórias que foram relatadas pelo autor.

Então foi sua vez de adentrar nas próprias memórias, revisitando fatos de sua infância por meio de suas fotografias. De uma maneira diferente da de Fernando Sabino, eles relataram memórias do seu passado, permitindo à professora entrar um pouco no seu mundo.

Depois disso, cada relato de memórias lido por eles foi enriquecendo seu conhecimento não somente a respeito desse gênero textual, mas também sobre vários aspectos: interpretação e compreensão de texto, pronomes que expressam as pessoas do discurso, tipos de narrador, tempo cronológico relacionado aos tempos verbais, identificação de personagens, linguagem formal e linguagem informal, conotação e denotação, descrição de ambientes, de cenas e de personagens.

Somente após todos esses passos, foram apresentadas as características do gênero textual relato de memórias, que eles puderam registrar e acrescentar no seu conhecimento.

Na sequência, entrar na temática *A importância do comércio de Mangabeira para os moradores desse bairro* foi uma etapa riquíssima, porque os alunos puderam olhar para seu bairro – considerando que a maioria deles mora em Mangabeira – com outro olhar, sobretudo para o comércio.

A música *Feira de Mangaio* abriu de maneira majestosa esse módulo da sequência didática, “aquecendo” os corações com uma linguagem e um ritmo muito próprios, adequando-se muito bem à realidade do comércio desse bairro, trazendo elementos que estão presentes em seu meio, principalmente porque se estabeleceu uma comparação com o Mercado de Mangabeira. Foi quase como ver e ouvir Clara Nunes cantando e dançando no meio do Mercado Público que está no coração de Mangabeira, apresentando tudo que é vendido lá. Partir desse momento para o entendimento da importância da atividade comercial para os moradores desse bairro foi muito fácil, porque isso é o dia a dia dos alunos.

E esse módulo foi coroado com as entrevistas feitas com os moradores antigos de Mangabeira. Quanta riqueza na transmissão dessas informações! Foi possível olhar para a história de Mangabeira sob a ótica dos próprios habitantes. Isso enriqueceu bastante esta pesquisa e o conhecimento dos discentes.

Prosseguindo o caminho, houve o momento de "divisor de águas", que foi a palestra sobre "Operadores textuais na organização do texto", por meio da qual o Professor Celso Ferrarezi deixou sua importante contribuição, muito perceptível nos textos dos alunos. Parece básico, mas ensinar a organizar os parágrafos de um texto é um passo essencial para inserir o conhecimento acerca dos conectores. Isso fez toda a diferença na construção da coesão dos relatos de memórias produzidos pelos alunos.

Esses relatos de memórias foram o produto final desta pesquisa, mas não a parte mais importante dela. Então, pode-se dizer que esse produto final não foi a idealização do sonho da pesquisadora, mas todo o processo ultrapassou as barreiras do que ela esperava, foi muito além do que ela imaginava que seria.

Ver os alunos escreverem um texto com organização de parágrafos, sabendo empregar conectivos diversos e seguindo uma estrutura mínima esperada de um gênero textual é muito gratificante, após dois anos e meio vivendo em formato síncrono e assíncrono. Isso significa dizer que essas turmas, tiveram um mês e meio de aula presencial antes do início da pandemia, e depois tiveram somente aulas online, que prosseguiram mesmo após o retorno de muitas escolas, pois a deles estava em reforma.

Realizar uma pesquisa em formato híbrido com turmas que iniciaram os Anos Finais do Ensino Fundamental já enfrentando uma pandemia – visto que cursavam o 6º ano quando começaram a ter aulas online – é muito desafiante. Obviamente o formato presencial favoreceria um melhor desenvolvimento de cada etapa, mas isso não foi possível de maneira integral. Entretanto, todas as ferramentas que estavam ao alcance da pesquisadora foram utilizadas, e o desenvolvimento da pesquisa foi muito gratificante.

É importante deixar registrado – e deseja-se deixar essa contribuição – que a grande riqueza de conhecimento em produzir um texto está no passo a passo que leva até ele, e não apenas no texto pronto. Ademais, ensinar os conectores é imprescindível para ajudar os alunos a escreverem textos coesos, mas dentro de um processo que favoreça que esse conhecimento seja, de fato, apreendido.

Este estudo acrescentou bastante na formação profissional da pesquisadora, no que diz respeito à sua visão acerca de como trabalhar os gêneros textuais em sala de aula – através de recursos que enriquecem essa prática, como foi visto na sequência didática

desenvolvida; à prática da produção textual como processo, e não como mero produto; ao ensino dos conectores como elementos capazes de favorecer a coesão textual, e não simplesmente como classes de palavras a serem identificadas e classificadas.

Trata-se de um tema de tão grande importância, que foi elaborado um Caderno Pedagógico – exigência do Profletras –, com o intuito de apresentar esta pesquisa como proposta para que outros professores a desenvolvam em sua sala de aula, com as devidas adaptações.

Obviamente outros estudos podem ampliar aquilo que se desenvolveu nesta pesquisa, como, por exemplo: analisar os conectivos em outros gêneros textuais; explorar os procedimentos da repetição e da substituição como mecanismos de coesão textual; verificar como a seleção lexical enriquece a coesão em um texto; entre outras inspirações que podem surgir à medida em que se lê esta dissertação.

Por fim, pode-se afirmar, com toda convicção, que os estudos e as pesquisas de linguistas da Linguística Textual transformaram a maneira de ensinar Língua Portuguesa e também a maneira de ensinar da professora que desenvolveu esta pesquisa. Eis a grande riqueza de realizar pesquisas em sala de aula. Eis a grande riqueza de fazer um Mestrado Profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRADE, Flávia Angélica de Amorim. **Conectores sequenciadores em artigos de opinião escritos por vestibulandos:** uma questão de marcação linguística com implicações para o ensino. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Natal, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉA, Márcia. **Relato de memórias**. Youtube, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OPPXrLajtfI>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. **Calidoscópio,** Usininos, vol. 7, n. 1, p. 62-71, jan/abr 2009a.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AVENIDA Josefa Taveira terá trecho em meia pista neste domingo. **ClickPB**, 2014. Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/cotidiano/avenida-josefa-taveira-tera-trecho-em-meia-pista-neste-domingo-173806.html>. Acesso em: 12 de Novembro de 2021.

BAIRROS JP. Mercado Público de Mangabeira. **Bairros JP:** 20 de abril de 2011. Disponível em: <http://bairrosjp.blogspot.com/2011/04/mangabeira.html>. Acesso em: Outubro de 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal.** Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa** – 37. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

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

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras - vol. 1. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Fábio. Manaíra e Mangabeira Shopping apresentam protocolo para reabertura dos centros de compras. **Turismo em foco**, 11 de jun. 2020. Disponível em: <https://turismoemfoco.com.br/v1/2020/06/11/manaira-e-mangabeira-shopping apresentam-protocolo-para-reabertura-dos-centros-de-compras/>. Acesso em Novembro de 2021.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** - 29.ed. - São Paulo: Nacional, 1985.

CHOMSKY, Noam. **Estruturas sintácticas.** Lisboa: Edições 70, 1980.

CLICKPB. Avenida Josefa Taveira terá trecho em meia pista neste domingo. **ClickPB**, 14 de jun. 2014. Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/cotidiano/avenida-josefa-taveira-tera-trecho-em-meia-pista-neste-domingo-173806.html>. Acesso em: Novembro de 2021.

COELHO, Feliciano. **Galinha ao molho pardo.** Sala2 Cinema Vídeo, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3sy3MtlK404&t=234s>. Acesso em: Novembro de 2021.

COSTA, Adriano Ribeiro da. Importância dos mecanismos de textualização e enunciativos para a coerência textual. **Rios Eletrônica** - Revista Científica da FASETE, ano 7, n. 7, dez. de 2013. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2013/7/importancia_dos_mecanismos_de_textualizacao_e_enunciativos_para_a_coerencia_textual.pdf> Acesso em: Setembro de 2022.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** - 7. ed. - Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

EQUIPE DE LÍNGUA PORTUGUESA GDA. **A entrevista.** Equipe de Língua Portuguesa GDA, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Mq5R5MxdfII> Acesso em: Junho de 2022.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, Ernesto (Org.). **Dicionário escolar latino-português.** - 3.ed.- Rio de Janeiro: Ministério da Cultura e Educação, 1962. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf> Acesso em: Setembro de 2022.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 2006.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica:** o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas 'estado da arte'**. Campinas: Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

FGV. Bolsa Família: o que é e como funciona? **FGV Social: Centro de Políticas Sociais,** 2018. Disponível em: <https://cps.fgv.br/bolsa-familia-o-que-e-e-como-funciona.> Acesso em: Janeiro de 2023.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística I:** objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

FOURSQUARE. Feirinha de Mangabeira. **Foursquare**: city guide, 11 de agosto de 2013. Disponível em: <https://pt.foursquare.com/v/feirinha-de-mangabeira/508e7985e4b0578946c17cd3?openPhotoId=5207918f11d24e2427df9029> Acesso em: Novembro de 2021.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GARCIA, Elias. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica** - uma discussão necessária. In: Revistas Línguas e Letras. Cascavel, v.17, n. 35, p. 291-294, maio 2016.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação:** o que é preciso saber para bem escrever. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

GOVERNO DA PARAÍBA. Construção do Trevo das Mangabeiras. **Ode 8 anos**, 2021. Disponível em: <https://ode8anos.com.br/obras/construcao-do-trevo-das-mangabeiras/>. Acesso em: Outubro/2021

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (Org.). **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama da cidade de João Pessoa.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 16 jul.2010. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. São Paulo: **Alfa**, v. 41, p. 67-78, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. Campinas: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003a.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. Juiz de Fora: **Veredas, revista de estudos linguísticos.** Vol. 5, n. 2, p. 85-94, 2003b.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. – 22 ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. – 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** – 10.ed. – São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução: Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Ana. Recordar para contar. In: **Na Ponta do Lápis**. São Paulo, ano V, nº 11, p. 22 e 23, março/2009. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/453/npl11_me_recordar.pdf>. Acesso em Outubro/2021

LIMA, Antonino Campos de. **Curiosidades vegetais:** o curioso mundo dos vegetais. Aracaju, 2017. Disponível em: <https://curiosidadesvegetais.blogspot.com/2015/02/voce-sabia-que-mangabeira.html>. Acesso em 20 out. 2022.

LIMA, Letícia Moraes Lima. **Linguística textual**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia; SILVA, E. R. da. **Caminhos para a construção da prática docente.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária: 2003.

MANGAIO. *In*: **Dicionário inFormal.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/mangaio/> Acesso em: 05 jul. 2022.

MANGAIEIRO. *In*: **Dicionário inFormal.** São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/mangaieiro/18736/#:~:text=Significado%20de%20mangaieiro%3A%20%5BRegionalismo%20do,mesmo%20que%20camel%C3%B4%2C%20vendedor%20ambulante> Acesso em: 05 jul. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto:** o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio**. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido**. 1998, (mimeo).

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINO, Agnaldo. A Linguística Textual na prática de leitura e interpretação de texto em Língua Portuguesa. **Verbum**, n. 8, p. 64-79, mai. 2015.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENDES, Maria. Recurso fundamental que registrou o começo da história da humanidade. **Educa Mais Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/historia-da-escrita>. Acesso em: Abril de 2023.

MENDONÇA, Gustavo Henrique. Trabalhos informais. **Mundo Educação**, "s.d.". Disponível em: <encurtador.com.br/jzRUY>. Acesso em: Janeiro de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. IDEB - Apresentação. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: Novembro de 2022.

MUSEU Nacional UFRJ. Por dentro do Museu Nacional. **Arts and Culture**. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/project/museu-nacional-brasil>. Acesso em: Novembro de 2021.

NASSIF, Antônio Celso Nunes. **Feira de Mangaio Clara Nunes**. Youtube, 09 set. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8JPWJjGs13E>. Acesso em: 10 nov. 2021.

NUNES, Clara. Feira de Mangaio. **Letras.mus.** Disponível em: < https://www.letras.mus.br/clara-nunes/20915/>. Acesso em 13 Nov. de 2021

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

PASSARELLI, Lílian Ghiuro; CINTRA, Anna Maria Marques. **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares.** São Paulo: Blucher, 2012.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Lafonte, 2017.

RAMOS et al. **Contos Brasileiros I:** Para gostar de ler, vol. 8. – 4.ed. – São Paulo: Editora Ática, 1988.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

RODRIGUES, Jean Marie de Oliveira. **Mangabeira**: do comércio de bairro a um subcentro da cidade de João Pessoa-PB. 2016. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 56, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Teodora, ROMILDA. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte'' em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROJAS, Feliphe. Maior bairro da Paraíba, Mangabeira completa 36 anos neste domingo. **Paraíba Já**, 14 de jun. 2019. Disponível em: <https://paraibaja.com.br/maior-bairro-da-paraiba-mangabeira-completa-36-anos-neste-domingo/>. Acesso em: 20 de out. 2022.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 7-16.

ROSSI, Albertina. **Linguística textual e ensino de Língua Portuguesa.** Curitiba: InterSaberes, 2015.

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

SABINO et al. **Crônicas:** Para gostar de ler, vol. 3. - 7.ed. - São Paulo: Editora Ática, 1987.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática:** teoria e prática. - 7. ed. - São Paulo: Atual, 1985.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral. -** 28.ed - São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Org. e trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Org. e trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Antônio Willamys F. **Transformações urbanísticas em um bairro planejado:** o caso do Projeto Habitacional Mangabeira, em João Pessoa – PB. 2005. Dissertação de pós-graduação em Engenharia Urbana – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 111, 2005.

SOUZA, Warley. José J. Veiga. **Português:** o seu jeito de Língua Portuguesa, s.d. Disponível em: < https://www.portugues.com.br/literatura/jose-j-veiga.html>. Acesso em: Dezembro de 2022.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Helena Tavares Viana da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos, para os devidos fins, que a pesquisa intitulada **"OS CONECTORES EM FUNÇÃO DA ESCRITA: CONECTANDO MEMÓRIAS",** a ser desenvolvida sob orientação da **Professora Dra. Antonieta Buriti de Souza Hosokawa**, com a participação dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, será realizada nesta instituição de ensino. Tem como objetivo geral compreender de que forma os alunos estabelecem relações sintático-semânticas em seus textos de memórias por meio dos conectores, sendo estes os objetivos específicos: 1. Proceder à revisão bibliográfica dos estudos e das pesquisas acerca dos conectores que estabelecem as relações sintático-semânticas no texto, bem como da literatura sobre o gênero discursivo memórias; 2. Analisar o conhecimento já existente entre os alunos a respeito das relações sintático-semânticas exercidas pelos conectores e expor a respeito desses recursos, que são capazes de gerar a conexão nos textos; 3. Escrever memórias narradas por moradores do bairro de Mangabeira, acerca do comércio desse bairro; 4. Desenvolver um caderno pedagógico contemplando uma proposta metodológica que contribua com o ensino dos conectores que estabelecem relações sintático-semânticas no texto memórias.

João Pessoa/PB, ____ de_____ de 2022.

_____
Gestor escolar

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Helena Tavares Viana da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro(a) pai, mãe, responsável ou representante legal,

O(a) seu(sua) filho(a) dependente está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **"OS CONECTORES EM FUNÇÃO DA ESCRITA: CONECTANDO MEMÓRIAS",** da mestranda **Helena Tavares Viana da Silva**, sob a orientação da Profa. Dra. **Antonieta Buriti de Souza Hosokawa**, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é compreender de que forma os alunos estabelecem relações sintático-semânticas em seus textos de memórias por meio dos conectores, sendo estes os objetivos específicos: 1. Proceder à revisão bibliográfica dos estudos e das pesquisas acerca dos conectores que estabelecem as relações sintático-semânticas no texto, bem como da literatura sobre o gênero discursivo memórias; 2. Analisar o conhecimento já existente entre os alunos a respeito das relações sintático-semânticas exercidas pelos conectores e expor a respeito desses recursos, que são capazes de gerar a conexão nos textos; 3. Escrever memórias narradas por moradores do bairro de Mangabeira, acerca do comércio desse bairro; 4. Desenvolver um caderno pedagógico contemplando uma proposta metodológica que contribua com o ensino dos conectores que estabelecem relações sintático-semânticas no texto memórias.

Solicitamos a colaboração do seu(sua) filho (a) dependente para participar das aulas que ministraremos e das oficinas temáticas de leitura e produção de texto, a fim de que os alunos possam aprimorar a produção escrita, empregando mecanismos de coesão textual.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(da) seu(sua) filho(a) dependente será mantido em sigilo, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes do estudo, durante ele e após seu término.

Esclarecemos que a participação do(a) seu(sua) filho(a) dependente no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos, não havendo gastos financeiros para o(a) seu(sua) filho(a)/dependente nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para que o/a menor _____ participe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

_____

Assinatura do (a) Participante

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:
Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora: **Helena Tavares Viana da Silva**. Telefone: : (83) 3213-192.
Endereço (Setor de Trabalho): R. Rita Xavier de Oliveira, s/n - Mangabeira, João Pessoa/PB, 58055-020 **OU**
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com
Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Helena Tavares Viana da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE
(Orientação para os alunos)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **"OS CONECTORES EM FUNÇÃO DA ESCRITA: CONECTANDO MEMÓRIAS",** da mestranda **Helena Tavares Viana da Silva**, sob a orientação da Profa. Dra. **Antonieta Buriti de Souza Hosokawa**, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é compreender de que forma os alunos estabelecem relações sintático-semânticas em seus textos de memórias por meio dos conectores, sendo estes os objetivos específicos: 1. Proceder à revisão bibliográfica dos estudos e das pesquisas acerca dos conectores que estabelecem as relações sintático-semânticas no texto, bem como da literatura sobre o gênero discursivo memórias; 2. Analisar o conhecimento já existente entre os alunos a respeito das relações sintático-semânticas exercidas pelos conectores e expor a respeito desses recursos, que são capazes de gerar a conexão nos textos; 3. Escrever memórias narradas por moradores do bairro de Mangabeira, acerca do comércio desse bairro; 4. Desenvolver um caderno pedagógico contemplando uma proposta metodológica que contribua com o ensino dos conectores que estabelecem relações sintático-semânticas no texto memórias.

Os resultados desta pesquisa contribuirão com a produção escrita, no que diz respeito, sobretudo, à coesão textual e fornecerão um material de apoio para professores de Língua Portuguesa, embasado no gênero discursivo relato de memórias.

A sua forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participar de oficinas temáticas, nas quais serão desenvolvidas atividades de leitura e produção escrita de memórias, sob a temática do comércio de Mangabeira, que serão desenvolvidas no intuito de compreender e analisar o desenvolvimento da produção escrita dos participantes.

A pesquisa não apresentará riscos, pois além de ser convidado a participar de forma voluntária, você terá plena liberdade de se recusar a cooperar com a investigação. Além disso, o estudo será realizado por meio de atividades desenvolvidas na própria escola, durante as aulas, sem haver modificação no seu horário e rotina de estudos.

No decorrer da pesquisa, você terá a garantia: a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou seu/sua representante legal tenha consentido sua participação, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza; c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes do estudo, durante ele e após seu término.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, sua mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações.

São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: conhecimento acerca das conjunções coordenativas; desenvolvimento da sua capacidade de realizar uma produção escrita de memórias; capacidade de empregar os recursos de coesão em seu texto.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. Seguem os dados profissionais da professora responsável pela pesquisa: a) Endereço: Escola Municipal Zumbi dos Palmares, R. Rita Xavier de Oliveira, s/n - Mangabeira, João Pessoa/PB, 58055-020; b) Telefone: (83) 3213-1921.

Eu, _____,
fui informado(a) a respeito dos objetivos, da justificativa, dos riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá

modificar a decisão de ter autorizado a minha participação, se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Estou ciente de que receberei uma via deste Termo de Assentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas.

João Pessoa/PB, _____ de_____ de 2022.

_____
Assinatura do(a) Participante

_____
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE D – Termo de confidencialidade e sigilo

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Helena Tavares Viana da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **HELENA TAVARES VIANA DA SILVA,** mestranda em Letras, telefone (83)9 9917-1604, e-mail: shhelenatmv@gmail.com, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **"OS CONECTORES EM FUNÇÃO DA ESCRITA: CONECTANDO MEMÓRIAS",** declaro cumprir todas as implicações abaixo:

a. Preservar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato integral dos sujeitos cujos dados serão coletados mediante a aplicação de sequência didática e a observação participante em instituição de ensino pública da rede municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba;
b. Que as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo da pesquisa;
c. Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou benefício econômico-financeiro;
d. Desenvolver a pesquisa conforme prevê os termos da Resolução CNS 466/2012;
e. Todos os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa;
f. Assino este termo para salvaguardar os dados da pesquisa e os direitos dos participantes.

João Pessoa,__de____de 2022.

_____

Helena Tavares Viana da Silva

- Pesquisadora -

APÊNDICE E – Roteiro de discussão oral: Apresentação inicial

Vídeo e texto: “Galinha ao molho pardo” – Fernando Sabino

- Assista ao vídeo a seguir para responder às questões propostas.

Vídeo “Galinha ao molho pardo”: https://www.youtube.com/watch?v=3sy3MtlK404

1. Quem conta a história narrada?
    a) O menino.
    b) O pai do menino.
    c) O médico que visitava a família.

2. Trata-se de uma história narrada em
    a) 1ª pessoa, porque o narrador participa dos fatos narrados.
    b) 3ª pessoa, pois o narrador não participa dos fatos narrados.

3. Onde se passa a história?
    a) Na casa de d. Alzira, mulher que trabalhava na casa de Fernando.
    b) Na casa de Dr. Junqueira.
    c) Na casa de Fernando, situada em Belo Horizonte.

4. São fatos
    a) do passado.
    b) do presente.

5. Sobre o que o narrador conta?
    a) A respeito de sua família, que não gostava de seu animal de estimação, uma galinha.
    b) Sobre o médico veterinário que foi à sua casa examinar sua galinha.
    c) Acerca da galinha que seria o almoço do domingo, mas ele a escondeu, para ela não morrer.

6. Quais lembranças boas você tem da infância? Escolha um fato e conte aqui.

APÊNDICE F – Roteiro para orientação da produção inicial

1. Pesquise em sua casa ou com parentes mais velhos fotografias suas que representem a sua infância. Em seguida, escolha um dos formatos (A ou B) para construir sua linha do tempo.

FORMATO A: Cole em uma folha de papel ofício pelo menos 5 fotografias suas, seguindo a sequência da linha do tempo, ajustando as fotos uma ao lado da outra, de modo que você possa ir relembrando a sua história. Escreva o que acontece em cada foto. Por fim, tire uma foto e envie por aqui.

FORMATO B: Faça sua linha do tempo de maneira virtual, neste link, colando fotografias no espaço adequado e digitando no local adequado (se você souber usar o Padlet). Quando terminar, copie aqui o link do seu padlet: https://padlet.com/dashboard.

APÊNDICE G – Exercício: Um brasileiro em Berlim - João Ubaldo Ribeiro

IMPORTANTE: O autor que escreve memórias escolhe fatos que foram marcantes entre as suas lembranças e relata para o leitor por que esses acontecimentos são significativos. João Ubaldo Ribeiro conta a respeito de quando morou em Aracaju e narra como foi o processo de aprender a ler, incluindo o empenho que seu pai teve para que começasse logo a ler, o contato com a professora Gilete, além das leituras que sua avó lhe oferecia durante as férias.

1. Pesquise quem foi João Ubaldo Ribeiro e registre em seu caderno.
2. O que você imaginou e sentiu enquanto leu o texto?
3. Alguma parte chamou mais sua atenção? Qual? Por quê?
4. O que o narrador conta nesse trecho?
   a) Lembranças pessoais, então é um narrador-personagem.
   b) Lembranças pessoais, então é um narrador-observador.
   c) Lembranças de outra pessoa, então é um narrador-personagem.
   d) Lembranças de outra pessoa, então é um narrador-observador.

IMPORTANTE: O narrador em primeira pessoa é o narrador-personagem ou narrador-testemunha. No texto de memórias, há, normalmente, um narrador-personagem, que se apresenta como "eu" e fala a respeito daquilo que viveu, sendo seu ponto de vista o único a ser considerado na narração.

5. Transcreva 4 pronomes presentes no texto que apontam que esse narrador é classificado assim.

IMPORTANTE:

Pronomes:

Pronomes pessoais– Indicam a pessoa gramatical (eu, ele, me, nos, etc.) e substituem um substantivo.

Pronomes possessivos– Acompanham um substantivo para determinar seu sentido (meu, sua, minha, nosso, etc.)

6. Trata-se de fatos

   a) recentes. Isso se vê na predominância dos verbos no presente.

   b) recentes. Isso se vê na predominância dos verbos no passado.

   c) vividos em um passado distante, conforme se vê na predominância dos verbos no presente.

   d) vividos em um passado distante, conforme se vê na predominância dos verbos no passado.

APÊNDICE H – Exercício: O Lavador de Pedra - Manoel de Barros

IMPORTANTE:

Em seu livro *Memórias inventadas: a infância*, Manoel de Barros, escritor que nasceu em Cuiabá-MT, em 1916, e faleceu em 2014, escreve seis pequenos contos que narram uma infância recriada por ele. Trata-se de textos escritos quando Manoel tinha 87 anos, e a respeito desse livro ele afirma: "Agora tenho saudades do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância".

1. Que fato de suas memórias o autor recorda no trecho lido?
2. Que personagens aparecem nesse relato?
3. Qual personagem é mais importante nesse relato?

IMPORTANTE: Os fatos contados em um relato de memórias podem ser ditos de maneira diferente, mais literária e singular. Veja outros exemplos disso no texto "O Lavador de Pedra":

Fatos	Como o autor narrou o fato
Os meninos corriam pelo lugar rapidamente.	"E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro."
O apelido do meu avô era Lavador de Pedra.	"Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra."
Quem passava por ali conversava com meu avô.	"E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô."

4. Que frase Manoel de Barros usou para expressar que havia uma pedra no meio do rio?
5. Que frase Manoel de Barros usou para expressar que o menino ainda podia ser salvo?

APÊNDICE I – Exercício: Transplante de menina - Tatiana Belinky

IMPORTANTE: Leia o breve comentário a respeito da autora, para compreender melhor o relato por ela escrito.

Nascida na Rússia, Tatiana Belinky veio para o Brasil aos 10 anos de idade e aqui viveu até 2013, ano de sua morte. Foi escritora de literatura infanto-juvenil. Em seu livro *Transplante de menina*, ela relata memórias de sua pátria, sua infância e juventude, a viagem para o Brasil e as primeiras impressões sobre o novo país.

1. Transcreva 3 (três) trechos em que a autora fala de seus sentimentos e suas impressões ao conhecer o carnaval do Brasil.
2. As descrições são essenciais para o leitor imaginar a época, os lugares, as pessoas e como os fatos foram vivenciados. Transcreva 2 (dois) trechos que mostrem como Tatiana descreveu os lugares dos quais ela foi se recordando.

IMPORTANTE: Se quiser fazer uma boa descrição, foque no objeto a ser descrito, como se o olhasse pela primeira vez. Pense em quem lerá seu texto e o que precisa saber a respeito dos fatos, dos lugares e das pessoas que estarão em seu relato. Dependendo do efeito que desejar provocar no leitor, enfatize determinadas cenas, características de lugares ou personagens, sensações, impressões e informações captadas pelos cheiros, sabores, cores, texturas e sons. Assim você poderá aproximar o leitor das suas experiências vividas e relatadas.

3. Agora sabendo como deve ser feita uma boa descrição, escolha um local e um fato vivido nesse local que traga a você boas lembranças. Então, descreva, por escrito, essa cena, com riqueza de detalhes.

APÊNDICE J – Roteiro: Feira de Mangaio

IMPORTANTE:

- **Mangaios:** produtos feitos de fibras ou madeira utilizados em feiras do Nordeste, compostos por cipó ou cordas com um balaio para carregar frutas e outros produtos.
- **Mangaieiro:** o mesmo que camelô, vendedor ambulante.

1. Segundo a letra da música, o que é vendido na Feira de Mangaio?
2. Como é descrito o cenário?
3. Quem está vendendo nessa feira?
4. A frase “Eu vim pra vender, quem quer comprar” expressa a fala de quem?
5. Que expressões costumamos ouvir de vendedores em feiras ou mercados de rua?
6. Quem está na Feira de Mangaio, além dos vendedores?
7. Estabelecendo-se uma comparação entre a Feira de Mangaio e o Mercado de Mangabeira, o que há em comum? Que produtos são vendidos na Feira de Mangaio e no Mercado de Mangabeira?
8. O que há no Mercado de Mangabeira que não existe na Feira de Mangaio, observando-se a letra da música?
9. Qual é a importância do Mercado de Mangabeira para esse bairro?
10. Qual é a importância do comércio para o bairro de Mangabeira?

APÊNDICE K – Roteiro de entrevista com os moradores do bairro de Mangabeira

1. Qual é sua idade?
2. Você mora em qual parte de Mangabeira?
3. Desde quando mora em Mangabeira?
4. Como era o bairro quando você veio morar aqui?
5. Já existia comércio quando você chegou a Mangabeira? Fale um pouco sobre isso.
6. Qual é a diferença entre o comércio antes e hoje em Mangabeira?
7. Você ou alguém da sua família trabalha no comércio em Mangabeira? Se sim, quem?
8. Que história vem à sua mente quando você pensa no bairro de Mangabeira antes?
9. O Mercado de Mangabeira sempre foi assim como é hoje? Fale um pouco sobre isso.
10. E como era a Avenida Josefa Taveira antes?
11. Já existiam grandes lojas quando você veio morar aqui? Fale um pouco sobre isso.
12. Você tem fotos antigas do bairro de Mangabeira e permite o uso dessas imagens?

APÊNDICE L – Atividade: Conectivos

➔ Leia o trecho a seguir, extraído do livro "Vidas secas", de Graciliano Ramos, para responder às questões propostas.

> *Na planície avermelhada, os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga rala.*
>
> *Arrastaram-se para lá, devagar, Sinhá Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça; Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.*
>
> *Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.*
>
> *—Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.*

1. Pelo trecho lido, é possível afirmar que a história se passa

a) no litoral.
b) no sertão.
c) em um lugar muito frio.

2. Transcreva 3 palavras que justifiquem a resposta da questão 1.

3. O que está acontecendo nessa cena?

4. Na frase: “NA PLANÍCIE AVERMELHADA, os juazeiros alargavamduas manchas verdes.”, o trecho destacado expressa ideia de

a) tempo.
b) lugar.
c) comparação.

5. Na frase “Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavamcansados E famintos.”, a palavra destacada é um conectivo que

a) acrescenta mais uma característica que mostra como estavam os personagens.
b) aponta que a última característica apresentada é contrária às anteriores.
c) expressa uma ideia de conclusão em relação ao que foi dito antes.

6. No trecho: “Ordinariamente andavam pouco, MAS como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas.”, o conectivo destacado expressa ideia de

a) explicação do que foi dito antes.
b) conclusão do que foi dito antes.
c) oposição ao que foi dito antes.

7. O trecho “Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.” Poderia ser escrito assim, sem alterar seu sentido:

a) Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se, embora o menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.
b) Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se, e o menino mais velho pôs- se a chorar, sentou-se no chão.
c) Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se, mas o menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

➔ Leia a informação do outdoor para responder às questões de 8 a 10.



Disponível em: <https://www.detran.pe.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

8. Pelas imagens presentes no outdoor, percebe-se que a informação está inserida em uma campanha para o

a) Natal.

b) Carnaval.

c) São João.

9. O conectivo “se”, que inicia a frase, introduz uma

a) condição.

b) comparação.

c) oposição.

10. Quais recomendações são dadas nesse outdoor? Porque elas são importantes?

ANEXOS

ANEXO A – Galinha ao molho pardo

Conto: “Galinha ao molho pardo”
Autor: Fernando Sabino

Ao chegar da escola, dei com a novidade: uma galinha no quintal.

O quintal de nossa casa era grande, mas não tinha galinheiro, como quase toda casa de Belo Horizonte naquele tempo. Tinha era uma porção de árvores: um pé de manga sapatinho, outro de manga coração-de-boi, um pé de gabiroba, um pé de goiaba branca, outro de goiaba vermelha, um pé de abacate e até um pé de fruta-de-conde. […] De um lado o barracão com o quarto da Alzira cozinheira e um quartinho de despejo. Do outro lado, uma caixa de madeira grande como um canteiro, cheia de areia que papai botou lá para nós brincarmos. […]

Pois no fundo do quintal que eu vi a galinha, toda folgada, ciscando na caixa de areia. Havia sido comprada por minha mãe para o almoço de domingo: Dr. Junqueira ia almoçar em casa e ela resolveu fazer galinha ao molho pardo.

Eu já tinha visto a Alzira matar galinha, uma coisa terrível. Agarrava a coitada pelo pescoço, agachava, apertava o corpo dela entre os joelhos, torcia com a mão esquerda a cabecinha assim para um lado, e com a direita, zapt! passava o facão afiado, abrindo um talho no gogó. O sangue esguichava longe. Ela aparava logo o esguicho com uma bacia, deixando que escorresse ali dentro até acabar. E a bichinha ainda viva, estrebuchando nas mãos da malvada. Como se fosse a coisa mais natural deste mundo, a Alzira me contou o que ia acontecer com a nova galinha.

Revoltado, resolvi salvá-la.

Eu sabia que o Dr. Junqueira era importante, meu pai dependia dele para uns negócios. Pois no que dependesse de mim, no domingo ele ia poder comer tudo, menos galinha ao molho pardo.

Era uma galinha branca e gorda, que não me deu muito trabalho para pegar. Foi só correr atrás dela um pouco, ficou logo cansada. Agachou-se no canto do muro, me olhou de lado como as galinhas olham e se deixou apanhar.

Não sei se percebeu que eu não ia lhe fazer mal. Pelo contrário, eu pretendia salvar a sua vida. O certo é que em poucos minutos ficou minha amiga, não fugiu mais de mim.

– O seu nome é Fernanda – falei então. […]

– Vou esconder você num lugar que ninguém é capaz de descobrir.

Junto do tanque de lavar roupa costumava ficar uma bacia grande de enxaguar. A Maria lavadeira só ia voltar na segunda-feira. Antes disso ninguém ia mexer naquela bacia. Assim que escureceu, escondi a Fernanda debaixo dela.

[…] Na manhã de domingo me levantei bem cedo e fui dar uma espiada na Fernanda, onde tinha ido me esconder.

[…] Lá no fundo escuro do porão […] vi a Alzira olhar ao redor:

– […] onde é que se meteu a galinha? […]

– Você não estava brincando com ela ontem, menino?

– Isso foi ontem. Hoje eu não vi ela ainda.

– Será que fugiu? Ou alguém roubou? […]

Agarrei a ideia no ar, era a salvação:

– Isso mesmo! Quando eu estava ali no quintal vi um homem passar correndo… Levava uma coisa escondida embaixo do paletó. Só podia ser a galinha.

A Alzira não parecia acreditar muito na história. Pelo contrário, ficou mais desconfiada.

[…] E saiu pelo quintal, à procura da galinha, olhando aqui e ali: nos galhos das árvores, atrás do barracão, no meio dos bambus. Depois foi contar para mamãe que a galinha havia sumido.

Fui atrás, para o que desse e viesse. Escutei tudo. Mamãe torcia as mãos:

– E agora, como vai ser? Como é que ela foi sumir assim, sem mais nem menos?

– Sei lá – respondeu a Alzira: – Não acredito que tenham roubado, como diz o Fernando. Vai ver que saiu voando e pulou o muro. Bem que pensei em cortar as asas dela e me esqueci. Agora é tarde.

– Está quase na hora do almoço – disse minha mãe: – O Dr. Junqueira está para chegar em uma hora, e como é que a gente vai fazer sem a galinha? O Domingos vai ficar aborrecido.

Dali a pouco era o meu pai quem chegava da rua, trazendo o jornal de domingo debaixo do braço. Quando mamãe lhe deu a triste notícia, para surpresa minha e dela, ele não se aborreceu:

– Faz outra coisa. Macarrão, por exemplo. O Dr. Junqueira é bem capaz de gostar de macarrão.

[…] Pois o Dr. Junqueira não só gostou, como repetiu duas vezes, para grande satisfação de mamãe. […] Guardanapo enfiado no colarinho, o Dr. Junqueira limpou os bigodes, satisfeito:

– Ainda bem que era essa macarronada tão boa. Eu estava com medo que fosse galinha. Se tem uma coisa que eu detesto é galinha. Principalmente ao molho pardo.

Nem por isso senti que minha amiga Fernanda não estava mais condenada à morte. Mesmo porque, meu pai gostava também de galinha, com ou sem o Dr. Junqueira. Por outro lado, ela podia ficar escondida o resto da vida (eu não tinha a menor ideia de quanto tempo vivia uma galinha). E na manhã seguinte a Maria viria lavar roupa, ia descobrir a Fernanda encolhida debaixo da bacia.

Depois que o almoço terminou e o Dr. Junqueira se despediu, fui lá perto do tanque fazer uma visitinha a ela, resolvido a ganhar tempo:

– Você hoje ainda vai dormir aí, mas amanhã eu te solto, está bem?

Ela fez que sim com a cabeça. […]

De manhãzinha, antes que a Maria lavadeira chegasse, fui até lá, levantei a bacia e peguei a Fernanda, procurei mamãe com ela debaixo do braço:

– Olha só quem está aqui.

Mamãe se espantou:

– Uai, ela não tinha sumido? Onde é que você encontrou essa galinha, Fernando?

De repente seus olhos se apertaram num jeito muito dela, quando entendia as coisas: havia entendido tudo. Antes que me passasse um pito, eu avisei:

– Se tiverem de matar a minha amiga, me matem primeiro.

Mamãe achou graça quando soube que ela se chamava Fernanda e resolveu não se importar com o que eu tinha feito, pelo contrário: deixou que a galinha passasse a ser um de meus brinquedos. Só proibiu que eu a levasse para dentro de casa. Fernanda me seguia os passos por toda parte, como um cachorrinho.

E ela continuou minha amiga, até morrer de velha, não sei quanto tempo mais tarde.

Só sei que alguns dias depois do almoço do Dr. Junqueira, mamãe comprou um frango.

– Esse vai se chamar Alberto – eu disse logo.

– Pois sim – disse minha mãe, e mandou que a Alzira tomasse conta do frango.

No dia seguinte mesmo, no almoço, comemos o Alberto. Ao molho pardo.

(O menino no espelho)

ANEXO B – Um brasileiro em Berlim - João Ubaldo Ribeiro

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

Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa.

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

ANEXO C – O Lavador de Pedra - Manoel de Barros

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele.

Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!

ANEXO D – Transplante de menina - Tatiana Belinky

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO E – Feira de Mangaio

Fumo de rolo arreio de cangalha
Eu tenho pra vender, quem quer comprar
Bolo de milho broa e cocada
Eu tenho pra vender, quem quer comprar
Pé de moleque, alecrim, canela
Moleque sai daqui me deixa trabalhar
E Zé saiu correndo pra feira de pássaros
E foi pássaro voando pra todo lugar
Tinha uma vendinha no canto da rua
Onde o mangaieiro ia se animar
Tomar uma bicada com lambu assado
E olhar pra Maria do Joá
Tinha uma vendinha no canto da rua
Onde o mangaiero ia se animar
Tomar uma bicada com lambu assado
E olhar pra Maria do Joá
Cabresto de cavalo e rabichola
Eu tenho pra vender, quem quer comprar
Farinha, rapadura, e graviola
Eu tenho pra vender, quem quer comprar
Pavio de caneeiro, panela de barro
Menino vou me embora tenho que voltar
Xaxar o meu roçado que nem boi de carro
Alpargata de arrasto não quer me levar
Porque tem um sanfoneiro no canto da rua
Fazendo floreio pra gente dançar
Tem o Zefa de purcina fazendo renda
E o ronco do fole sem parar

(Compositores: Maria da Glória Pordeus Gadelha / Severino Dias de Oliveira)

ANEXO F – Texto da palestra do Prof. Dr. Celso Ferrarezi

Como organizar minha redação?

Um texto é organizado **com base em seu conteúdo**. Ou seja, **é a progressão doconteúdo que define como o texto será estruturado e dividido**.

O que é "progressão"? Quando estamos falando de escrever textos, "progredir" éavançar, é ir adiante, é dar continuidade ao conteúdo.

Na organização do texto, usamos divisões de diferentes tipos. Vamos conhecê-las:

1. Períodos

Chamamos de **período** cada uma das frases de um texto. Espera-se que uma frase tenha sentido completo, ou seja, que ao terminar de ler essa frase, a gente seja capaz de entender o que ela diz, sem ficar faltando nada. Observe as frases abaixo:

a. Eu sei que tudo isso aconteceu porque.

b. Não compreendeu direito.

c. Acho que isso seria.

Essas três frases acima são ruins. Elas devem dar a você a sensação de que está faltando alguma coisa. E sim, está mesmo. Elas estão incompletas e, por isso, não conseguimos entender direito o que elas querem dizer. Veja como melhora quando as completamos:

a1. Eu sei que tudo isso aconteceu porque ele não fez a parte que lhe cabia.

b1. Joaquim não compreendeu direito a explicação da professora e foi mal na prova.

c1. Eu acho que isso seria mais fácil de fazer se a gente tivesse um manual com instruções.

Agora melhorou! Agora, a gente entende o que cada frase quer dizer, ou seja, **os períodos agora estão completos, pois têm um sentido completo**.

Na escrita, cada período termina com uma **pontuação finalizadora**. O que é um **ponto finalizador**? É um sinal de marca de final de período. Em nosso sistema de escrita,

temos como pontos finalizadores:

a. o **ponto final (.)**, para frases afirmativas e negativas;
b. o **ponto de interrogação (?)**, para as perguntas;
c. o **ponto de exclamação (!)**, para as frases exclamativas;
d. as **reticências (...)**, para as dúvidas e ironias; e
e. os **dois pontos (:)**, para abrir uma lista ou indicar que a frase seguinte é uma fala.

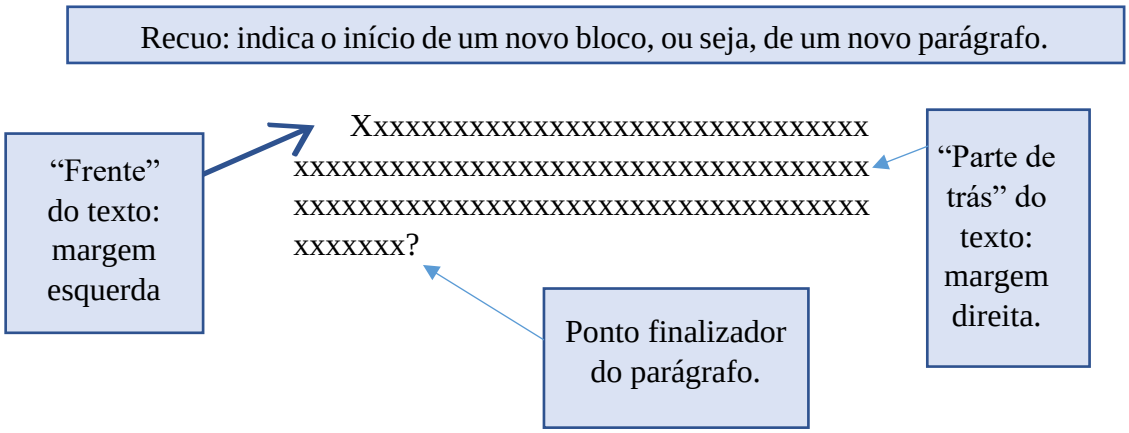
Então, uma coisa importantíssima para pensar, quando você está organizando seu texto, é se os períodos que você está escrevendo estão completos, ou seja, se qualquer pessoa que ler o que você escreveu poderá compreender todas as frases que você montou.

2. Parágrafos

Um parágrafo é um "bloco de texto" que trata da mesma coisa, ou seja, é um **bloco de conteúdo construído em um texto com base num mesmo ponto do assunto sobre o qual você está escrevendo**. Em outras palavras: cada parágrafo é uma parte de um texto, mas uma parte que trata de um pedacinho bem limitado do assunto da redação.

Um mesmo parágrafo pode ser constituído de uma única frase (um único período) ou de muitos períodos. O que importa mesmo não é se o parágrafo tem uma frase ou mais, mas se o assunto está bem delimitado ali dentro.

Para marcar um parágrafo na escrita, usamos um espaço chamado de "recuo". "Recuar" é "afastar para trás". Como nós lemos da esquerda para a direita, a "frente" do texto é seu lado esquerdo. O recuo é um espaço contado a partir dessa "frente". Veja:



Por que é importante fazer o parágrafo assim organizadinho, com o recuo e as margens bem definidas? Porque, além de deixar seu texto mais bonito, os parágrafos indicam para quem vai ler seu texto, como está organizada a **progressão do conteúdo**.

Como já vimos, "progressão" ou "progredir" é avançar, é ir adiante, é dar continuidade ao conteúdo. Então, **o que mostra como o conteúdo do seu texto está avançando é a divisão do texto em parágrafos**. Vamos ver um exemplo disso com o texto abaixo, chamado "Resenha de *Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos de Pelúcia*":

Parágrafo 1 >

Cachinhos Dourados e os três ursinhos de pelúcia, de Gemma Carry, com ilustrações de Kelly Caswell, é uma versão do clássico *Cachinhos Dourados*, publicado originalmente em 1837 pelo historiador, escritor e poeta britânico Robert Southey.

Parágrafo 2 >

De forma geral, nas versões de histórias já em domínio público, um autor utiliza a narrativa *original* como base e escreve umaversão se não atualizada, mais condizente com o tempo da nova publicação. Mantêm-se a essência, mas a história acaba virando algo novo.

Parágrafo 3 >

Aqui temos Dora, uma menina que tem três ursinhos de pelúcia: O papai urso, "grande e forte, mas também fofinho e macio";a mamãe urso, "a mais fofinha de todos", porém um pouco brava; e o ursinho, que é muito "sapeca". Com eles, ela adora se imaginar em seuconto de fadas favorito, *Cachinhos Dourados*, mas a brincadeira sempretermina em confusão. Até que um dia Dora vai brincar fora de casa e avista "um caminho misterioso no fim do jardim". E o que era apenas imaginação vira *realidade*.

Parágrafo 4 >

A narrativa é perfeita para crianças que acabaram de ganhar um irmãozinho ou irmãzinha. Isso porque vai inspirá-las a buscarem suas próprias aventuras como criança grande, em um momento em quea mãe (nessa história só aparece a mãe) está um pouco cansada com a demanda intensa que é cuidar de dois filhos.

(Anderson Novais, Blog "Literatura")

Esse texto, como o título indica, é uma "resenha", ou seja, **uma apresentação resumida e comentada do conteúdo de um livro**. Nesse caso, o livro é "Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos de Pelúcia". Então, vamos ver como se dá a progressão do conteúdo nos parágrafos:

No **parágrafo 1**, o autor apresenta o livro: diz o nome do livro, explica que o livro é uma versão moderna de um livro mais antigo e informa os nomes dos autores. Então, como ele terminou de apresentar o livro, ele vai começar um novo parágrafo, e isso porque ele vai mudar o ponto do conteúdo, ou seja, ele vai **progredir no conteúdo**.

Então, no **parágrafo 2**, ele explica o que é a "versão" de um livro. Ele fala queuma versão é quando você pega um livro já escrito, que pode até ser muito antigo, e usa essa história original como base para escrever uma outra mais atualizada. Como ele já acabou de explicar o que é uma *versão*, agora ele vai progredir na conversa e, por isso, vai abrir um novo parágrafo.

No **parágrafo 3**, o Anderson Novais resume a história do livro, sem dar *spoiler* para o leitor, é claro. Afinal, ele quer que você se interesse na história e leia o livro, e não que fique sabendo tudo e perca a vontade de ler. Por isso, ele fala da personagem principal (Dora) e de seus ursinhos e de como Dora sonhava com sua história favorita de fadas, até que algo surpreendente acontece, e a realidade de Dora muda. Agora que o autor já resumiu a história, ele vai fazer uma indicação de leitura do livro, ou seja, ele quer dizer para quem o livro é mais indicado. Então, como ele vai avançar um ponto na conversa, ele começa um **novo bloco de conteúdo: um novo parágrafo**.

No **parágrafo 4**, para concluir, o autor diz que o livro é perfeito para crianças que acabaram de ganhar um irmãozinho ou uma irmãzinha, pois o livro pode inspirar essas criançasa ir em busca de outras coisas para fazer, ao invés de ficarem incomodando a mãe, que, afinal, já está preocupada cuidando do bebê.

Você deve ter percebido que, **em todos os parágrafos, os períodos são sempre completos, ou seja, as frases são sempre completas, com sentido completo**. Com essa organização em períodos e parágrafos, fica mais fácil entender o conteúdo que o Anderson Novais quis nos passar. Afinal, quem escreve um texto não escreve para si mesmo, mas para que alguém o leia. Portanto, **quanto mais organizado seu texto estiver, mais fácil vai ser seu leitor entender o que você quis dizer**.

Vamos esquematizar isso para ficar mais claro:

Progressão do texto	Parágrafo	Conteúdo: **qual é a função de cada parágrafo**?
	1º	Apresentar o livro.
	2º	Explicar o que é uma versão.
	3º	Resumir a história.
	4º	Fazer uma indicação do livro para certos leitores.

Enxergou como o texto do Anderson Novais está organizado? E essa organização, ele não fez na hora em que começou a escrever, mas **antes de começar a escrever**. Quando vamos escrever um texto, precisamos, antes de iniciar a escrita, fazer o

planejamento da estrutura do texto, ou seja, criar o "mapa" do caminho que vamos seguir.

E, que elementos podemos usar para criar nosso mapa de texto, ou seja, para organizar nosso texto? São muitos. A seguir, vamos ver os principais, os mais comuns.

3. Os quatro principais elementos de conteúdo que podem ser usados como basespara organizar um texto

a. Se você está contando uma história, você pode usar a **organização na linha do tempo**, ou seja, ir contando a história conforme os fatos aconteceram. Na nossa cultura, a linha do tempo é assim:



Passado ***Futuro***

Sim, o passado sempre é para a esquerda e o futuro sempre para a direita. Isso tem motivos culturais, mas seria muito longo explicar aqui. De toda forma, quando organizamos as coisas na linha do tempo, fazemos isso seguindo essa ideia de que os eventos se organizam do passado para o futuro;

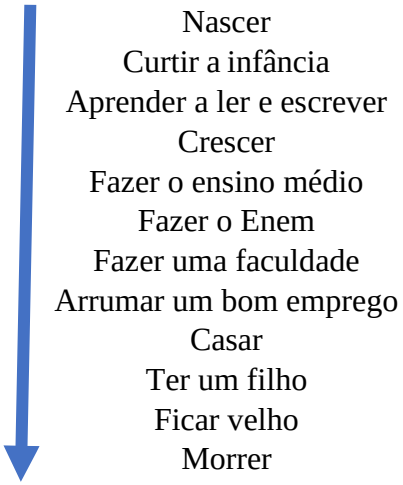
b. se você está apresentando um conteúdo científico (por exemplo, fazendo um trabalho da escola sobre um tema de Biologia ou de História, entre tantos outros possíveis), você pode usar a **organização temática** ou **progressão de conteúdo**, que é essa que aparece no texto do Anderson Novais e que nós vimos como exemplo aqui;

c. se você está criando uma história de ficção (por exemplo, escrevendo um romance, uma crônica, um conto ou só uma redação com uma história inventada mesmo), você pode usar a **organização narrativa do enredo**. Na organização narrativa, você não se preocupa com a linha do tempo, mas precisa explicar as coisas em uma sequência lógica em que o seu leitor consiga entender o que você está contando.

Hoje em dia, a progressão narrativa até permite contar uma história de trás para a frente. Você já deve ter assistido a um filme assim, em que uma pessoa aparece morrendo logo no começo, e você só vai compreender por que ela morreu lá nos últimos minutos do filme. É uma progressão narrativa "de trás para a frente" na linha do tempo. Mas também funciona – e até fica interessante – desde que você consiga prender a atenção do seu leitor no texto até o final.

Um exemplo de organização narrativa pode ser baseada na própria vida de uma

pessoa. Se a gente listasse alguns acontecimentos aqui, seria muito fácil organizar isso na vida de uma pessoa imaginária. Por exemplo, vamos pensar nestes acontecimentos: ter um filho; morrer; fazer o ensino médio; casar; nascer; crescer; curtir a infância; fazer o Enem; ficar velho; aprender a ler e escrever; fazer uma faculdade; e arrumar um bom emprego. Pelo menos eu, organizaria isso assim:



Todas as vidas humanas são organizadas assim? É claro que não. Você deve conhecer pessoas que mudaram a ordem dessas coisas. Por exemplo, é comum casar antes de fazer a faculdade. Também, hoje em dia, é comum ter um filho antes de casar (não é a melhor coisa da vida, mas é comum...). Enfim, *que tal se você pensar em algumas pessoas que você conhece e organizar, só na cabeça mesmo, esses eventos segundo a vida dessas pessoas*. E, ainda, não devemos esquecer o fato de que algumas coisas que estão listadas aí nessa nossa sequência imaginária nunca acontecem na vida de alguns como, por exemplo, “aprender a ler e escrever” ou “fazer uma faculdade”.

Porém, quero que você perceba que algumas coisas não podem mudar nessa sequência, pois, se mudassem, ficariam **sem lógica**, ficariam **incoerentes**. Um exemplo disso é que, pelo menos na vida real, não é possível “ficar velho” antes de “ter uma infância”, bem como não é possível “ter um filho” antes de “nascer” nem “fazer o Enem” antes de “aprender a ler e escrever”. Então, você pode perceber que algumas coisas podem mudar sua posição na organização da narrativa e outras não podem, a menos que você estejacriando uma história fantástica, absurda, de ficção. Mas vamos falar da última forma comum de organizar o conteúdo do texto.

d. se você está escrevendo um texto para convencer alguém, ou seja, um texto "argumentativo", a melhor forma de organização é a **organização lógico-argumentativa**. O nome é complicado, mas a ideia é simples: você precisa apresentar primeiro as bases de seus argumentos (os fundamentos dos argumentos), depois os próprios argumentos e, por fim, a conclusão. Veja um exemplo disso:

Todo animal que mama quando pequeno é mamífero.
O cachorro mama quando pequeno.
Logo, o cachorro é um mamífero.

Nesse argumento, eu apresentei a informação básica na primeira linha (Todo animal que mama quando pequeno é mamífero.). Na segunda linha, eu dei a informação adicional de que "o cachorro mama quando pequeno". A conclusão de que o cachorro é um mamífero é uma conclusão lógica. Não tem como negar essa conclusão, porque ela está baseada nas duas informações anteriores que eu dei.

Quando tentamos convencer alguém, ou seja, **quando estamos argumentando**, **o melhor caminho para organizar nosso texto é este: primeiro as informações básicas e depois a conclusão**.

E agora que você já entendeu como o texto pode ser organizado e as principais formas de fazer isso, vamos ver algumas palavras que fazem toda diferença nessa organização: os **operadores textuais**.

4. Os operadores textuais

"**Operador textual**"? Mas que negócio é esse, professor?

Calma, que a ideia é bem simples. Você se lembra das "operações matemáticas", é claro: adição, subtração, multiplicação, divisão etc. Então, também se lembra de como representamos essas operações nas expressões matemáticas: adição (+), divisão (:), subtração (-), multiplicação (x) ou (.).

Quando escrevo uma expressão como (4 + 4), só sei que o resultado é 8, porque sei ler o **operador**, ou seja, **esse símbolo que vai aí no meio da expressão**. Por outro lado, se eu escrever a operação (4 - 4), sei que o resultado é 0, porque o operador é de subtração. Ou seja, o operador é que me diz de que operação se trata, indica que tipo de

conta eu tenho que fazer, e eu descubro qual resultado devo alcançar. Em outras palavras, **o que define o processo de interpretação da operação matemática é o operador**, ou seja, a indicação do tipo de operação que vou fazer é dada pelo operador.

Com o português, a ideia é a mesma. Observe estes exemplos abaixo:

a. [João comprou um cachorro novo para a esposa], **mas** [ele não gosta de cachorros].
b. [João comprou um cachorro novo para a esposa] **porque** [ele não gosta de cachorros].
c. [João comprou um cachorro novo para a esposa]; **aliás**, [ele não gosta de cachorros].

Em todos os exemplos, você tem a mesma parte inicial e a mesma parte final da frase.

Inicial - [João comprou um cachorro novo para a esposa]

Final - [ele não gosta de cachorros]

É como se você tivesse "números" em uma operação matemática, por exemplo, "4" e "5". Então, por que o sentido é diferente em cada uma das frases, se as partes inicial e final são as mesmas? Porque temos operadores diferentes: ***mas, porque*** e ***aliás***. Essas três palavras funcionam mudando a interpretação, mudando a operação dentro do texto. Por isso são chamadas de "operadores textuais".

No exemplo "a", entendemos que João comprou o cachorro para a esposa mesmo sem gostar de cachorro, mesmo contrariado, mesmo contra a vontade dele. Podemos imaginar que ele ama muito a esposa dele ou que ela pediu tanto que ele comprou só para parar de ouvi-la pedindo.

No exemplo "b", parece que João quer provocar a esposa dele, que quer fazer mal a ela. Ele comprou um cachorro justamente porque ele não gosta de cachorro. Ou seja, comprou para a mulher algo de que ele não gosta, para fazer mal a ela. Será que foi isso? Ô João, que coisa feia!

No exemplo "c", parece que a segunda parte é só uma explicação adicional e sem maior importância. Ele comprou um cachorro e, **aliás**, nem gosta do que comprou, mas não está nem aí com isso.

Viu como funciona? Essas pequenas palavras que usamos para ir juntando as partes de um texto nos ajudam a fazer a interpretação do que as partes maiores significam.

Vamos pegar alguns exemplos aqui deste texto mesmo, este que você acabou de ler, mas sem perceber que está cheio de operadores textuais. Duvida? Então observe:

a. Todo animal que mama quando pequeno é mamífero.
O cachorro mama quando pequeno.
***Logo**, o cachorro é um mamífero.*

Logo, nesse texto, dá a ideia de que a última frase é uma **conclusão** das primeiras duas.

*b. Você se lembra das "operações matemáticas", é claro: adição, subtração, multiplicação, divisão etc. **Então**, também se lembra de como representamos essas operações nas expressões matemáticas...*

Aqui nessas frases, ***então*** dá a ideia de que a segunda frase é uma consequênciada primeira: como você lembra daquilo, "então" também se lembra disso.

*c. **Porém**, algumas coisas não podem mudar. Um exemplo disso é que, pelo menosna vida real, não é possível "ficar velho" antes de "ter uma infância", bem como não épossível "ter um filho" antes de "nascer".*

Porém me faz entender, nesse pedacinho do texto, que o que vai ser dito agora é diferente ou contrário ao que foi dito antes: isso normalmente é assim, "porém", pode ser diferente.

No parágrafo 3, o Anderson Novais resume a história do livro, sem dar *spoiler* para o leitor, é claro. **Afinal**, ele quer que você se interesse na história, e não que fique sabendo tudo e perca a vontade de ler.

Já aqui, o operador **afinal** me passa a ideia de que uma causa vai ser apresentada para alguma coisa que aconteceu ou que eu disse: eu fiz o trabalho bem caprichado, "afinal", queria ganhar a melhor nota da sala.

No parágrafo 1, o autor apresenta o livro: diz o nome do livro, explica que o livro é uma versão moderna de um livro mais antigo e informa o nome do autor. **Então**,como ele terminou de apresentar o livro, ele vai começar um novo parágrafo.

Então é uma palavra que me dá a ideia de progressão, de que algo mais vai ser acrescentado, que a história vai continuar. Nesse trecho do texto, esse operador faz exatamente assim: ele acabou isso e "então" começou aquilo.

Viu como é fácil? O **operador textual dá sentido às ligações entre as partes maiores do texto** e nós, quando lemos, fazemos essas operações automaticamente. Vamos montando na nossa mente os pequenos sentidos que juntamos na leitura, e isso faz o sentido geral do texto ser construído.

Esses sentidos dos operadores textuais podem mudar de um texto para outro? Podem sim, dependendo do que o texto está dizendo. Por isso mesmo, você precisa usar esses operadores com cuidado, para conseguir exatamente os sentidos que você deseja em cada texto que escrever.

O uso correto de operadores ajuda seu texto a ficar **coeso**. "Coeso"? Mas o que é "coeso"? Nós dizemos que uma coisa é coesa quando todas as suas partes estão bem ligadinhas, bem "amarradinhas" umas com as outras, sem nada solto. Então, usar os operadores textuais de forma correta ajuda seu texto a ficar com todas as partes bem ligadas, bem amarradas umas às outras, sem nada solto, sem nada sobrando ou sem razão de ser.

E aí? Vamos treinar um pouco tudo isso que aprendemos aqui?

*****

Atividade

A proposta desta atividade é você **escrever um texto coerente, coeso e informativo de 5 parágrafos**. Esse texto será *sobre como nós devemos fazer a organização de um texto***.**

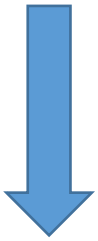
Primeiro, você tem que lembrar os pontos importantes sobre os quais vai falar. Vamos lembrar alguns aqui? Vamos listar, pelo menos, **5 coisas importantes que você aprendeu**, já que o texto terá cinco parágrafos. E você vai tratar de um ponto desses em cada parágrafo. Vamos lá: use o quadro a seguir para anotar os pontos importantes de que você se lembrou:

Ponto importante 1	
Ponto importante 2	
Ponto importante 3	
Ponto importante 4	
Ponto importante 5	

Em segundo lugar, como **você já sabe do que vai falar** (ou seja, os pontos importantes que você listou acima), agora tem que planejar seu texto.

Como é um texto de escola, uma explicação de conteúdo, a progressão que você vai usar é a **organização temática** ou **progressão de conteúdo.** Ou seja, não vai organizar o texto na linha do tempo nem pelos acontecimentos de uma narrativa, mas vai expor os conteúdos em uma **ordem lógica**.

Para fazer esse planejamento, use este quadro abaixo. Neste quadro, você vai definir o que vai escrever em cada parágrafo e qual o objetivo de cada parágrafo desses:

Progressão do texto	Parágrafo	Conteúdo: **qual é a função de cada parágrafo**?
	1º	
	2º	
	3º	
	4º	
	5º	

Agora você já deu 4 passos:

1. já tem o tema do seu texto definido;
2. já sabe sobre o que vai falar;
3. já definiu o conteúdo e o objetivo de cada parágrafo;
4. já definiu a ordem dos parágrafos.

Com isso tudo, só falta você prestar bem atenção nos operadores textuais que vai usar quando começar a escrever.

Então, agora já dá para começar a escrever seu texto. E, é claro, vê se não vai dar uma de maluco(a) e esquecer tudo o que planejou aqui. Tem que seguir exatamenteo planejamento que você fez até agora.

Quando seu texto estiver pronto, que tal ler para sua turma antes de entregar para a professora?

É isso aí! Hoje, ficamos por aqui, mas a Professora Helena vai continuar a atividade com vocês, corrigindo os textos e vendo se vocês entenderam mesmo essa coisa de organizar textos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Caderno Pedagógico

OS CONECTORES EM FUNÇÃO DA ESCRITA: CONECTANDO MEMÓRIAS

Helena Tavares Viana da Silva
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa

Mamanguape- PB
2023

"Aquilo que queremos reter e aprender de cor fazemos redigir por escrito, a fim de que o que se possa reter perpetuamente na sua memória frágil e falível seja conservado por escrito e por meio de letras que duram sempre."

(Guy, conde de Nevers – França – Le Goff, 1990, p. 451)

Apresentação

Estimado(a) Professor(a),

Está em suas mãos o Caderno Pedagógico que é fruto de uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de João Pessoa, em duas turmas de 8º ano.

A professora pesquisadora desenvolveu este estudo estando vinculada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS -, o qual tem capacitado professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e contribuído bastante com o ensino no Brasil (há várias universidades associadas ao PROFLETRAS no país).

Sob a orientação da Professora Dra. Antonieta Buriti, este Caderno Pedagógico tem como público-alvo discentes do 8º ano do Ensino Fundamental e visa contribuir para o desenvolvimento da produção escrita de relatos de memórias, assim como para o estudo da coesão, mais especificamente dos conectores que estabelecem relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos.

Como toda produção textual é orientada sob uma temática, o tema escolhido foi "A importância do comércio de Mangabeira para os moradores desse bairro", porque a escola onde se desenvolveu esta pesquisa fica no bairro de Mangabeira, no qual a atividade comercial é muito presente, inclusive no dia a dia dos alunos. Essa temática poderá servir de inspiração para que você, professor(a), utilize-a ou fique livre para selecionar o tema que melhor se adequar a sua realidade.

Ademais, será visitado também o gênero textual entrevista, uma vez que foi a partir de entrevistas com moradores do bairro que os discentes encontraram as informações necessárias para construir seus relatos de memórias.

Optou-se por tratar desse assunto tendo em vista a dificuldade que os alunos, em geral, apresentam quanto à construção da coesão textual na produção escrita. Desse modo, se os alunos saírem do Ensino Fundamental II escrevendo textos em que haja um mínimo de coesão, o caminho para produções textuais mais adiante terá sido "encurtado", inclusive redações do ENEM e posteriores trabalhos acadêmicos.

Nesse intuito, foi organizada uma sequência didática que tem como foco a produção escrita de relatos de memórias, sob a temática "A importância do comércio de Mangabeira para os moradores desse bairro", explorando os conectores que estabelecem relações semântico-discursivas entre orações, períodos e parágrafos.

Destarte, esta proposta pedagógica poderá funcionar como suporte para suas aulas de Língua Portuguesa a respeito da produção escrita, dos gêneros relato de memórias e entrevista, bem como do emprego de conectores textuais. E estas são as partes que a compõem:

- Parte I: Alguns princípios teóricos;
- Parte II: Sequência Didática: Orientações para o(a) professor(a);
- Parte III: Sequência Didática: Conectando-se às memórias de Mangabeira.

As Partes I e II servem como suporte para os professores, portanto, a linguagem se direciona para os docentes. Já a Parte III é composta por exercícios que "falam" diretamente com os alunos, podendo ser empregados da maneira como estão expostos ou adaptados às realidades próprias de cada escola.

Esperamos que este material pedagógico possa contribuir para o desenvolvimento das suas ações em sala de aula. Ressaltamos que ele pode ser modificado e adaptado aos seus objetivos e às realidades dos seus alunos.

Cordialmente,
Helena Silva.

Sumário

Parte 1: Alguns princípios teóricos.....7

1.1A coesão e sua importância na produção textual escrita 8

1.2 O gênero Relato de Memórias 12

1.3 A importância do comércio de Mangabeira 15

Parte 2: Sequência didática: orientações para o(a) professor(a) 17

2.1Apresentação da Situação 19

2.2Produção Inicial 20

2.3 Módulos 21

2.4 Produção Final 23

Parte 3: Sequência Didática: conectando-se às memórias de Mangabeira 24

Apresentação da situação 25

Produção inicial 29

Módulo 1: Desvendando memórias 30

Módulo 2: Indo comprar em Mangabeira 46

Módulo 3: Conhecendo os conectores 50

Construindo o relato de memórias 77

Umas palavras para encerrar 80

Referências 81

Parte I

ALGUNS PRINCÍCPIOS TEÓRICOS

Na primeira parte deste material pedagógico, vamos visitar alguns aspectos teóricos imprescindíveis para o bom desenvolvimento da sequência didática mais adiante proposta.

Começaremos pela coesão e sua importância na produção escrita, apresentando os conectores como agentes essenciais nesse processo. Em seguida, falaremos da importância do registro de memórias, introduzindo os gêneros textuais relato de memórias e entrevista. Por fim, faremos uma breve exposição acerca da temática, isto é, o comércio de Mangabeira.

Esperamos que seja um conhecimento que venha enriquecer a sua prática docente.

1.1 A coesão e sua importância na produção textual escrita

Do latim "textum", substantivo que significa etimologicamente "tecido, pano", conforme Faria (1962, p. 995), origina-se o termo "texto". O verbo texere, de mesma raiz, quer dizer "tecer, entrelaçar, tramar", mas também "compor" (FARIA, 1962, p. 995). Daí o entendimento de que compor um texto é semelhante à confecção de uma trama, de um tecido, em que, num processo, as peças vão se juntando, sendo costuradas, isto é, não sendo dispostas aleatoriamente, e o produto final é belo e harmônico. Assim é – ou deve ser – o texto.

Nesse sentido, segundo Antunes (2005, p. 94), "[...] escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação".

Tendo em vista que um texto deve ser coeso, vejamos alguns conceitos de coesão.

Koch (2018) afirma que coesão textual é o fenômeno por meio do qual os mecanismos coesivos vão tecendo o texto, sendo responsáveis por estabelecer as relações textuais, portanto chamados de recursos de coesão textual. Alguns desses elementos têm por função expressar as relações de sentido existentes entre enunciados ou partes deles.

Sob o olhar de Costa Val (1991, p. 6), "a coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e as relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais".

Pode-se dizer, então, que um texto é coeso quando existe articulação entre seus enunciados, isto é, quando eles estão concatenados, de modo a favorecer a compreensão textual. Isso significa dizer que "[...] a coesão é o encadeamento – por meio de elementos coesivos – que pode produzir a textualidade; trata-se de recuperar, em um enunciado, um termo presente em outro" (MARTINO, 2015, p. 69).

No entanto, em sala de aula, não basta definir o que é coesão e qual seu efeito no texto, mas é preciso apontar o caminho, isto é, mostrar como se estabelecem relações de coesão.

Mas como partir da teoria para a prática? Não se pode dizer que não existe estudo sobre a coesão em sala de aula, entretanto, há que se oferecer um suporte aos alunos que vá além de dizer que falta coesão em seus textos. Deve-se mostrar a eles que recursos concorrem para tornar um texto coeso, e não simplesmente escrever em suas redações "falta coesão".

Segundo Antunes (2005), a coesão pode se dar das seguintes maneiras:

a) Pela reiteração: por meio da repetição e da substituição;
b) Pela associação: por meio da seleção lexical;
c) Pela conexão: através do uso de diferentes conectores.

Aqui vamos fazer uso da conexão, a fim de aprofundar a coesão por meio dos conectores.

A conexão diz respeito à "relação semântica que acontece especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos" (ANTUNES, 2005 p. 54). Dá-se por meio de conectores – tradicionalmente chamados de conjunções, preposições, locuções conjuntivas e prepositivas, bem como expressões de valor circunstancial –, cujo objetivo é "estabelecer diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas entre orações, enunciados ou partes do texto" (COSTA, 2013, p. 41).

Nesta proposta, vamos nos basear no seguinte quadro de conectores:

Relações semântico-discursivas e seus respectivos conectores

Relação	Conectores
Causalidade	porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, como
Condicionalidade	se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, exceto se
Temporalidade	quando, enquanto, mal, depois que, logo que, assim que, desde que
Finalidade	a fim de que, para que
Alternância	ou, ora...ora, quer...quer
Conformidade	conforme, consoante, segundo, como
Complementação	que, se, como
Restrição	pronome relativo
Adição	e, ainda, também, não só... mas também
Oposição	mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, ainda que, apesar de
Justificação	isto é, quer dizer, ou seja, pois
Conclusão	logo, portanto, pois, por conseguinte, então, assim
Comparação	mais ... do que, menos ... do que, tanto ... quanto

Fonte: Elaboração própria, adaptada de Antunes (2005).

Esses conectores deverão ser empregados nos relatos de memórias, gênero textual sobre o qual falaremos no tópico seguinte.

1.2 O gênero Relato de Memórias

A palavra "memória" é registrada no Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015, p. 630) como: "1. capacidade de lembrar; 2. recordação de algo passado; 3. relato escrito que alguém faz de acontecimentos históricos vividos por si mesmo ou sobre sua própria vida".

E para ficarem guardados na memória, muitos fatos históricos chegaram até os dias de hoje devido ao registro escrito que foi feito desses fatos. É como olhar para a história pessoal por meio de fotografias – para fazer uma analogia – e trazer à mente acontecimentos marcantes, mas também aqueles mais corriqueiros, sendo possível lembrar-se dos detalhes daquela cena, como a roupa que se vestia, as pessoas ali presentes, a moda que havia no tempo, etc.

O registro escrito também tem esse "poder" de guardar o passado e torná-lo presente sempre que se quiser "consultá-lo". E isso é possível através do recurso da memória, que é capaz de conservar informações, porque faz a pessoa remeter-se a ações psíquicas que lhe permitem atualizar impressões ou informações passadas (LE GOFF, 1990).

Nesse contexto, vê-se a importância do relato de memórias, gênero textual que comumente se encontra interligado a outro, como ocorre, por exemplo, quando se leem romances, contos e crônicas que contêm trechos nos quais são relatadas memórias, mas é possível que apareça de maneira independente.

O relato de memórias tem o objetivo de "[...] resgatar um passado, com base nas lembranças de pessoas que, de fato, viveram esse tempo" (LIMA, 2009, p. 22).

Em sua estrutura, algumas características são marcantes:

- Gênero autobiográfico (com fatos testemunhados ou vividos);
- Segue uma sequência lógica de início, meio e fim;
- Há predominância no emprego da 1ª pessoa do discurso;
- Predominam os verbos no passado;
- É bastante comum a expressão de sentimentos e emoções;
- Diferencia-se da autobiografia porque pode se referir a um fato apenas ou a vários fatos de maneira cronologicamente aleatória (a autobiografia segue uma sequência que obedece às fases da vida de uma pessoa, isto é, infância, adolescência, fase adulta, e assim por diante).

Ademais, para que se escreva um relato de memórias, é necessário "[...] identificar pessoa(s) que possa(m) realmente contribuir para a elaboração do texto, com suas lembranças; realizar uma entrevista com essa(s) pessoa(s); selecionar e organizar as informações relevantes coletadas; e, finalmente, escrever o texto" (LIMA, 2009, p. 22).

Por isso, é muito importante aprender algo também sobre o gênero textual entrevista, que é o que veremos a seguir.

No que diz respeito à estrutura da entrevista, há, via de regra, uma abertura, na qual é feita a apresentação da pessoa entrevistada, utilizando-se, para isso, de algumas informações biográficas suas que sejam pertinentes, além do motivo pelo qual a entrevista foi realizada. É assim que se veem as entrevistas publicadas em jornais, revistas, sites, entre outros suportes de comunicação.

Em seguida, ao ser contextualizada a entrevista, tem-se o esquema de perguntas feitas pelo entrevistador e respostas dadas pelo entrevistado acerca dos tópicos propostos.

Feitas essas breves considerações a respeito dos gêneros textuais envolvidos na sequência didática que se propõe mais adiante, passemos à temática que a envolverá.

1.3 A importância do comércio de Mangabeira

A partir da década de 1950, o Brasil passou por um processo bastante rápido de urbanização, o que refletiu na cidade de João Pessoa, cuja expansão urbana se deu pela lógica do capital e pela especulação imobiliária (RODRIGUES, 2016). Acompanhando esse processo, o desenvolvimento econômico impactou fortemente a sociedade e o espaço urbano. Daí se deu a explosão urbana, que fez crescer a cidade de João Pessoa, para onde vieram muitas pessoas oriundas de todo o interior do estado da Paraíba.

A fim de corresponder ao grande avanço populacional, surgiu a necessidade de construção de conjuntos residenciais, por meio da política de habitação nacional na década de 1960. Dessa forma, a cidade cresceu na direção sudeste, onde se situa o bairro de Mangabeira, que nasceu a partir do conjunto habitacional Tarcísio de Miranda Burity – ação do estado da Paraíba –, através do qual se objetivava resolver problemas de faltas de habitação na cidade de João Pessoa, sobretudo para pessoas de baixa renda. A fundação do bairro se deu em 1983, pela CEHAP – Companhia Estadual de Habitação Popular –, construído pelo poder público.

O conjunto residencial Tarcísio de Miranda Burity é chamado de "Mangabeira", devido à grande quantidade de pés de mangaba existentes na região.

De acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o bairro de Mangabeira – subdividido hoje em oito partes, numeradas do I ao VIII, já que surgiram, depois, mais subdivisões –, é o mais populoso da cidade de João Pessoa, com 75.988 habitantes (número hoje já superado) e com uma extensão territorial de aproximadamente 10,79 km2.

Existem, no bairro, estabelecimentos comerciais diversificados, e o comércio é dinâmico, pois está em constante transformação, sendo uma referência na prestação de inúmeros bens e serviços.

O comércio faz parte da história e do desenvolvimento do bairro de Mangabeira, e é por isso que existem muitas memórias aí guardadas e que precisam ser expostas ao público, a fim de que o povo habitante desse bairro compreenda a importância da memória coletiva, bem como se certifique do valor que tem a história de Mangabeira, a começar pelos alunos da escola em que foi desenvolvida esta pesquisa.

Parte II

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
ORIENTAÇÕES PARA O(A) PROFESSOR(A)

Uma sequência didática deve ser produzida com o intuito de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual/discursivo, no caso deste estudo o relato de memórias – gênero escrito –, aprofundando seu conhecimento acerca da língua. Além disso, deve prepará-lo para enfrentar as mais diversas situações de comunicação. Foi isso que se pretendeu ao aplicar a sequência didática mais adiante detalhada, com vistas à produção escrita de alunos do 8º ano, que produziram relatos de memórias de habitantes do bairro de Mangabeira acerca da importância do comércio para eles.

Há quatro componentes da sequência didática que foram propostos por Schneuwly e Dolz (2004): a fase da apresentação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Esse será o esquema adotado neste Caderno Pedagógico, conforme o roteiro a seguir (que será descrito na sequência):

Etapa	Procedimentos	Carga horária
Apresentação da Situação	• Exposição do vídeo: Galinha ao molho pardo – curta-metragem do conto de Fernando Sabino; • Leitura do texto "Galinha ao molho pardo", de Fernando Sabino.	2 horas-aula
Produção Inicial	• Busca por fotos antigas dos alunos e produção escrita de relato de memórias a partir das fotografias.	3 horas-aula
Módulo I: Desvendando memórias	• Leitura de relatos de memórias e exercícios: a) "Um brasileiro em Berlim" – João Ubaldo Ribeiro; b) "O Lavador de Pedra" – Manoel de Barros; c) "Transplante de menina" – Tatiana Belinky. • Apresentação das características do gênero relato de memórias.	5 horas-aula
Módulo II: Indo comprar em Mangabeira	• Música "Feira de Mangaio" – Discussão oral; • Atividade escrita: Feira de Mangaio vs. Mercado Público de Mangabeira; • Realização das entrevistas com os moradores de Mangabeira.	5 horas-aula
Módulo III: Conhecendo os conectores	• Palestra "Operadores textuais na organização do texto", Prof. Celso Ferrarezi; • Exposição e exercício a respeito dos conectores.	2 horas-aula
Produção Final	• Produção escrita do relato de memórias a partir das entrevistas; • Divulgação do painel na escola.	2 horas-aula

2.1 Apresentação da Situação

A primeira parte se trata da Apresentação da Situação, etapa que deve preparar os alunos para a produção inicial do gênero textual que será trabalhado nos módulos, ou seja,

> "[...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Nesta proposta, deve ser exposto o vídeo "Galinha ao molho pardo" (9:29'), curta-metragem sob direção de Feliciano Coelho, baseado no texto de mesmo título, de Fernando Sabino, no qual são relatadas memórias da infância do autor. Em seguida, deve ser apresentada a leitura do texto "Galinha ao molho pardo", retirado do livro O menino no espelho (SABINO, 1992), acompanhada de discussão oral e de exercício escrito.

2.2 Produção Inicial

Após terem sido inseridos no contexto da sequência didática, os alunos procederão à Produção Inicial, isto é, quando se escreve a primeira produção, revelando "[...] para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Trata-se de uma produção que dá um diagnóstico acerca do que os alunos já sabem sobre o gênero a ser estudado, bem como sobre aspectos linguísticos, detectando as dificuldades apresentadas, sendo possível discutir sobre isso com eles, com vistas a melhor prepará-los para a produção final.

Sejam solicitadas fotografias pessoais que relatem a história dos alunos, para que eles escrevam um relato de memórias, a partir dessas fotografias, registrando fatos marcantes de sua vida.

Nessa primeira produção, não se espere que os textos correspondam às características do gênero relato de memórias de maneira completa, mesmo porque essas características só serão expostas em um momento posterior a esse.

2.3 Módulos

Módulo I

O Módulo I, intitulado "Desvendando memórias", é composto da leitura de relatos de memórias, bem como de exercícios para que melhor se compreenda esse gênero textual.

Os textos a serem lidos e a respeito dos quais serão realizados exercícios escritos são estes:

- "Um brasileiro em Berlim" (João Ubaldo Ribeiro);
- "O Lavador de Pedra" (Manoel de Barros);
- "Transplante de menina" (Tatiana Belinky).

Para finalizar o Módulo I, sejam apresentadas aos alunos, por meio de um vídeo (ANDRÉA, 2020) ou de aula uma expositiva, as características do relato de memórias, pedindo-lhes que registrem esse conteúdo em seus cadernos.

Módulo II

O Módulo II, que tem por título "Indo comprar em Mangabeira", deve ser introduzido pela música "Feira de Mangaio", baião/forró composto por Severino Dias de Oliveira, mais conhecido por Sivuca, e por sua esposa Glorinha Gadelha, tendo por intérprete a cantora Clara Nunes.

A partir dessa canção, seja feita uma discussão oral, bem como um exercício escrito.

O desfecho desse módulo se dará com a realização da entrevista com os moradores do bairro de Mangabeira (ou do bairro que se adeque à realidade da sua escola).

Módulo III

No Módulo III, sugere-se que seja ministrada uma aula ou uma palestra, caso seja possível, a respeito dos conectores, podendo ser utilizado o material elaborado pelo Prof. Celso Ferrarezi e que está exposto mais adiante.

Em seguida, deve ser realizado um exercício escrito a respeito do emprego dos conectores.

2.4 Produção Final

Esta é a etapa na qual os alunos devem ser orientados a escrever a primeira versão do relato de memórias, utilizando as informações coletadas na entrevista e empregando a 1ª pessoa do discurso, numa estrutura de parágrafos.

Após a produção da primeira versão, é importante que você, professor(a), leia os relatos, observando se foram seguidas as primeiras orientações. Em seguida, oriente a segunda versão, na qual os alunos devem articular as orações e os parágrafos por meio dos conectores que estudaram no Módulo III.

Leia novamente os textos e, se possível, devolva-os para uma última versão, na qual devem ser revisados desvios de pontuação, ortografia, acentuação, concordância, regência, etc., sob sua orientação.

Por fim, divulgue o trabalho realizado, tanto as etapas quanto o produto final, que são os relatos de memórias, por meio de um mural fixado em lugar da escola, servindo como uma exposição, para que a comunidade escolar seja enriquecida.

Todo o material necessário para a realização dessa sequência didática se encontra na Parte III.

Parte III

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONECTANDO-SE ÀS MEMÓRIAS DE MANGABEIRA

Esta é a parte do Caderno Pedagógico que será aplicada na prática da sua sala de aula e, por isso, tem uma linguagem direcionada para os alunos. É composta de textos, atividades, links para vídeos e conteúdos que deverão ser visitados.

Fique à vontade para fazer as adaptações necessárias à sua realidade e à realidade das suas turmas.

Apresentação da Situação

Leia o texto a seguir, intitulado "Galinha ao molho pardo", extraído do livro O menino no espelho, de Fernando Sabino.

Galinha ao molho pardo

Ao chegar da escola, dei com a novidade: uma galinha no quintal.

O quintal de nossa casa era grande, mas não tinha galinheiro, como quase toda casa de Belo Horizonte naquele tempo. Tinha era uma porção de árvores: um pé de manga sapatinho, outro de manga coração-de-boi, um pé de gabiroba, um pé de goiaba branca, outro de goiaba vermelha, um pé de abacate e até um pé de fruta-de-conde. [...] De um lado o barracão com o quarto da Alzira cozinheira e um quartinho de despejo. Do outro lado, uma caixa de madeira grande como um canteiro, cheia de areia que papai botou lá para nós brincarmos. [...]

Pois no fundo do quintal que eu vi a galinha, toda folgada, ciscando na caixa de areia. Havia sido comprada por minha mãe para o almoço de domingo: Dr. Junqueira ia almoçar em casa e ela resolveu fazer galinha ao molho pardo.

Eu já tinha visto a Alzira matar galinha, uma coisa terrível. Agarrava a coitada pelo pescoço, agachava, apertava o corpo dela entre os joelhos, torcia com a mão esquerda a cabecinha assim para um lado, e com a direita, zapt! passava o facão afiado, abrindo um talho no gogó. O sangue esguichava longe. Ela aparava logo o esguicho com uma bacia, deixando que escorresse ali dentro até acabar. E a bichinha ainda viva, estrebuchando nas mãos da malvada. Como se fosse a coisa mais natural deste mundo, a Alzira me contou o que ia acontecer com a nova galinha.

Revoltado, resolvi salvá-la.

Eu sabia que o Dr. Junqueira era importante, meu pai dependia dele para uns negócios. Pois no que dependesse de mim, no domingo ele ia poder comer tudo, menos galinha ao molho pardo.

Era uma galinha branca e gorda, que não me deu muito trabalho para pegar. Foi só correr atrás dela um pouco, ficou logo cansada. Agachou-se no canto do muro, me olhou de lado como as galinhas olham e se deixou apanhar.

Não sei se percebeu que eu não ia lhe fazer mal. Pelo contrário, eu pretendia salvar a sua vida. O certo é que em poucos minutos ficou minha amiga, não fugiu mais de mim.

– O seu nome é Fernanda – falei então. [...]

– Vou esconder você num lugar que ninguém é capaz de descobrir.

Junto do tanque de lavar roupa costumava ficar uma bacia grande de enxaguar. A Maria lavadeira só ia voltar na segunda-feira. Antes disso ninguém ia mexer naquela bacia. Assim que escureceu, escondi a Fernanda debaixo dela.

[...] Na manhã de domingo me levantei bem cedo e fui dar uma espiada na Fernanda, onde tinha ido me esconder.

[...] Lá no fundo escuro do porão [...] vi a Alzira olhar ao redor:

– [...] onde é que se meteu a galinha? [...]

– Você não estava brincando com ela ontem, menino?

– Isso foi ontem. Hoje eu não vi ela ainda.

– Será que fugiu? Ou alguém roubou? [...]

Agarrei a ideia no ar, era a salvação:

– Isso mesmo! Quando eu estava ali no quintal vi um homem passar correndo... Levava uma coisa escondida embaixo do paletó. Só podia ser a galinha.

A Alzira não parecia acreditar muito na história. Pelo contrário, ficou mais desconfiada.

[...] E saiu pelo quintal, à procura da galinha, olhando aqui e ali: nos galhos das árvores, atrás do barracão, no meio dos bambus. Depois foi contar para mamãe que a galinha havia sumido.

Fui atrás, para o que desse e viesse. Escutei tudo. Mamãe torcia as mãos:

– E agora, como vai ser? Como é que ela foi sumir assim, sem mais nem menos?

– Sei lá – respondeu a Alzira: – Não acredito que tenham roubado, como diz o Fernando. Vai ver que saiu voando e pulou o muro. Bem que pensei em cortar as asas dela e me esqueci. Agora é tarde.

– Está quase na hora do almoço – disse minha mãe: – O Dr. Junqueira está para chegar em uma hora, e como é que a gente vai fazer sem a galinha? O Domingos vai ficar aborrecido.

Dali a pouco era o meu pai quem chegava da rua, trazendo o jornal de domingo debaixo do braço. Quando mamãe lhe deu a triste notícia, para surpresa minha e dela, ele não se aborreceu:

– Faz outra coisa. Macarrão, por exemplo. O Dr. Junqueira é bem capaz de gostar de macarrão.

[...] Pois o Dr. Junqueira não só gostou, como repetiu duas vezes, para grande satisfação de mamãe. [...] Guardanapo enfiado no colarinho, o Dr. Junqueira limpou os bigodes, satisfeito:

– Ainda bem que era essa macarronada tão boa. Eu estava com medo que fosse galinha. Se tem uma coisa que eu detesto é galinha. Principalmente ao molho pardo.

Nem por isso senti que minha amiga Fernanda não estava mais condenada à morte. Mesmo porque, meu pai gostava também de galinha, com ou sem o Dr. Junqueira. Por outro lado, ela podia ficar escondida o resto da vida (eu não tinha a menor ideia de quanto tempo vivia uma galinha). E na manhã seguinte a Maria viria lavar roupa, ia descobrir a Fernanda encolhida debaixo da bacia.

Depois que o almoço terminou e o Dr. Junqueira se despediu, fui lá perto do tanque fazer uma visitinha a ela, resolvido a ganhar tempo:

– Você hoje ainda vai dormir aí, mas amanhã eu te solto, está bem?

Ela fez que sim com a cabeça. [...]

De manhãzinha, antes que a Maria lavadeira chegasse, fui até lá, levantei a bacia e peguei a Fernanda, procurei mamãe com ela debaixo do braço:

– Olha só quem está aqui.

Mamãe se espantou:

– Uai, ela não tinha sumido? Onde é que você encontrou essa galinha, Fernando?

De repente seus olhos se apertaram num jeito muito dela, quando entendia as coisas: havia entendido tudo. Antes que me passasse um pito, eu avisei:

– Se tiverem de matar a minha amiga, me matem primeiro.

Mamãe achou graça quando soube que ela se chamava Fernanda e resolveu não se importar com o que eu tinha feito, pelo contrário: deixou que a galinha passasse a ser um de meus brinquedos. Só proibiu que eu a levasse para dentro de casa. Fernanda me seguia os passos por toda parte, como um cachorrinho.

E ela continuou minha amiga, até morrer de velha, não sei quanto tempo mais tarde.

Só sei que alguns dias depois do almoço do Dr. Junqueira, mamãe comprou um frango.

– Esse vai se chamar Alberto – eu disse logo.

– Pois sim – disse minha mãe, e mandou que a Alzira tomasse conta do frango.

No dia seguinte mesmo, no almoço, comemos o Alberto. Ao molho pardo.

Você também pode ver essa história em forma de vídeo, acessando o seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=3sy3MtlK404.

Agora que já leu o texto e assistiu ao vídeo, responda às questões a seguir, que ajudarão você a recordar informações importantes.

1. Quem conta a história narrada?

a) O menino.

b) O pai do menino.

c) O médico que visitava a família.

2. Trata-se de uma história narrada em

a) 1ª pessoa, porque o narrador participa dos fatos narrados.
b) 3ª pessoa, pois o narrador não participa dos fatos narrados.

3. Onde se passa a história?

a) Na casa de d. Alzira, mulher que trabalhava na casa de Fernando.
b) Na casa de dr. Junqueira.
c) Na casa de Fernando, situada em Belo Horizonte.

4. São fatos

a) do passado.
b) do presente.

5. Sobre o que o narrador conta?

a) A respeito de sua família, que não gostava de seu animal de estimação, uma galinha.
b) Sobre o médico veterinário que foi à sua casa examinar sua galinha.
c) Acerca da galinha que seria o almoço do domingo, mas ele a escondeu, para ela não morrer.

5. Quais lembranças boas você tem da infância? Escolha um fato e conte aqui.

Produção Inicial

Pesquise em sua casa ou com parentes mais velhos fotografias suas que representem a sua infância. Em seguida, escolha um dos formatos (A ou B) para construir sua linha do tempo.

FORMATO A: Cole em uma folha de papel ofício pelo menos 5 fotografias suas, seguindo a sequência da linha do tempo, ajustando as fotos uma ao lado da outra, de modo que você possa ir relembrando a sua história. Escreva o que acontece em cada foto.

FORMATO B: Faça sua linha do tempo de maneira virtual, neste link, colando fotografias no espaço adequado e digitando no local adequado o que representa cada fotografia (se você souber usar o Padlet): https://padlet.com/dashboard.

Módulo 1: Desvendando memórias

Um brasileiro em Berlim – João Ubaldo Ribeiro

IMPORTANTE:

O autor que escreve memórias escolhe fatos que foram marcantes entre as suas lembranças e relata para o leitor por que esses acontecimentos são significativos. João Ubaldo Ribeiro conta a respeito de quando morou em Aracaju e narra como foi o processo de aprender a ler, incluindo o empenho que seu pai teve para que começasse logo a ler, o contato com a professora Gilete, além das leituras que sua avó lhe oferecia durante as férias.

Um brasileiro em Berlim

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

Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa.

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

1. Pesquise quem foi João Ubaldo Ribeiro e registre em seu caderno.

2. O que você imaginou e sentiu enquanto leu o texto?

3. Alguma parte chamou mais sua atenção? Qual? Por quê?

4. O que o narrador conta nesse trecho?

a)Lembranças pessoais, então é um narrador-personagem.
b)Lembranças pessoais, então é um narrador-observador.
c)Lembranças de outra pessoa, então é um narrador-personagem.
d)Lembranças de outra pessoa, então é um narrador-observador.

IMPORTANTE: O narrador em primeira pessoa é o narrador-personagem ou narrador-testemunha. No texto de memórias, há, normalmente, um narrador-personagem, que se apresenta como "eu" e fala a respeito daquilo que viveu, sendo seu ponto de vista o único a ser considerado na narração.

PRONOMES:
Pronomes pessoais- Indicam a pessoa gramatical (eu, ele, me, nos, etc.) e substituem um substantivo.
Pronomes possessivos- Acompanham um substantivo para determinar seu sentido (meu, sua, minha, nosso, etc.)

5. Transcreva 4 pronomes presentes no texto que apontam que esse narrador é classificado assim.

6.Trata-se de fatos
a) recentes. Isso se vê na predominância dos verbos no presente.
b) recentes. Isso se vê na predominância dos verbos no passado.
c) vividos em um passado distante, conforme se vê na predominância dos verbos no presente.
d) vividos em um passado distante, conforme se vê na predominância dos verbos no passado.

O Lavador de Pedra – Manoel de Barros

IMPORTANTE:

Em seu livro **Memórias inventadas: a infância**, Manoel de Barros, escritor que nasceu em Cuiabá-MT, em 1916, e faleceu em 2014, escreve seis pequenos contos que narram uma infância recriada por ele. Trata-se de textos escritos quando Manoel tinha 87 anos, e a respeito desse livro ele afirma: "Agora tenho saudades do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância".

O Lavador de Pedra

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele.

Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!

Responda:

1. Que fato de suas memórias o autor recorda no trecho lido?

2. Que personagens aparecem nesse relato?

3. Qual personagem é mais importante nesse relato?

IMPORTANTE: Os fatos contados em um relato de memórias podem ser ditos de maneira diferente, mais literária e singular. Veja outros exemplos disso no texto "O Lavador de Pedra":

Fatos	Como o autor narrou o fato
Os meninos corriam pelo lugar rapidamente.	"E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro."
O apelido do meu avô era Lavador de Pedra.	"Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra."
Quem passava por ali conversava com meu avô.	"E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô."

Responda:

4. Que frase Manoel de Barros usou para expressar que havia uma pedra no meio do rio?

5. Que frase Manoel de Barros usou para expressar que o menino ainda podia ser salvo?

Transplante de menina – Tatiana Belinky

IMPORTANTE:

Leia o breve comentário a respeito da autora, para compreender melhor o relato por ela escrito.

Nascida na Rússia, Tatiana Belinky veio para o Brasil aos 10 anos de idade e aqui viveu até 2013, ano de sua morte. Foi escritora de literatura infanto-juvenil. Em seu livro Transplante de menina, ela relata memórias de sua pátria, sua infância e juventude, a viagem para o Brasil e as primeiras impressões sobre o novo país.

Transplante de menina – Tatiana Belinky

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

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

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

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

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

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

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

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

RESPONDA:

1. Transcreva 3 (três) trechos em que a autora fala de seus sentimentos e suas impressões ao conhecer o carnaval do Brasil.
2. As descrições são essenciais para o leitor imaginar a época, os lugares, as pessoas e como os fatos foram vivenciados. Transcreva 2 (dois) trechos que mostrem como Tatiana descreveu os lugares dos quais ela foi se recordando.

IMPORTANTE:

Se quiser fazer uma boa descrição, foque no objeto a ser descrito, como se o olhasse pela primeira vez. Pense em quem lerá seu texto e o que precisa saber a respeito dos fatos, dos lugares e das pessoas que estarão em seu relato. Dependendo do efeito que desejar provocar no leitor, enfatize determinadas cenas, características de lugares ou personagens, sensações, impressões e informações captadas pelos cheiros, sabores, cores, texturas e sons. Assim você poderá aproximar o leitor das suas experiências vividas e relatadas.

RESPONDA:

3. Agora sabendo como deve ser feita uma boa descrição, escolha um local e um fato vivido nesse local que traga a você boas lembranças. Então, descreva, por escrito, essa cena, com riqueza de detalhes.

Gênero Textual
Relato de Memórias

IMPORTANTE:

O **relato de memórias** é um gênero textual autobiográfico, em que há relato de fatos testemunhados ou vividos. Nele podem ser tratados temas diversos, obedecendo-se a uma sequência de início, meio e fim.

Para aprender melhor sobre o relato de memórias, assista ao vídeo acessível por meio deste link:

https://www.youtube.com/watch?v=0PPXrLajtfI

Em seguida, registre em seu caderno as características desse gênero textual que se encontram na página seguinte.

Características do relato de memórias

Aspectos linguísticos	Temas recorrentes
Discurso em 1ª pessoa.	Casos familiares ou pessoais.
Predominância de verbos no passado, para recuperar e contextualizar os fatos relatados.	Memória coletiva.
Linguagem simples, com expressão de emoções e sentimentos.	Acontecimentos de época.

Módulo 2: Indo comprar em Mangabeira

Feira de Mangaio

IMPORTANTE:

– Mangaios: produtos feitos de fibras ou madeira utilizados em feiras do Nordeste, compostos por cipó ou cordas com um balaio para carregar frutas e outros produtos.

– Mangaieiro: o mesmo que camelô, vendedor ambulante.

Feira de Mangaio

Fumo de rolo arreio de cangalha
Eu tenho pra vender, quem quer comprar
Bolo de milho broa e cocada
Eu tenho pra vender, quem quer comprar
Pé de moleque, alecrim, canela
Moleque sai daqui me deixa trabalhar
E Zé saiu correndo pra feira de pássaros
E foi pássaro voando pra todo lugar
Tinha uma vendinha no canto da rua
Onde o mangaieiro ia se animar
Tomar uma bicada com lambu assado
E olhar pra Maria do Joá
Tinha uma vendinha no canto da rua
Onde o mangaiero ia se animar
Tomar uma bicada com lambu assado
E olhar pra Maria do Joá
Cabresto de cavalo e rabichola
Eu tenho pra vender, quem quer comprar

Farinha, rapadura, e graviola
Eu tenho pra vender, quem quer comprar
Pavio de caneeiro, panela de barro
Menino vou me embora tenho que voltar
Xaxar o meu roçado que nem boi de carro
Alpargata de arrasto não quer me levar
Porque tem um sanfoneiro no canto da rua
Fazendo floreio pra gente dançar
Tem o Zefa de purcina fazendo renda
E o ronco do fole sem parar

(Compositores: Maria da Glória Pordeus Gadelha / Severino Dias de Oliveira)

Escute a música acessando este link:
https://www.youtube.com/watch?v=83PW3jGs13E

RESPONDA:

1. Segundo a letra da música, o que é vendido na Feira de Mangaio?
2. Como é descrito o cenário?
3. Quem está vendendo nessa feira?
4. A frase "Eu vim pra vender, quem quer comprar" expressa a fala de quem?
5. Que expressões costumamos ouvir de vendedores em feiras ou mercados de rua?
6. Quem está na Feira de Mangaio, além dos vendedores?
7. Estabelecendo-se uma comparação entre a Feira de Mangaio e o Mercado de Mangabeira, o que há em comum? Que produtos são vendidos na Feira de Mangaio e no Mercado de Mangabeira?
8. O que há no Mercado de Mangabeira que não existe na Feira de Mangaio, observando-se a letra da música?
9. Qual é a importância do Mercado de Mangabeira para esse bairro?
10. Qual é a importância do comércio para o bairro de Mangabeira?

Gênero textual Entrevista

IMPORTANTE:

A entrevista é um gênero jornalístico que já tem uma longa tradição. Considerada um gênero primordialmente oral, possui subgêneros: entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc.

Quanto à estrutura, há uma abertura, na qual é feita a apresentação da pessoa entrevistada, utilizando-se, para isso, de algumas informações biográficas suas que sejam pertinentes, além do motivo pelo qual a entrevista foi realizada.

Em seguida, ao ser contextualizada a entrevista, tem-se o esquema de perguntas feitas pelo entrevistador e respostas dadas pelo entrevistado acerca dos tópicos propostos.

Roteiro de entrevista com os moradores do bairro de Mangabeira

1. Qual é sua idade?
2. Você mora em qual parte de Mangabeira?
3. Desde quando mora em Mangabeira?
4. Como era o bairro quando você veio morar aqui?
5. Já existia comércio quando você chegou a Mangabeira? Fale um pouco sobre isso.
6. Qual é a diferença entre o comércio antes e hoje em Mangabeira?
7. Você ou alguém da sua família trabalha no comércio em Mangabeira? Se sim, quem?
8. Que história vem à sua mente quando você pensa no bairro de Mangabeira antes?
9. O Mercado de Mangabeira sempre foi assim como é hoje? Fale um pouco sobre isso.
10. E como era a Avenida Josefa Taveira antes?
11. Já existiam grandes lojas quando você veio morar aqui? Fale um pouco sobre isso.
12. Você tem fotos antigas do bairro de Mangabeira e permite o uso dessas imagens?

Módulo 3: Conhecendo os conectores

Como organizar minha redação?

Prof. Celso Ferrarezi

Um texto é organizado com base em seu conteúdo.

Ou seja, é a progressão do conteúdo que define como o texto será estruturado e dividido.

O que é "progressão"? Quando estamos falando de escrever textos, "progredir" é avançar, é ir adiante, é dar continuidade ao conteúdo.

Na organização do texto, usamos divisões de diferentes tipos. Vamos conhecê-las:

1. Períodos

Chamamos de período cada uma das frases de um texto. Espera-se que uma frase tenha sentido completo, ou seja, que ao terminar de ler essa frase, a gente seja capaz de entender o que ela diz, sem ficar faltando nada. Observe as frases abaixo:

a. Eu sei que tudo isso aconteceu porque.
b. Não compreendeu direito.
c. Acho que isso seria.

Essas três frases acima são ruins. Elas devem dar a você a sensação de que está faltando alguma coisa. E sim, está mesmo. Elas estão incompletas e, por isso, não conseguimos entender direito o que elas querem dizer. Veja como melhora quando as completamos:

a1. Eu sei que tudo isso aconteceu porque ele não fez a parte que lhe cabia.
b1. Joaquim não compreendeu direito a explicação da professora e foi mal na prova.
c1. Eu acho que isso seria mais fácil de fazer se a gente tivesse um manual com instruções.

Agora melhorou! Agora, a gente entende o que cada frase quer dizer, ou seja, os períodos agora estão completos, pois têm um sentido completo.

Na escrita, cada período termina com uma pontuação finalizadora. O que é um ponto finalizador? É um sinal de marca de final de período. Em nosso sistema de escrita, temos como pontos finalizadores:

a. o ponto final (.), para frases afirmativas e negativas;
b. o ponto de interrogação (?), para as perguntas;
c. o ponto de exclamação (!), para as frases exclamativas;
d. as reticências (...), para as dúvidas e ironias; e
e. os dois pontos(:), para abrir uma lista ou indicar que a frase seguinte é uma fala.

Então, uma coisa importantíssima para pensar, quando você está organizando seu texto, é se os períodos que você está escrevendo estão completos, ou seja, se qualquer pessoa que ler o que você escreveu poderá compreender todas as frases que você montou.

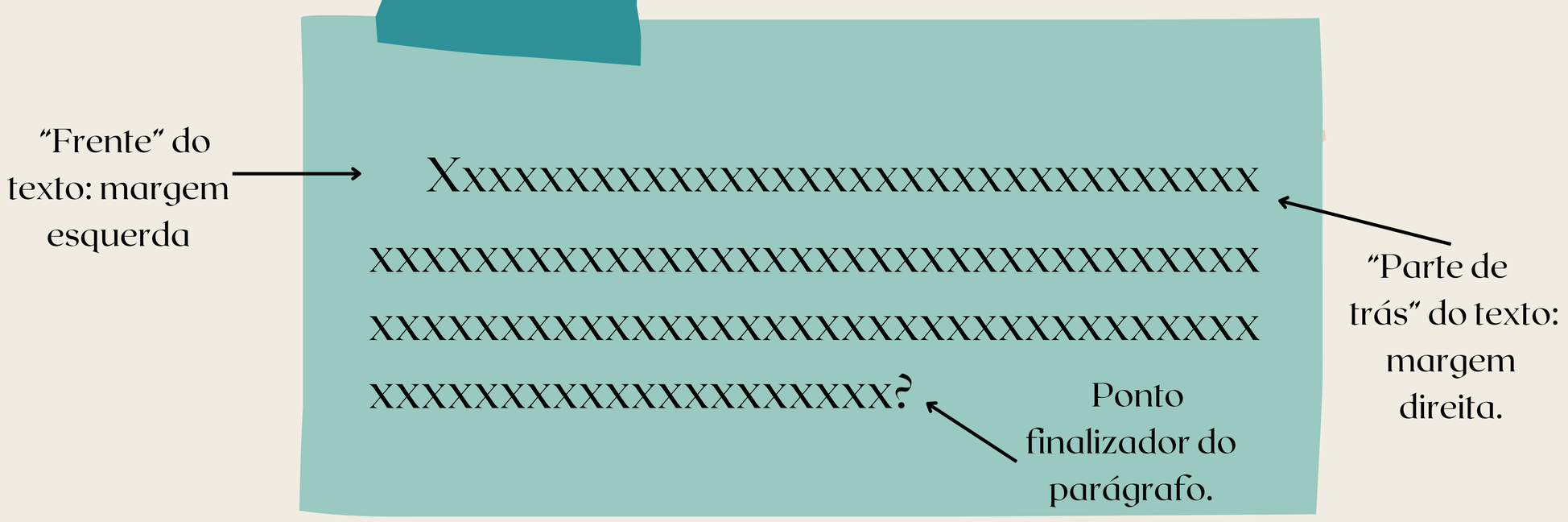
2. Parágrafos

Um parágrafo é um "bloco de texto" que trata da mesma coisa, ou seja, é um bloco de conteúdo construído em um texto com base num mesmo ponto do assunto sobre o qual você está escrevendo. Em outras palavras: cada parágrafo é uma parte de um texto, mas uma parte que trata de um pedacinho bem limitado do assunto da redação.

Um mesmo parágrafo pode ser constituído de uma única frase (um único período) ou de muitos períodos. O que importa mesmo não é se o parágrafo tem uma frase ou mais, mas se o assunto está bem delimitado ali dentro.

Para marcar um parágrafo na escrita, usamos um espaço chamado de "recuo". "Recuar" é "afastar para trás". Como nós lemos da esquerda para a direita, a "frente" do texto é seu lado esquerdo. O recuo é um espaço contado a partir dessa "frente". Veja:

Recuo: indica o início de um novo bloco, ou seja, de um novo parágrafo.



Por que é importante fazer o parágrafo assim organizadinho, com o recuo e as margens bem definidas? Porque, além de deixar seu texto mais bonito, os parágrafos indicam para quem vai ler seu texto, como está organizada a progressão do conteúdo.

Como já vimos, "progressão" ou "progredir" é avançar, é ir adiante, é dar continuidade ao conteúdo. Então, o que mostra como o conteúdo do seu texto está avançando é a divisão do texto em parágrafos. Vamos ver um exemplo disso com o texto a seguir, chamado "Resenha de Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos de Pelúcia":

Parágrafo 1 >

Cachinhos Dourados e os três ursinhos de pelúcia, de Gemma Carry, com ilustrações de Kelly Caswell, é uma versão do clássico Cachinhos Dourados, publicado originalmente em 1837 pelo historiador, escritor e poeta britânico Robert Southey.

Parágrafo 2 >

De forma geral, nas versões de histórias já em domínio público, um autor utiliza a narrativa original como base e escreve uma versão se não atualizada, mais condizente com o tempo da nova publicação. Mantêm-se a essência, mas a história acaba virando algo novo.

Parágrafo 3 >

Aqui temos Dora, uma menina que tem três ursinhos de pelúcia: O papai urso, "grande e forte, mas também fofinho e macio"; a mamãe urso, "a mais fofinha de todos", porém um pouco brava; e o ursinho, que é muito "sapeca". Com eles, ela adora se imaginar em seu conto de fadas favorito, Cachinhos Dourados, mas a brincadeira sempre termina em confusão. Até que um dia Dora vai brincar fora de casa e avista "um caminho misterioso no fim do jardim". E o que era apenas imaginação vira realidade.

Parágrafo 4 >

A narrativa é perfeita para crianças que acabaram de ganhar um irmãozinho ou irmãzinha. Isso porque vai inspirá-las a buscarem suas próprias aventuras como criança grande, em um momento em que a mãe (nessa história só aparece a mãe) está um pouco cansada com a demanda intensa que é cuidar de dois filhos.

(Anderson Novais,Blog "Literatura")

Esse texto, como o título indica, é uma **"resenha"**, ou seja, **uma apresentação resumida e comentada do conteúdo de um livro**. Nesse caso, o livro é "Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos de Pelúcia". Então, vamos ver como se dá a progressão do conteúdo nos parágrafos:

No **parágrafo 1**, o autor apresenta o livro: diz o nome do livro, explica que o livro é uma versão moderna de um livro mais antigo e informa os nomes dos autores. Então, como ele terminou de apresentar o livro, ele vai começar um novo parágrafo, e isso porque ele vai mudar o ponto do conteúdo, ou seja, ele vai **progredir no conteúdo**.

Então, no **parágrafo 2**, ele explica o que é a "versão" de um livro. Ele fala que uma versão é quando você pega um livro já escrito, que pode até ser muito antigo, e usa essa história original como base para escrever uma outra mais atualizada. Como ele já acabou de explicar o que é uma versão, agora ele vai progredir na conversa e, por isso, vai abrir um novo parágrafo.

No **parágrafo 3**, o Anderson Novais resume a história do livro, sem dar *spoiler* para o leitor, é claro. Afinal, ele quer que você se interesse na história e leia o livro, e não que fique sabendo tudo e perca a vontade de ler. Por isso, ele fala da personagem principal (Dora) e de seus ursinhos e de como Dora sonhava com sua história favorita de fadas, até que algo surpreendente acontece, e a realidade de Dora muda. Agora que o autor já resumiu a história, ele vai fazer uma indicação de leitura do livro, ou seja, ele quer dizer para quem o livro é mais indicado. Então, como ele vai avançar um ponto na conversa, ele começa **um novo bloco de conteúdo**: **um novo parágrafo**.

No **parágrafo 4**, para concluir, o autor diz que o livro é perfeito para crianças que acabaram de ganhar um irmãozinho ou uma irmãzinha, pois o livro pode inspirar essas crianças a ir em busca de outras coisas para fazer, ao invés de ficarem incomodando a mãe, que, afinal, já está preocupada cuidando do bebê.

Você deve ter percebido que, em todos os parágrafos, os períodos são sempre completos, ou seja, as frases são sempre completas, com sentido completo. Com essa organização em períodos e parágrafos, fica mais fácil entender o conteúdo que o Anderson Novais quis nos passar. Afinal, quem escreve um texto não escreve para si mesmo, mas para que alguém o leia. Portanto, quanto mais organizado seu texto estiver, mais fácil vai ser seu leitor entender o que você quis dizer.

Vamos esquematizar isso para ficar mais claro:

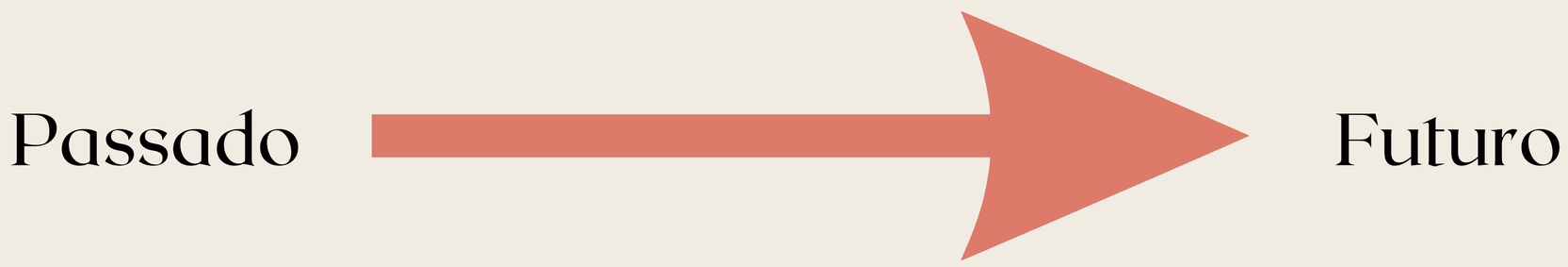
Progressão do texto	Parágrafo	Conteúdo: qual é a função de cada parágrafo?
↓	1º	Apresentar o livro.
	2º	Explicar o que é uma versão.
	3º	Resumir a história.
	4º	Fazer uma indicação do livro para certos leitores.

Enxergou como o texto do Anderson Novais está organizado? E essa organização, ele não fez na hora em que começou a escrever, mas **antes de começar a escrever**. Quando vamos escrever um texto, precisamos, antes de iniciar a escrita, fazer o **planejamento da estrutura do texto**, ou seja, criar o "mapa" do caminho que vamos seguir.

E, que elementos podemos usar para criar nosso mapa de texto, ou seja, para organizar nosso texto? São muitos. A seguir, vamos ver os principais, os mais comuns.

3. Os quatro principais elementos de conteúdo que podem ser usados como bases para organizar um texto

a. Se você está contando uma história, você pode usar a **organização na linha do tempo**, ou seja, ir contando a história conforme os fatos aconteceram. Na nossa cultura, a linha do tempo é assim:



Sim, o passado sempre é para a esquerda e o futuro sempre para a direita. Isso tem motivos culturais, mas seria muito longo explicar aqui. De toda forma, quando organizamos as coisas na linha do tempo, fazemos isso seguindo essa ideia de que os eventos se organizam do passado para o futuro;

b. Se você está apresentando um conteúdo científico (por exemplo, fazendo um trabalho da escola sobre um tema de Biologia ou de História, entre tantos outros possíveis), você pode usar a **organização temática** ou **progressão de conteúdo**, que é essa que aparece no texto do Anderson Novais e que nós vimos como exemplo aqui;

c. Se você está criando uma história de ficção (por exemplo, escrevendo um romance, uma crônica, um conto ou só uma redação com uma história inventada mesmo), você pode usar a **organização narrativa do enredo**. Na organização narrativa, você não se preocupa com a linha do tempo, mas precisa explicar as coisas em uma sequência lógica em que o seu leitor consiga entender o que você está contando.

Hoje em dia, a progressão narrativa até permite contar uma história de trás para a frente. Você já deve ter assistido a um filme assim, em que uma pessoa aparece morrendo logo no começo, e você só vai compreender por que ela morreu lá nos últimos minutos do filme. É uma progressão narrativa "de trás para a frente" na linha do tempo. Mas também funciona – e até fica interessante – desde que você consiga prender a atenção do seu leitor no texto até o final.

Um exemplo de organização narrativa pode ser baseada na própria vida de uma pessoa. Se a gente listasse alguns acontecimentos aqui, seria muito fácil organizar isso na vida de uma pessoa imaginária. Por exemplo, vamos pensar nestes acontecimentos: ter um filho; morrer; fazer o ensino médio; casar; nascer; crescer; curtir a infância; fazer o Enem; ficar velho; aprender a ler e escrever; fazer uma faculdade; e arrumar um bom emprego. Pelo menos eu, organizaria isso assim:

Nascer

Curtir a infância

Aprender a ler e escrever

Crescer

Fazer o ensino médio

Fazer o Enem

Fazer uma faculdade

Arrumar um bom emprego

Casar

Ter um filho

Ficar velho

Morrer

Todas as vidas humanas são organizadas assim? É claro que não. Você deve conhecer pessoas que mudaram a ordem dessas coisas. Por exemplo, é comum casar antes de fazer a faculdade. Também, hoje em dia, é comum ter um filho antes de casar (não é a melhor coisa da vida, mas é comum...). Enfim, que tal se você pensar em algumas pessoas que você conhece e organizar, só na cabeça mesmo, esses eventos segundo a vida dessas pessoas. E, ainda, não devemos esquecer o fato de que algumas coisas que estão listadas aí nessa nossa sequência imaginária nunca acontecem na vida de alguns como, por exemplo, "aprender a ler e escrever" ou "fazer uma faculdade".

Porém, quero que você perceba que algumas coisas não podem mudar nessa sequência, pois, se mudassem, ficariam **sem lógica**, ficariam **incoerentes**. Um exemplo disso é que, pelo menos na vida real, não é possível "ficar velho" antes de "ter uma infância", bem como não é possível "ter um filho" antes de "nascer" nem "fazer o Enem" antes de "aprender a ler e escrever". Então, você pode perceber que algumas coisas podem mudar sua posição na organização da narrativa e outras não podem, a menos que você esteja criando uma história fantástica, absurda, de ficção. Mas vamos falar da última forma comum de organizar o conteúdo do texto.

d. Se você está escrevendo um texto para convencer alguém, ou seja, um texto "argumentativo", a melhor forma de organização é a organização lógico-argumentativa. O nome é complicado, mas a ideia é simples: você precisa apresentar primeiro as bases de seus argumentos (os fundamentos dos argumentos), depois os próprios argumentos e, por fim, a conclusão. Veja um exemplo disso:

Todo animal que mama quando pequeno é mamífero.
O cachorro mama quando pequeno.
Logo, o cachorro é um mamífero.

Nesse argumento, eu apresentei a informação básica na primeira linha (Todo animal que mama quando pequeno é mamífero.). Na segunda linha, eu dei a informação adicional de que "o cachorro mama quando pequeno". A conclusão de que o cachorro é um mamífero é uma conclusão lógica. Não tem como negar essa conclusão, porque ela está baseada nas duas informações anteriores que eu dei.

Quando tentamos convencer alguém, ou seja, quando estamos argumentando, o melhor caminho para organizar nosso texto é este: primeiro as informações básicas e depois a conclusão.

E agora que você já entendeu como o texto pode ser organizado e as principais formas de fazer isso, vamos ver algumas palavras que fazem toda diferença nessa organização: os operadores textuais.

4. Os operadores textuais

"**Operador textual**"? Mas que negócio é esse, professor? Calma, que a ideia é bem simples. Você se lembra das "operações matemáticas", é claro: adição, subtração, multiplicação, divisão etc. Então, também se lembra de como representamos essas operações nas expressões matemáticas: adição (+), divisão(:), subtração (–), multiplicação (x) ou (.).

Quando escrevo uma expressão como (4 + 4), só sei que o resultado é 8, porque sei ler o operador, ou seja, esse símbolo que vai aí no meio da expressão. Por outro lado, se eu escrever a operação (4 – 4), sei que o resultado é 0, porque o operador é de subtração. Ou seja, o operador é que me diz de que operação se trata, indica que tipo de conta eu tenho que fazer, e eu descubro qual resultado devo alcançar. Em outras palavras, o que define o processo de interpretação da operação matemática é o operador, ou seja, a indicação do tipo de operação que vou fazer é dada pelo operador.

Com o português, a ideia é a mesma. Observe estes exemplos abaixo:

a.[João comprou um cachorro novo para a esposa], mas [ele não gosta de cachorros].
b.[João comprou um cachorro novo para a esposa] porque [ele não gosta de cachorros].
c.[João comprou um cachorro novo para a esposa]; aliás, [ele não gosta de cachorros].

Em todos os exemplos, você tem a mesma parte inicial e a mesma parte final da frase.

Inicial – [João comprou um cachorro novo para a esposa]
Final – [ele não gosta de cachorros]

É como se você tivesse "números" em uma operação matemática, por exemplo, "4" e "5". Então, por que o sentido é diferente em cada uma das frases, se as partes inicial e final são as mesmas? Porque temos operadores diferentes: mas, porque e aliás. Essas três palavras funcionam mudando a interpretação, mudando a operação dentro do texto. Por isso são chamadas de "operadores textuais".

No exemplo “a”, entendemos que João comprou o cachorro para a esposa mesmo sem gostar de cachorro, mesmo contrariado, mesmo contra a vontade dele. Podemos imaginar que ele ama muito a esposa dele ou que ela pediu tanto que ele comprou só para parar de ouvi-la pedindo.

No exemplo “b”, parece que João quer provocar a esposa dele, que quer fazer mal a ela. Ele comprou um cachorro justamente porque ele não gosta de cachorro. Ou seja, comprou para a mulher algo de que ele não gosta, para fazer mal a ela. Será que foi isso? Ô João, que coisa feia!

No exemplo “c”, parece que a segunda parte é só uma explicação adicional e sem maior importância. Ele comprou um cachorro e, aliás, nem gosta do que comprou, mas não está nem aí com isso.

Viu como funciona? Essas pequenas palavras que usamos para ir juntando as partes de um texto nos ajudam a fazer a interpretação do que as partes maiores significam. Vamos pegar alguns exemplos aqui deste texto mesmo, este que você acabou de ler, mas sem perceber que está cheio de operadores textuais. Duvida? Então observe:

a. Todo animal que mama quando pequeno é mamífero.

O cachorro mama quando pequeno.

Logo, o cachorro é um mamífero.

Logo, nesse texto, dá a ideia de que a última frase é uma conclusão das primeiras duas.

b. Você se lembra das "operações matemáticas", é claro: adição, subtração, multiplicação, divisão etc. Então, também se lembra de como representamos essas operações nas expressões matemáticas...

Aqui nessas frases, então dá a ideia de que a segunda frase é uma consequência da primeira: como você lembra daquilo, "então" também se lembra disso.

c. Porém, algumas coisas não podem mudar. Um exemplo disso é que, pelo vida real, não é possível "ficar velho" antes de "ter uma infância", bem como não é possível "ter um filho" antes de "nascer".

Porém me faz entender, nesse pedacinho do texto, que o que vai ser dito agora é diferente ou contrário ao que foi dito antes: isso normalmente é assim, "porém", pode ser diferente.

No parágrafo 3, o Anderson Novais resume a história do livro, sem dar spoiler para o leitor, é claro. Afinal, ele quer que você se interesse na história, e não que fique sabendo tudo e perca a vontade de ler.

Já aqui, o operador afinal me passa a ideia de que uma causa vai ser apresentada para alguma coisa que aconteceu ou que eu disse: eu fiz o trabalho bem caprichado, "afinal", queria ganhar a melhor nota dasala.

No parágrafo 1, o autor apresenta o livro: diz o nome do livro, explica que o livro é uma versão moderna de um livro mais antigo e informa o nome do autor. Então, como ele terminou de apresentar o livro, ele vai começar um novo parágrafo.

Então é uma palavra que me dá a ideia de progressão, de que algo mais vai ser acrescentado, que a história vai continuar. Nesse trecho do texto, esse operador faz exatamente assim: ele acabou isso e "então" começou aquilo.

Viu como é fácil? O **operador textual dá sentido às ligações entre as partes maiores do texto** e nós, quando lemos, fazemos essas operações automaticamente. Vamos montando na nossa mente os pequenos sentidos que juntamos na leitura, e isso faz o sentido geral do texto ser construído.

O uso correto de operadores ajuda seu texto a ficar **coeso**. "Coeso"? Mas o que é "coeso"? Nós dizemos que uma coisa é coesa quando todas as suas partes estão bem ligadinhas, bem "amarradinhas" umas com as outras, sem nada solto. Então, usar os operadores textuais de forma correta ajuda seu texto a ficar com todas as partes bem ligadas, bem amarradas umas às outras, sem nada solto, sem nada sobrando ou sem razão de ser.

E aí? Vamos treinar um pouco tudo isso que aprendemos aqui?

*****



Atividade

A proposta desta atividade é você escrever um texto coerente, coeso e informativo de 5 parágrafos. Esse texto será sobre como nós devemos fazer a organização de um texto.

Primeiro, você tem que lembrar os pontos importantes sobre os quais vai falar. Vamos lembrar alguns aqui? Vamos listar, pelo menos, 5 coisas importantes que você aprendeu, já que o texto terá cinco parágrafos. E você vai tratar de um ponto desses em cada parágrafo. Vamos lá: use o quadro a seguir para anotar os pontos importantes de que você se lembrou:

Ponto importante 1	
Ponto importante 2	
Ponto importante 3	
Ponto importante 4	
Ponto importante 5	

Em segundo lugar, como você já sabe do que vai falar (ou seja, os pontos importantes que você listou acima), agora tem que planejar seu texto.

Como é um texto de escola, uma explicação de conteúdo, a progressão que você vai usar é a organização temática ou progressão de conteúdo. Ou seja, não vai organizar o texto na linha do tempo nem pelos acontecimentos de uma narrativa, mas vai expor os conteúdos em uma ordem lógica.

Para fazer esse planejamento, use este quadro abaixo. Neste quadro, você vai definir o que vai escrever em cada parágrafo e qual o objetivo de cada parágrafo desses:

Progressão do texto	Parágrafo	Conteúdo: qual é a função de cada parágrafo?
	1º	
	2º	
	3º	
	4º	
	5º	

Agora você já deu 4 passos:

1. já tem o tema do seu texto definido;
2. já sabe sobre o que vai falar;
3. já definiu o conteúdo e o objetivo de cada parágrafo;
4. já definiu a ordem dos parágrafos.

Com isso tudo, só falta você prestar bem atenção nos operadores textuais que vai usar quando começar a escrever.

Então, agora já dá para começar a escrever seu texto. E, é claro, vê se não vai dar uma de maluco(a) e esquecer tudo o que planejou aqui. Tem que seguir exatamente o planejamento que você fez até agora.

Agora que você já sabe organizar melhor seu texto em parágrafos, chegou a hora de aprofundar seu conhecimento sobre os operadores textuais, que também podem ser chamados de conectores. Para isso, leia e estude o quadro a seguir, que apresenta as relações semântico-discursivas e seus respectivos conectores.

Relação	Conectores
Causalidade	porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, como
Condicionalidade	se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se
Temporalidade	quando, enquanto, apenas, mal, antes que, depois que, logo que, assim que, desde que
Finalidade	a fim de que, para que
Alternância	ou, ora...ora, quer...quer
Conformidade	conforme, consoante, segundo, como
Complementação	que, se, como
Restrição	pronome relativo
Adição	e, ainda, também, não só... mas também
Oposição	mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de
Justificação	isto é, quer dizer, ou seja, pois
Conclusão	logo, portanto, pois, por conseguinte, então
Comparação	mais ... do que, menos ... do que, tanto ... quanto

Fonte: Elaboração própria, adaptada de Antunes (2005).

Atividade

Com todo esse conhecimento adquirido, é hora de praticar um pouco.

Leia o trecho a seguir, extraído do livro "Vidas secas", de Graciliano Ramos, para responder às questões propostas.

Na planície avermelhada, os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala.

Arrastaram-se para lá, devagar, Sinhá Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça; Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

- Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

1. Pelo trecho lido, é possível afirmar que a história se passa
a) no litoral.
b) no sertão.
c) em um lugar muito frio.

2. Transcreva 3 palavras que justifiquem a resposta da questão 1.

3. O que está acontecendo nessa cena?

4. Na frase: "NA PLANÍCIE AVERMELHADA, os juazeiros alargavam duas manchas verdes.", o trecho destacado expressa ideia de

a) tempo.
b) lugar.
c) comparação.

5. Na frase "Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos.", a palavra destacada é um conectivo que

a) acrescenta mais uma característica que mostra como estavam os personagens.
b) aponta que a última característica apresentada é contrária às anteriores.
c) expressa uma ideia de conclusão em relação ao que foi dito antes.

6. No trecho: "Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas.", o conectivo destacado expressa ideia de

a) explicação do que foi dito antes.
b) conclusão do que foi dito antes.
c) oposição ao que foi dito antes.

7. O trecho "Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão." Poderia ser escrito assim, sem alterar seu sentido:

a) Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se, embora o menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.
b) Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se, e o menino mais velho pôs- se a chorar, sentou-se no chão.
c) Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se, mas o menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

Leia a informação do outdoor para responder às questões de 8 a 10.



Disponível em: <www.detran.pe.gov.br/>

8. Pelas imagens presentes no outdoor, percebe-se que a informação está inserida em uma campanha para o

a) Natal.
b) Carnaval.
c) São João.

9. O conectivo "se", que inicia a frase, introduz uma

a) condição.
b) comparação.
c) oposição.

10. Quais recomendações são dadas nesse outdoor? Porque elas são importantes?

Construindo o relato de memórias

Primeira versão

Utilizando as informações coletadas na entrevista que você fez no Módulo II, escreva um texto com as respostas dadas pelos entrevistados, empregando a 1ª pessoa do discurso, para assumir esse relato como seu. Apresente seu texto a seu(sua) professor(a).

Construindo o relato de memórias

Segunda versão

Agora reescreva seu texto, considerando todos os aspectos apontados por seu(sua) professor(a) e acrescentando os conectores que você conheceu. Apresente novamente seu texto ao(à) professor(a).

Construindo o relato de memórias

Versão final

Depois de receber novamente seu texto, reescreva-o, fazendo os últimos ajustes necessários.

Umas palavras para encerrar

Após um longo caminho de leituras acerca dos conectores, da produção escrita e do relato de memórias, foi possível aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula e verificar como os alunos progrediram no processo de escrita, sobretudo no que diz respeito ao emprego dos conectores no texto, sendo possível estabelecer as relações semântico-discursivas, encadeando melhor as ideias e permitindo uma melhor comunicação.

Como fruto dessa experiência, foi construído este Caderno Pedagógico, para que suas turmas também vivenciem essa mesma experiência. Você poderá se certificar de como é importante o processo de produção escrita, diferente da escrita única de uma redação sem contexto e que nada deseja comunicar.

Talvez os seus alunos, assim como os meus, não produzam textos perfeitos, mas certamente aprenderão muito ao longo do caminho.

É importante, ainda, deixar registrado que a grande riqueza de conhecimento em produzir um texto está no passo a passo que leva até ele, e não apenas no texto pronto. Ademais, ensinar os conectores é imprescindível para ajudar os alunos a escreverem textos coesos, mas dentro de um processo que favoreça que esse conhecimento seja, de fato, apreendido.

Esperamos ter contribuído com sua prática em sala de aula.

Referências

ANDRÉA, Márcia. Relato de memórias. Youtube, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OPPXrLajtfI>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ANTUNES, Irandé. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

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

COSTA, Adriano Ribeiro da. Importância dos mecanismos de textualização e enunciativos para a coerência textual. Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE, ano 7, n. 7, dez. de 2013. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2013/7/importancia_dos_mecanismos_de_textualizacao_e_enunciativos_para_a_coerencia_textual.pdf> Acesso em: Setembro de 2022.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FARIA, Ernesto (Org.). Dicionário escolar latino-português. - 3.ed.- Rio de Janeiro: Ministério da Cultura e Educação, 1962. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf> Acesso em: Setembro de 2022.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (Org.). Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Moderna, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. A coesão textual. – 22 ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Ana. Recordar para contar. In: Na Ponta do Lápis. São Paulo, ano V, nº 11, p. 22 e 23, março/2009. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/453/npl11_me_recordar.pdf>. Acesso em Outubro/2021

MARTINO, Agnaldo. A Linguística Textual na prática de leitura e interpretação de texto em Língua Portuguesa. Verbum, n. 8, p. 64-79, mai. 2015.

RIBEIRO, João Ubaldo. Um brasileiro em Berlim. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
SABINO, Fernando. O menino no espelho. Rio de Janeiro: Record, 1992.

RODRIGUES, Jean Marie de Oliveira. Mangabeira: do comércio de bairro a um subcentro da cidade de João Pessoa-PB. 2016. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 56, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Org. e trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.