



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC**



PROFLETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LECY LUIZ RAIMUNDO DA SILVA

MEMÓRIAS: UM TRAMPOLIM PARA A ESCRITA

**CURRAIS NOVOS – RN
2018**

LECY LUIZ RAIMUNDO DA SILVA

MEMÓRIAS: UM TRAMPOLIM PARA A ESCRITA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josilete Alves Moreira de Azevedo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -
UFRN Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó -
CERES Currais Novos

Silva, Lecy Luiz Raimundo da.

Memórias: um trampolim para a escrita / Lecy Luiz Raimundo da Silva. - 2018.

138 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo.

1. Gênero memórias - Dissertação. 2. Produção textual - Dissertação. 3. Escrita - Dissertação. I. Azevedo, Josilete Alves Moreira de. II. Título.

RN/UF/BS - CERES Currais Novos

CDU 81'42

LECY LUIZ RAIMUNDO DA SILVA

MEMÓRIAS: UM TRAMPOLIM PARA A ESCRITA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josilete Alves Moreira de Azevedo

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. *Josilete Alves Moreira de Azevedo*
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Orientadora

Prof^o. Dr^o. *Sebastião Augusto Rabelo*
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. *Maria Suely da Costa*
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Membro Externo à Instituição

DEDICATÓRIA

A Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho Nele. Sem a sua presença em todos os momentos da minha caminhada. Essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, minha luz e minha paz. SEMPRE.

AGRADECIMENTOS

À professora *Josilete Alves Moreira de Azevedo*, pela orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Às professoras *Valdenides Cabral de Araújo Dias* e *Marise Adriana Mamede Galvão*, pelo olhar crítico no momento de qualificação desta pesquisa, ademais, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

A todos os professores do Mestrado PROFLETRAS, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso.

Aos professores participantes da banca examinadora, *Josilete Alves Moreira de Azevedo*, *Sebastião Augusto Rabelo* e *Maria Suely da Costa*, pela dedicação na leitura deste material e por dividirem comigo um momento tão especial para a minha vida pessoal e profissional.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam durante toda a minha vida escolar, uma vez que os ensinamentos de outrora certamente também estão presentes na realização deste trabalho.

Aos professores e alunos da Escola Municipal Pedro de Azevedo Maia, situada no município de Barcelona/RN, por terem sido importante meio para realização do trabalho ora apresentado.

Aos amigos que fiz por ocasião do Mestrado, uma vez que o valor da nossa amizade não foi provado apenas nos bons momentos, nos alegres, mas também nos momentos mais difíceis e tortuosos da caminhada, nas incertezas, nas tristezas. Assim, até as lágrimas foram menos dolorosas, mais brandas e suaves, pois foram, com vocês, compartilhadas. De tudo fica o sonho que sonhamos durante a realização deste grau acadêmico. Luz, Paz, Fé. De tudo que fomos, SAUDADE.

*A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda,
e como recorda para contá-la.*

(Gabriel García Márquez)

RESUMO

Na sociedade grafocêntrica, a qual se organiza em torno da palavra, os atos de ler e escrever são habilidades essenciais para a inserção do indivíduo no mundo do conhecimento sistematizado. É perceptível a visão negativa de muitos estudantes sobre a produção textual, demonstrando desinteresse nas atividades de escrita, vendo-a como uma imposição e, praticamente, nenhum contentamento. Por isso, as práticas da escrita precisam ajustar-se às orientações da proposta educacional vigente no país a fim de propiciar o desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Nesse sentido, o ensino da escrita tomou o gênero memórias literárias difundindo-o nas salas de aula no período das Olimpíadas de Língua Portuguesa nas quais os alunos partem das memórias de terceiros, pessoas idosas da comunidade, realizando entrevistas e escrevendo as memórias em primeira pessoa, considerando as histórias coletadas nas entrevistas. Todavia, esta pesquisa enfocou o gênero memórias sob uma ótica diferente, buscando o rememorar afetivo dos próprios alunos. Dessa forma, procura usá-lo como instrumento que aguça o prazer de escrever, pois quando se escreve sobre um tema ou algo que se conhece, a escrita flui de modo mais leve e satisfatório. O objetivo geral é investigar como o gênero memórias pode contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica que enfatiza a escrita como um processo de construção de textos; e especificamente: 1) Analisar o processo de produção escrita dos alunos a partir do gênero memórias; 2) Identificar as dificuldades linguísticas e gramaticais (ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal) apresentadas na produção escrita nas versões do texto; 3) Comparar as produções textuais após a reescrita para observar os possíveis avanços. A metodologia ancorou-se na pesquisa-ação. Os dados foram coletados a partir da intervenção pedagógica em turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Barcelona/RN. O objeto de estudo foram os textos produzidos a partir de sequências didáticas – SD, em duas situações: a) Produção Inicial – TI e b) Produção Final – TF). A análise dos dados fundamentou-se na abordagem qualitativa. O trabalho pautou-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011), Geraldi (1996, 2003, 2004), Kato (2003), Marcuschi (2008), Passareli (2012), Travaglia (1996), Antunes (2007), Dolz; Schneuwly (2004), Le Goff (2003), Thiollent (1996), entre outros. O estudo evidenciou que o gênero memórias pode proporcionar aos alunos o rememorar afetivo de suas vivências cotidianas e tornou-se um fator de motivação para que os educandos registrassem as suas próprias histórias de vida. A análise dos dados revelou que, os educandos, ao serem estimulados a escrever sobre as suas próprias histórias, demonstraram maior interesse pela escrita, pois manifestaram maior desenvoltura nas atividades propostas. Dessa forma, rememoraram fatos da vida cotidiana, expressaram emoções e sentimentos vividos na escola, em casa e na convivência em outros contextos, revelando que se sentiram mais estimulados a escrever, visto que não se tratava de situações hipotéticas de produção textual, mas de situações reais de usos da língua na sua modalidade escrita.

Palavras-chave: Gênero Memórias. Produção textual. Escrita.

ABSTRACT

In a graphical society, centered in the word, the acts of reading and writing are essential skills for the insertion of individual in the systematized world of knowledge. It is perceptible the negative view of many students about textual production, showing lack of interest in writing activities, seeing it as an imposition and, practically, without satisfaction. Therefore, writing practices need to conform to the guidelines of the educational proposal, in order to provide the development of students' writing skills. In this sense, the teaching of writing used the literary memories for working with it in classrooms during the period of the Portuguese Language Olympics in which the students start from the memories of elderly people of community, interviewing and writing the memoirs in the first person, considering the stories collected. Thus, this research focused on the genre of memories from a different point of view, seeking the emotional remembrance of the students. In this way, we tried to use it as an instrument that sharpens the pleasure of writing, because when writing about a theme or something that is known, writing flows more lightly and satisfactorily. The general objective is to investigate how the genre of memories can contribute to the development of student writing skills, based on a pedagogical intervention proposal that emphasizes writing as a process of text construction, and specifically: 1) Analyze the written production process of students from the genre memories; 2) Identify linguistic and grammatical difficulties (spelling, punctuation, verbal and nominal agreement) presented in the written output in the text versions; 3) Compare the textual productions after the rewrite to observe the possible advances. The methodology followed the action research. The data were collected from the pedagogical intervention in a group of the 6th year of primary education at a school in the city of Barcelona / RN. The object of study were texts produced from didactic sequences - SD, in two situations: a) Initial Production - TI) and b) Final Production - TF). Data analysis was based on the qualitative approach. The study was based on the theoretical assumptions of Bakhtin (2011), Geraldi (1996, 2003, 2004), Kato (2003), Marcuschi (2008), Passareli (2012), Travaglia (1996), Antunes (2007), Dolz; Schneuwly (2004), Le Goff (2003), Thiolent (1996), among others. The study showed that the genre of memories can provide students with the affective remembrance of their daily lives and has become a motivating factor for students to record their own life histories. The analysis of the data revealed that, when they were encouraged to write about their own histories, they showed a greater interest in writing, as they showed greater development in the proposed activities. In this way, they recalled facts of daily life, expressed emotions and feelings lived at school, at home and in other contexts, revealing that they feel more stimulated to write, since they were not hypothetical situations of textual production, but situations the use of the language in its written form.

KEY-WORDS: Genre Memories. Text production. Writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modos de concepção da escrita	29
Quadro 2	Esquema da Sequência didática	60
Quadro 3	Sequência didática	60
Quadro 4	Codificação do <i>corpus</i>	64
Quadro 5	Questionário 1 (questionamentos para motivação da produção de texto inicial)	68
Quadro 6	Análise da produção inicial (PI)	69
Quadro 7	Análise do roteiro de leitura do livro <i>Bisa Bia Bisa Bel</i> (Ana Maria Machado)	72
Quadro 8	Produção final dos alunos/participantes de pesquisa.....	75
Quadro 9	Questionário 2 (questionário aplicado após a realização da comparação dos textos inicial e final pelos alunos)	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	21
2.1	PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.1.1	A escrita como processo	30
2.1.2	A reescrita do texto: uma atividade necessária à produção textual..	37
2.2	TEXTO E GÊNERO	42
2.2.1	O Gênero memória: experiências escritas relacionadas à vida	46
3	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	52
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	52
3.2	AMBIENTE DA PESQUISA	54
3.3	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	56
3.4	A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	57
3.4.1	A sequência didática	59
3.4.2	Construção do <i>Corpus</i>	63
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	64
4	ANÁLISES	67
4.1	Módulo 1 – A produção inicial: memórias, para que te quero	67
4.2	Módulo 2 –Primeiras páginas	71
4.3	Módulo 3 – Revirando o baú dos gêneros	74
4.4	Módulo 4 –A produção final: avivando a memória	74
4.5	Módulo 5 – Comparando os textos, fomentando novas páginas	100
4.6	Módulo 6 –Reconstruindo saberes, refazendo páginas	101
4.7	Módulo 7 – Registrando as memórias	133
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	137

1 INTRODUÇÃO

Ler não é decifrar, escrever não é copiar.
(Emilia Ferreiro)

No âmbito escolar e fora dele tem se discutido sobre temáticas referentes à leitura e à escrita com muito mais frequência. Contudo, ainda não se trata de desconhecimentos com os quais alunos e professores apresentem resultados, em sua maioria, positivos. No contexto das sociedades organizadas em torno da palavra, ler e escrever são habilidades essenciais para que o indivíduo adentre no mundo do conhecimento sistematizado.

Quem não adquire condições para escrever, para externar com lógica o seu pensamento, poderá estar sujeito à exclusão no processo escolar. Além disso, poderá ser segregado socialmente, e em diversos momentos será incompreendido. Podemos afirmar também que, em muitos casos, poderá existir a exclusão do indivíduo no processo de interação social, pois, o ato de escrever pressupõe a legitimidade da autoria discursiva, uma vez que além de registrar a fala, conseqüentemente, existirá a exposição das suas ideias, das suas concepções, bem como de conceitos que esses indivíduos têm de vida e também de mundo. De mais a mais, há de haver o processo de adequação da linguagem.

É sabido, então, que o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o cerne da discussão quanto aos problemas da educação no Brasil, uma vez que o mau desempenho escolar é verificado através das dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Nesse sentido, é necessário ter clareza de que o contexto social do qual fazemos parte é uma sociedade letrada, portanto, os sujeitos que não reconhecerem os códigos da linguagem escrita poderão ser tidos inevitavelmente como marginalizados na dinâmica das relações sociais que, em sua maioria, exige performances da prática e do domínio da escrita.

É notório no âmbito educacional que, infelizmente, algumas instituições de ensino ainda ancoram seus processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em conhecimentos fragmentados de regras e nomenclaturas, atribuindo maior relevância ao estudo dos conceitos isolados do que ao estímulo ao ato de ler e escrever.

E com tal pensamento, percebemos que, em muitos casos, alguns alunos não despertam para a importância e a contribuição que a leitura e a escrita podem proporcionar tanto para seu crescimento pessoal, quanto intelectual. Que se trata de atividades inerentes às suas vivências na escola e em ambientes distantes dela. São habilidades e competências para a vida e não somente para a resolução de exercícios escolares.

Além disso, por trás de metodologias de ensino pautadas em uma vertente tradicional nada ingênua, as quais priorizam um ensino com foco em partes de um todo, que é, no nosso caso, a Língua Portuguesa, esconde-se a cruel tentativa de usurpar do educando possibilidades essenciais, tais como: o lembrar, o refletir, o analisar e o expor através de eventos comunicativos escritos o seu pensar, as suas vivências.

Vale salientar que não estamos considerando as questões relacionadas ao ensino da gramática normativa e da ortografia – partes do todo –, como desnecessárias à aprendizagem da língua. Contudo o ensino desses conteúdos de modo descontextualizado contribui para uma possível aversão dos educandos às aulas de língua materna e, conseqüentemente, às possibilidades de aprimoramento das suas formas de comunicação e expressão. O fruto de práticas dessa natureza é um sujeito que não se reconhece no espaço social no qual está inserido e também não se posiciona frente às demandas cotidianas existentes, no tocante à melhoria da sua qualidade de vida e das pessoas com as quais convive.

No ensino de Língua Portuguesa, os ensinamentos sobre a produção textual permitem ao aluno perceber o real objetivo dos conhecimentos sistemáticos da língua e que os saberes gramaticais estão presentes em todos os textos. Dessa forma, o ensino gramatical, em uma percepção lógica, racional e contextualizada, é um instrumento utilizado em favor da palavra, em favor do sistema de notação. É nas diferentes formas de manifestação da língua que o indivíduo entende de fato a necessidade real da compreensão dos conhecimentos específicos sobre o seu funcionamento. Assim sendo, entendemos que o ensino da gramática isolada não é capaz de preencher as necessidades interacionais de quem escreve, porém, sua ausência inviabiliza o domínio necessário para produções escritas satisfatórias.

Nesse contexto, é válido salientar que o discente só perceberá o sentido de uma aprendizagem significativa da língua materna na medida em que for capaz de relacioná-la à sua realidade, incorporando-a como experiência positiva, buscando

realçar o desenvolvimento das suas potencialidades e compreendendo as funções sociais da escrita. Nesse sentido, é preciso destacar que é nas atividades de produção textual, a partir de uma metodologia comprovadamente eficaz para o ensino da Língua Portuguesa, que os alunos podem compreender a manifestação da modalidade culta padrão da língua e sua adequação aos contextos de usos da linguagem escrita, entre outras formas de manifestação da linguagem.

Todavia, é perceptível a visão negativa de muitos estudantes quando o assunto é a produção textual, tendo em vista que observamos com frequência, nas nossas salas de aula, o desinteresse dos alunos para produzir textos. Vale ressaltar que, em muitas situações, o ato de escrever é visto como uma imposição, um fardo negativo que gera o pressuposto da obrigação e praticamente nenhum contentamento.

Este estudo focaliza práticas de ensino que envolvem a escrita – o nosso interesse, frente a realização deste estudo, é por ações didáticas que se desenvolvem no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)¹. A partir disso, entendemos que todo trabalho pedagógico com a linguagem precisa ajustar-se às orientações da proposta educacional vigente no país, qual seja: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN², a fim de enfatizar o desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Uma vez que, nesses documentos, “[...] os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e os Objetivos Gerais de Área para o Ensino Fundamental foram formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam conter as especificidades locais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Ademais, é proposta do citado documento que o tratamento didático dos conteúdos de Língua Portuguesa deve priorizar a língua oral, a língua escrita, a análise e a reflexão sobre a língua. (BRASIL, 1998). Com relação à escrita, os PCN ancoram suas perspectivas na necessidade de fazer com que o aluno adquira o

¹O foco deste estudo concentra-se na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, por constituir-se a área de atuação do público-alvo do Mestrado Profissional em Letras - Proletras, (*docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em Letras e que lecionam Língua Portuguesa no ensino fundamental*).

²Nesse contexto, o objetivo principal da disciplina é permitir que os estudantes leiam e produzam textos de qualidade. Além disso, tem foco também no desenvolvimento da oralidade. Outrossim, os PCN definem que os currículos e conteúdos, neste caso damos ênfase aqueles relacionados à disciplina Língua Portuguesa, não devem ser trabalhados focalizando tão somente a transmissão de conhecimentos, e que as práticas docentes precisam encaminhar os alunos rumo à aprendizagem.

domínio da língua e da linguagem, colocando essas habilidades como fundamentais para o exercício da cidadania.

De acordo com o que esses documentos propõem, a escola deve organizar o ensino de maneira que os conhecimentos discursivos e linguísticos dos alunos sejam desenvolvidos, oportunizando aos discentes saberes como: a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; b) expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; e c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, a discriminação e os preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998).

Esse enfoque toma o texto, nas aulas de Língua Portuguesa, como unidade básica de trabalho, considerando-se, principalmente, a diversidade textual que circula socialmente. Além do mais, “Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados”. (BRASIL, 1998, p. 59).

Nosso trabalho pedagógico com a linguagem também precisa estar em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), a qual postula o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, como:

[...] a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2018, p. 57).

Importa salientar que na BNCC, a área de Linguagens é composta por componentes curriculares como: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade dessa área é, prioritariamente,

[...]possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 63).

À frente dessa problemática, é preciso ainda ter em mente que vivemos em uma sociedade cada vez mais digital e que, nesse mundo virtual, a comunicação acontece também através da utilização da escrita, cujas formas textuais emergentes são várias e versáteis. Nesse ambiente virtual, podemos perceber que não há resistência alguma entre os usuários das novas tecnologias para os atos de ler e de escrever, pois a leitura e a escrita acontecem de forma prazerosa e completamente voluntária, embora, saibamos, que não atendem aos mesmos pré-requisitos escolares para formação de leitores e produtores de texto e, também, não é o seu objetivo.

Diante do fato de que há valorização do sistema de escrita na sociedade contemporânea, em suas múltiplas manifestações e necessidades de uso, e que os alunos demonstram interesse e facilidade em produzir textos na Internet, conquanto saibamos que se trata de uma escrita livre, que atende as necessidades específicas de interação virtual, surge a necessidade de fazer com que a produção textual seja algo atrativo também no contexto escolar. Ademais, é imprescindível estimular o desenvolvimento das habilidades dos alunos para escrever textos, por meio de estímulos advindos de metodologias inovadoras que despertem o interesse do aluno para a produção de textos.

Algo se tornou evidente, a existência de um muro que separa o prazer da escrita informal expressa na conversação da Internet e as produções escritas escolares. Há uma nítida barreira antagônica que distancia a satisfação em descrever o cotidiano nas redes sociais e o descontentamento em produzir textos em sala de aula. Assim sendo, é preciso abolir muros e barreiras, buscando estratégias para que a escrita possa fluir de forma prazerosa também nos ambientes escolares, visto que são esses ambientes propícios à aprendizagem da língua escrita de forma sistematizada. Nessa perspectiva, a escola precisa travar uma batalha complexa, porém, extremamente louvável, de assumir a compreensão de que a escrita pode constituir-se como um trampolim para a ascensão dos indivíduos, haja vista que, a ascensão cultural, intelectual e profissional dos sujeitos perpassa o caminho da escrita.

Frente ao exposto, temos a pretensão de cumprir, entre outras demandas importantes para a formação de leitores e produtores de textos no espaço escolar, outros papéis, quais sejam: a) um papel pedagógico e social, de intervir, auxiliando na batalha de valorização da escrita escolar; b) um papel de propiciar o convívio familiar através do resgate de eventos cotidianos – inspirar os educandos através da valorização das produções autobiográficas, seja escrevendo sobre os demais professores da instituição escolar da qual fazem parte ou até mesmo sobre a sua própria vida –; c) um papel de considerar os novos gêneros da Internet. Quando a realidade da vida se afasta da realidade da escrita, falta embasamento e motivação para escrever. Precisamos empenhar esforços para incentivar a escrita, e para ter êxito, precisamos de estratégias adequadas.

Diante das muitas inquietações e problemáticas presentes no contexto das aulas de Língua Portuguesa, partimos do princípio de que estimular a produção escrita seja algo pertinente e desafiador, pois considerando algumas práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula temos observado avanços no que concerne a atenção dos educandos quando trabalhamos as produções textuais a partir de produções autobiográficas³. Percebemos também esse maior contentamento, entre os alunos, quando os temas das produções propostas estão relacionados a questões inerentes às suas próprias vivências. Além disso, as práticas pedagógicas voltadas para o objetivo de ensinar a produção textual nesta perspectiva têm gerado resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o ensino de produção textual deve atentar para o prazer em escrever, esta pesquisa toma como objetivo geral investigar como o gênero memórias pode contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica que enfatiza a escrita como um processo de construção de textos.

E como objetivos mais específicos, estabelecemos: 1) Analisar o processo de produção escrita dos alunos a partir do gênero memórias; 2) Identificar as dificuldades linguísticas e gramaticais (ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal) apresentadas na produção escrita de todas as versões do texto; 3)

³A autobiografia é um gênero literário que existe desde muito tempo e continua bastante presente na atualidade. Suas características o apresentam como um fenômeno atemporal e mundial, que pode ser inteiramente literal ou misturar realidade e ficção. Para saber mais: <https://www.infoescola.com/generos-literarios/autobiografia/>.

Comparar as produções textuais após a reescrita para observar os possíveis avanços.

Experiências de produções escritas exitosas envolvendo as vivências dos educandos já podem ser identificadas no contexto educacional. Nesse panorama, no que se refere às atividades realizadas em sala de aula para o desenvolvimento da escrita dos alunos, nos reportamos as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Essa atividade trouxe em seu escopo o gênero memórias literárias. No que diz respeito a essas olimpíadas, trata-se de um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, com foco no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Proposta pelo Ministério da Educação e pela Fundação Itaú Social, é coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), e em 2017 promoveu sua 6ª edição.

Esse concurso toma a leitura e a escrita como práticas sociais, cotidianamente utilizadas pelos sujeitos em diferentes ambientes sociais, tais como: família, escola, trabalho e comunidade. Objetiva, ainda, contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas de todo o país com ações envolvendo os educandos e o ensino da Língua Portuguesa ancorado numa diversidade de gêneros textuais que circulam no universo acadêmico.

A proposta de atividade escrita das referidas Olimpíadas com o gênero memórias literárias concentra-se na memória de terceiros, pessoas idosas da comunidade. Nessa proposta, os alunos são orientados a realizar entrevistas e escrever as memórias em primeira pessoa, a partir do material linguístico que foi coletado nas entrevistas. Nossa proposta evidencia as próprias memórias dos alunos, e o foco está nas suas vivências e no relato das suas próprias experiências.

Este projeto segue uma perspectiva diferenciada apresentada pela Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa. Enfoca o gênero memórias considerando o rememorar afetivo dos próprios alunos, usando-o como instrumento para aguçar o prazer de escrever. Partimos do pressuposto de que quando escrevemos sobre um tema ou algo que conhecemos, mais próximo das nossas vivências, a produção escrita avança de modo mais leve e satisfatório.

Dentro desse contexto, o tratamento didático dos conteúdos se dá por meio de sequências didáticas. Escolher os conteúdos a serem abordados e de que forma será essa abordagem é sempre uma tarefa complexa. O tempo é também um fator preponderante para o êxito ou fracasso das atividades escolares (LERNER, 2002),

o planejamento, em diálogo com o Projeto Político Pedagógico da escola, é o caminho mais relevante para a organização do fazer didático. Além do que, a sequência didática constitui-se um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, à volta de um gênero textual oral ou escrito. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Visto serem elementos que recebem visível atenção nas atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a ortografia e a gramática, no decorrer da sequência didática, são tomadas como saberes inerentes ao processo de produção textual. Nesse aspecto, procuramos definir estratégias que propiciassem ao aluno o encantamento com sua própria escrita, permitindo-lhes brincar suas produções – tendo em vista que nos ordenamos nos princípios convencionais da língua escrita –, e constatar sua evolução no processo de escrever a partir de um gênero autorrevelador e instigante como as memórias.

Nessa perspectiva, o avivamento das memórias pode ser o fio condutor para uma ação pedagógica que valoriza as práticas sociais no uso da linguagem, como também oportunizar o relato das experiências vividas nos contextos individuais presentes na rica história de cada educando. E assim, favorecermos a produção de textos de memórias torna-se relevante, haja vista que a memorização permite um resgate de quem somos, da nossa identidade ou da identidade de alguém que apreciamos e que, ao escrever tais memórias, podemos perpetuar histórias nas quais as lembranças marcantes podem ser tanto positivas quanto negativas, porém significativas para serem postas em relatos escritos.

Assim sendo, em uma perspectiva ampla, a relevância do estudo dar-se também pelas contribuições que trará para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente, na produção de textos, uma vez que tem sido apontada como um dos conteúdos que necessitam de um olhar pedagógico mais acurado e de ações didáticas que despertem o interesse dos aprendentes para o desenvolvimento de sua competência nas atividades de escrita.

Para mais, se justifica pelo trabalho com um gênero textual que insere os alunos nas suas próprias histórias de vida, aproximando-os tanto dos conhecimentos sistematizados referentes à escrita, quanto dos saberes correlacionados com as suas vivências e experiências pessoais. Articula teoria e prática e desperta o interesse dos educandos pelo estudo da língua, não como um conteúdo deslocado

da sua realidade, mas como inerente ao seu processo de desenvolvimento intelectual, não dissociado da sua prática.

Desse modo, nossa proposta de intervenção firmou-se em uma concepção interacional de linguagem e em uma perspectiva de produção textual como processo, utilizando-se de uma metodologia que visa motivar os aprendentes para atividades de escrita com valor não só acadêmico, mas também, e principalmente, social. Visa ainda atender às orientações contidas na proposta educacional dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2018) para a formação de alunos competentes leitores e produtores de textos que dominem a leitura e a escrita nos contextos escolar e social.

É pertinente trazer para esta discussão a respeito do texto narrativo a informação de que os dois principais modos nos quais se apresentamos texto em prosa são: a não ficção e a ficção. A última corresponde a narrativas imaginárias que podem basear-se, de forma mais aprofundada ou mais superficial, em eventos e pessoas reais. São histórias não verdadeiras, ficcionais, criadas, que podem ou não conter partes verdadeiras, ser baseadas em fatos reais. Escrever sobre as suas memórias é tão importante quanto criar histórias a partir das suas próprias memórias. A ficção é um processo criativo que também deve ser estimulado no ato de produção textual.

Como aportes teóricos firmamos-nos nos estudos de Bakhtin (2011), Geraldi(1996, 2003, 2004), Kato (2003), Marcuschi (2008), Passareli (2012), Travaglia (1996), Antunes (2007), Dolz; Schneuwly (2004), Le Goff (2003),Thiolent (1996), entre outros.

Quanto à organização, este trabalho encontra-se dividido em Introdução, Fundamentos Teóricos, Perspectiva Metodológica, Análises e Considerações finais. A Introdução contempla a problemática da pesquisa, objetivos e aspectos que contextualizam e fundamentam a relevância do objeto de estudo.

No segundo capítulo, destinado aos fundamentos teóricos, discutimos sobre as perspectivas da produção escrita no ensino de Língua Portuguesa, a escrita compreendida como processo, a importância da reescrita como aprimoramento dos textos desenvolvidos em sala de aula, sobre os conceitos de texto e gênero, e as especificidades do gênero memórias.

No terceiro capítulo, constituído pela perspectiva teórico-metodológica, apresentamos o tipo e abordagem da pesquisa, o ambiente da pesquisa, e as

informações acerca dos participantes da pesquisa. Continuando, discorreremos sobre a intervenção pedagógica realizada e a sequência didática proposta. Além disso, apresentamos a constituição do *corpus*.

No quarto capítulo, focalizamos as análises, utilizadas para compreender o objeto de estudo, a problemática e os avanços advindos da intervenção pedagógica. No quinto capítulo, realizamos as considerações finais, nas quais são elencados os avanços e dificuldades dos participantes da pesquisa, além de retomarmos o percurso didático seguido em benefício da produção escrita dos alunos a partir do gênero memórias.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.
(Oswald de Andrade)*

A leitura e a escrita são atividades sempre em processo de maturação no universo escolar. Nunca estiveram tão em alta discussões sobre essa temática na sociedade brasileira. As tentativas de promover uma aprendizagem satisfatória no âmbito da leitura e da escrita têm partido de diferentes setores da coletividade. De mais a mais, o desenvolvimento da escrita foi um capítulo eminentemente relevante para a história da evolução da humanidade.

Trata-se de um recurso utilizado pelos integrantes de sociedades letradas com finalidades desde a transmissão de conhecimentos, registro de dados, celebração de acordos, tratados e contratos, reprodução de cânones culturais, registro da história dos nossos antepassados, até o estabelecimento de comunicação entre os sujeitos por meio dos inúmeros processos de linguagem que envolvem a língua na sua modalidade escrita.

Nesta seção, que tem o objetivo de situar o lugar teórico no qual se ancora este estudo, apresentaremos o aporte teórico sobre o ensino de Língua Portuguesa que norteia a pesquisa, ressaltando aspectos como: as perspectivas da produção escrita no ensino da Língua Portuguesa; a escrita como um processo; e a reescrita do texto como uma atividade necessária à produção textual. Ademais, evidenciaremos concepções sobre texto e gênero, e discorreremos sobre as especificidades do gênero memória como experiências escritas relacionadas à vida.

2.1 PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal torna obrigatório o ensino da Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil. No entanto, se refere a uma formação

moldada ao ensino do Latim como o aprendiam os poucos que podiam aprender. A disciplina Língua Portuguesa só passou a existir nos currículos escolares nas últimas décadas do século XIX. O processo de formação do professor para tal disciplina só teve início nos anos 30 do século XX.

Segundo Pietri (2010, p. 73), no período colonial, no Brasil, o português,

[...] era aprendido na escola não como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização. Desta passava-se direto ao latim, que fundamentava as práticas, no ensino secundário e superior, para o estudo da gramática latina e da retórica.

Desde a chegada, aqui, dos primeiros colonizadores europeus, podemos tomar os mais de cem anos da disciplina e os quase oitenta de preocupação com a formação dos professores como interesse recente. Conforme Pietri (2010, p. 73), “[...] um longo percurso fez-se para que a língua portuguesa se constituísse em objeto e objetivo de ensino”.

Contudo, é importante também considerar que a língua materna teve funções políticas, econômicas e sociais, geralmente vinculadas a uma pedagogia com função discriminatória e elitista. Além disso, há de se levar em conta que a formação da nação brasileira foi composta de múltiplas raças das quais emergem práticas de linguagem que definem muitos aspectos da tradição popular, que correm o risco de desaparecer sob os influxos da indústria cultural massiva.

A História do Brasil, em toda a sua complexidade, ajuda-nos a entender o porquê da variedade linguística⁴ em nossa Língua Portuguesa. O Brasil, em sua origem, era habitado por indígenas com suas próprias línguas maternas, deixadas de lado quando os portugueses, através de sistemas de dominação, impuseram-lhes a língua oficial de Portugal⁵.

Desse modo, a Língua Portuguesa foi um instrumento importante de dominação e catequização durante o processo colonial aqui no Brasil. Na verdade, toda língua é uma fonte de poder e dominação. É através dela que impomos a

⁴Para saber mais sobre o conceito de variedade linguística, ver: Bagno (1999).

⁵É também importante mencionar que o português falado no Brasil incorporou um número significativo de palavras de origem africana. Por ocasião da escravidão dos negros da África no Brasil Colônia, houve uma importante contribuição na formação do idioma. Ademais, muitas palavras existentes em nosso dicionário são usadas em comum sentido com outros países de mesma língua materna.

religião e até mesmo a cultura para um povo. Se for importante ensinar outra língua quando se quer dominar, o que dizer sobre o ensino de Língua Portuguesa?

Tomando como base experiências profissionais já vivenciadas, e sob a influência da leitura de autores como Travaglia (1996), as dúvidas mais comuns com relação ao ensino de língua materna podem ser, de uma forma ou de outra, sintetizadas nas quatro perguntas seguintes: 1) O que e como ensinar, na disciplina de Língua Portuguesa, partindo do pressuposto de que, de acordo com algumas teorias linguísticas, o aluno já conhece e domina a língua materna ao chegar à escola? 2) Como oportunizar ao aluno ser um efetivo produtor/intérprete de textos na escola e fora dela? 3) É preciso ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa? e 4) Como ensinar a gramática no contexto da produção textual?

Refletindo o estudo de Travaglia (1996), podemos encontrar algumas respostas a essas perguntas. Para o autor, o ensino de Língua Portuguesa está pautado em quatro competências, a saber: a) comunicativa; b) gramatical; c) linguística; e d) textual.

Em face do exposto, para Travaglia (1996), competência comunicativa é a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de uso. A competência gramatical ou linguística, segundo o referido autor, é a capacidade que todo usuário da língua possui (falante, ouvinte, escritor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, uma forma admissível, aceitável como construção da língua. No que diz respeito à competência textual, o autor a define como referente à capacidade que o sujeito falante tem de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos. Em suma, vemos focalizada a capacidade que cada falante nativo da língua portuguesa possui: a capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação.

Podemos dizer, portanto, que o interesse maior para os professores de Língua Portuguesa é de que os seus aprendentes consigam dominar o seu instrumento de interação, nesse caso, a própria língua, e faça uso dela utilizando, entre outras manifestações, a oralidade e a escrita.

Nesse contexto, não podemos deixar de enfatizar o fenômeno da variação linguística, pois ao contrário do que muita gente imagina a língua não está totalmente registrada nos dicionários, como também todas as suas regras grafadas nas novíssimas gramáticas, mas se manifesta de formas diversificadas conhecidas como variáveis linguísticas. Nesse sentido, podemos entender que o ensino de

Língua Portuguesa levará em consideração essas variáveis sem, contudo, estabelecer privilégio a nenhuma delas, ou disseminar quaisquer tipos de preconceitos linguísticos. (BAGNO, 1999).

Todavia, no contexto escolar há a necessidade de se focalizar a variável padrão da língua, especialmente quando se trata dos ensinamentos sobre a produção textual escrita, haja vista que a mesma tem estreita relação com esta manifestação linguística. Assim, ao falarmos em produção textual, inevitavelmente estaremos nos envolvendo com os aspectos estruturais da linguagem.

Ainda existem muitas incógnitas acerca do ensino de Língua Portuguesa, tais como se devemos ou não trabalhar com textos orais em sala de aula. Contudo o objetivo com este estudo não é trazer uma proposta de ensino ou uma nova gramática pedagógica. Visamos, no entanto, operacionalizar uma perspectiva de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de situações concretas de uso da língua, com uma aproximação maior entre o que o aluno aprende na escola e os conhecimentos que ele já tem antes de chegar ao espaço escolar, considerando a língua em uso.

Ainda no tocante ao ensino de língua materna, temos observado que houve um considerável avanço a partir de questões postas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998), e que as pesquisas linguísticas têm dado destaque às atividades de leitura, escrita, gramática e oralidade que se fundamentam na concepção interacional da linguagem. Nessa perspectiva, os estudos despontam para a preocupação não somente com os objetivos em métodos de ensino, mas em

[...] trazer para o professor o conhecimento atualizado dos pressupostos da Linguística e dos aspectos metodológicos que possam somar-se à experiência prática do professor, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua”. (AZEVEDO, 2012, p. 94).

Desse modo, como enfatizamos a produção textual e os usos da língua em sua norma culta padrão, tecemos considerações sobre o ensino de gramática na dimensão interacional.

Concernente as competências específicas de linguagem para o ensino fundamental, promulgadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, as linguagens, nesse nível de ensino, devem ser compreendidas "[...] como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais". (BRASIL, 2018, p. 65).

Nesse contexto, é parte do texto da BNCC (BRASIL, 2018), ainda frente as competências específicas de linguagem para o ensino fundamental, o uso, pelos alunos, de diferentes linguagens, quais sejam:

[...] – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018, p. 65).

Quanto aos estudos gramaticais da língua materna, segundo Franchi (1987, p. 39), o ensino de gramática deve definir-se como “[...] um conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que se correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação”. Assim sendo, a metodologia de ensino “[...] deveria oferecer condições aos alunos para operar sobre a linguagem, transformar seus textos e perceber as riquezas das formas linguísticas que eles utilizam na sua vida diária”. (AZEVEDO, 2012, p. 95).

Nesse sentido, nas atividades de produção textual, ao ensinar a norma padrão, uma das variáveis linguísticas cujo aprendizado ocorre por excelência no contexto institucional escolar, o docente deverá propor atividades denominadas de epilinguísticas⁷, haja vista que é a partir delas que os alunos aprenderão a realizar operações sobre a própria língua e articular os aspectos gramaticais com a produção e interpretação de textos.

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

⁷Atividade epilinguística – é uma classificação usual no contexto do ensino da aprendizagem da língua materna. Esse tipo de atividade refere-se a um modelo específico de atividade sobre a língua que conduz à sua reflexão, considerando o seu contexto de uso, as situações reais de interação comunicativa. Para saber mais: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/metalinguistica-e-epilinguistica/26083>.

Sobre esses conhecimentos epilinguísticos, pautamo-nos em Geraldi (1996), cuja sugestão evidencia que o uso dessas atividades devem estimular a transformação das escolhas inconscientes dos alunos em conscientes, de maneira que permitam-lhes as reflexões metalinguísticas, ou seja, entender as operações linguísticas que realiza ao produzir os textos. Logo, a gramática passa a ser utilizada de forma contextualizada e a partir dos próprios textos produzidos pelos alunos.

Dessa forma, segundo esse procedimento metodológico, o professor desperta nos alunos “[...] o interesse pela linguagem, sem que sejam ressaltadas as classificações gramaticais, como ocorre em um estudo meramente prescritivo”. (AZEVEDO, 2012, p. 95).

Por exemplo, até quando vamos ensinar gramática? Devemos também ter em mente que os falantes já a dominam, essa que chamamos de gramática internalizada. “Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”. (ANTUNES, 2007 p. 26). Quando passamos por todos os níveis do ensino da gramática, desde as sílabas, até os níveis mais complexos de distribuição e arranjos para se formar uma frase e um período, encontramos ali uma gramática pré-concebida, uma vez que a língua está internalizada no falante e não existe gramática fora da língua.

E assim, como nosso objetivo é promover o desenvolvimento da escrita dos alunos, as atividades epilinguísticas poderiam favorecer a análise do funcionamento da linguagem a partir dos textos produzidos pelos próprios educandos.⁸

Os livros didáticos ocupam espaço fundamental no processo de escolarização dos sujeitos, uma vez que, encontram-se disseminados no meio escolar e, muitas vezes, constituem-se no único material (didático) acessível aos alunos. Verifica-se que sob o aspecto de ensino de gramática, em alguns casos, o livro didático costuma abordar noções e classificações gramaticais sem, contudo, estabelecer um vínculo com as habilidades de leitura e produção de textos. Em boa parte dos livros didáticos, por exemplo, a gramática é vista como um fim em si mesmo, o que reflete uma postura ainda bastante comumente os professores, o que leva mais uma vez a ressaltarmos a necessidade de resignificação das práticas e metodologias de ensino no campo da Língua Portuguesa.

⁸ Isso ocorreu quando, durante a consecução deste estudo, realizamos a atividade de reescrita de textos, na qual propusemos aos alunos a reflexão sobre as operações que seriam necessárias para aperfeiçoar a escrita até que chegassem à edição final da produção escrita proposta pela sequência didática que elaboramos.

Sabemos, portanto, que os livros didáticos costumam refletir crenças e convicções do sistema educacional vigente, e se essas forem modificadas, certamente, os manuais didáticos também mudarão. A educação grita por mudanças; que os educadores atentem para o fato de que permanecer no campo da repetição de noções e classificações não irá desenvolver habilidades linguísticas nem a capacidade crítica do aluno. Essa é uma responsabilidade da escola, especialmente no ensino da Língua Portuguesa.

Ainda hoje, percebemos essa vertente de pensamento sendo colocada em prática todos os dias quando se propõe ensinar a Língua Portuguesa. Recorremos constantemente aos livros didáticos⁹ como forma primordial ao ensino, sendo, como já vimos, se tratar de um meio que também necessita de mudanças. Travaglia (1996) demonstra claramente aquilo que deve ser o objeto de ensino. Devemos desenvolver as diversas competências dos alunos, e isso não diz respeito puramente ao ensino da gramática. Quando se pretende desenvolver a competência dos usuários, devemos também abrir a escola à pluralidade dos discursos.

Para Antunes (2007, p. 42), “[...] é um equívoco sério quando se supõe que exista uma gramática apenas para a língua toda [...]”, pois a gramática da língua portuguesa não daria conta das inúmeras variações que a língua contempla. Por isso, a autora sugere que não podemos definir e/ou reduzir o ensino da língua ao ensino da gramática em uma perspectiva das nomenclaturas e regras prescritivas da norma culta padrão.

Travaglia (1996, p. 41) acredita que na escola o ensino das variáveis deve orientar ao aluno que os usos da linguagem são todos importantes e não somente a norma padrão. Nesse contexto,

[...] em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há porque, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. Não cabe o argumento de trabalhar com a norma culta porque o aluno já domina as demais. Isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de

⁹Em face do trabalho com o livro didático na sala de aula, consideramos um recurso que remete à prática docente, entretanto, a sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem de quaisquer das disciplinas do currículo escolar, está intrinsecamente relacionada ao trabalho que será desenvolvido pelo professor. Para saber mais, ver Lajolo (1996).

várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina.

Assim sendo, não devemos restringir o ensino de Língua Portuguesa a uma dessas duas perspectivas de ensino. Se por um lado, o aluno chega à escola com a necessidade de complementar alguns conhecimentos, embora já possua muitos, por outro, não podemos deixar de ensinar a norma padrão da língua, prestigiando assim apenas a maneira do aluno se expressar. O estudante de Língua Portuguesa necessita se não dominar, ao menos ter uma visão ampla, de todas as variedades existentes de uso da língua. E isto é o que deve caracterizar o ensino da língua materna, a partir do qual a aprendizagem aproxime os saberes linguísticos desenvolvidos na escola e a realidade social dos aprendizes. Para tanto, ao professor, cabe mediar o ensino das diversas variações linguísticas, inclusive a norma culta padrão.

É fato que muitas mudanças ocorreram no ensino escolar da produção textual do século XX aos dias atuais. Já se valorizou a escrita segundo a norma culta da língua como um fator decisivo para uma produção textual exitosa, focalizando as normas e regras gramaticais e ortográficas como o centro da organização textual. O agrupamento de palavras e frases também se constituiu base para a produção escrita, em um ensino ancorado nos pilares sintático e morfológico da língua, apenas. O modelo tradicional de ensino descontextualizado afetou de maneira relevante o avanço no campo das produções escritas. Estas focadas, exclusivamente, em elementos da estrutura superficial da língua, sem direcionar o ensino para a estrutura profunda que esta também apresenta.

Koch e Elias (2012, p. 32) consideram que “[...] o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve”. O modo como direcionamos o processo de ensino da escrita subtende nossa concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor. Está implícito na nossa prática qual sujeito produtor de textos queremos formar, embora nem sempre tenhamos esta relação clara no desenvolvimento das ações cotidianas.

O pressuposto apontado pelas autoras repercute no trabalho com a escrita, conseqüentemente com a produção textual, que é desenvolvido em sala de aula. O resultado de uma produção textual atende a diferentes requisitos. O aluno é estimulado a escrever, mas nem sempre as condições de produção estão bem

definidas, o que faz com que o foco pretendido por alunos e professores entre em divergência.

A escrita é onipresente em nossa vida. Trata-se de uma atividade de natureza variada que envolve questões linguísticas, cognitivas, pragmáticas, sociohistóricas e culturais. O modo pelo qual a escrita é concebida tem implicações no curso da produção de textos, segundo nos informam Koch e Elias (2012). Ainda seguindo a linha de raciocínio das autoras, observamos o quanto a visão da escrita nutrida por professores e alunos desenha o processo de produção textual.

As nossas concepções de linguagem, texto e sujeito, segundo Koch e Elias (2012), orientam as atividades de escrita que propomos para os nossos alunos, e essa orientação faz com que a escrita seja direcionada sob determinado foco. Nesse âmbito, as autoras citam três, quais sejam: foco na língua, foco no escritor e foco na interação, conforme o Quadro 1, a seguir. Ou seja, o modo pelo qual a atividade de escrita é conduzida na sala de aula reflete, ou deverrefletir, as concepções de linguagem, texto e sujeito presentes no Projeto Político Pedagógico da escola e nos demais documentos norteadores de atividades de produção escrita escolar.

Quadro 1 – Modos de concepção da escrita

Escrita		
<i>Foco na língua</i>	<i>Foco no escritor</i>	<i>Foco na interação</i>
<p>Situação: se, em uma sala de aula, perguntamos aos alunos o que pensam sobre a escrita, certamente, ouviremos que, para escrever – e fazê-lo bem –, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, e que são esses os critérios utilizados na avaliação da produção textual.</p> <p>Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras.</p> <p>Nessa concepção de sujeito pré-determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser</p>	<p>Há quem entenda a escrita como representação do pensamento, “escrever é expressar o pensamento no papel”, por conseguinte, tributaria de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações.</p> <p>O texto é visto como um produto lógico do pensamento, representação mental, do escritor. A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.</p>	<p>Existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias.</p> <p>Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto.</p>

decodificada pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado.		
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Koch e Elias (2012)

Do exposto, entendemos que o sentido da escrita não advém apenas da utilização correta dos códigos de uma língua, tampouco subjazem apenas das intenções do escritor, mas emanam de uma concepção de escrita ancorada na interação. A escrita deve ser entendida como uma atividade de produção textual e, sob esse prisma, realizada como um trabalho que reúne diferentes fatores inerentes às concepções nutridas pelos sujeitos que orientam/encaminham a atividade no contexto escolar, as situações de produção e recepção da produção textual, os elementos linguísticos e extralinguísticos subjacentes a essa produção, entre outros. Disso percebemos também a necessidade da formação do professor de Língua Portuguesa para mediar esse ato processual da escrita com vistas a produção de textos na escola.

2.1.1 A escrita como processo

É lugar comum enfatizar, na sociedade atual, a necessidade de formar leitores e escritores proficientes, quais sejam, sujeitos capazes de interagir socialmente por meio da língua, seja ela em sua modalidade oral ou escrita, com desenvoltura, atendendo as suas demandas cotidianas dentro e fora dos espaços escolares.

Concomitantemente às diversas iniciativas voltadas para a formação de leitores e escritores no ambiente escolar, enfatizamos as orientações postas pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e pela BNCC (BRASIL, 2018), que trazem como eixo básico as questões referentes à leitura e a escrita. Focalizam, entre outros aspectos referentes ao ensino e a aprendizagem da língua materna, a compreensão de textos e a organização de ideias na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em face do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, parte da articulação entre três variáveis, a saber: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é visto como sujeito ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem da língua. A língua

é entendida como o objeto de conhecimento. Já o ensino configura-se como a prática educacional que integra o aprendente e o seu objeto de conhecimento, neste caso, a Língua Portuguesa.

Em linhas gerais, os conteúdos postos para o desenvolvimento do aluno concernente à língua materna pautam-se na linguagem oral, da linguagem escrita e na análise e reflexão sobre a língua, com especial interesse pelas atividades epilinguísticas.

As situações de ensino e aprendizagem são organizadas tomando o texto como unidade básica de ensino. É mister não confundir práticas didáticas que tomam o texto como unidade básica de ensino e as que tomam o texto como pretexto para o ensino descontextualizado de normas e regras. No âmbito do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula, Arcoverde (2007, p.2) discorre sobre a função da escola de promover o desenvolvimento linguístico dos alunos, ao mesmo tempo que tece críticas aos modelos tradicionais de ensino da língua. Para esse autor, a escola,

[...] considerada como instituição formadora do saber, tem como função primeira apontar caminhos que possibilitem aos alunos a apropriação de conhecimentos que os habilitem a se posicionar criticamente em seu espaço social, por meio da linguagem. No entanto, as práticas pedagógicas tradicionais têm demonstrado que o ensino de língua não promove situações de aprendizagem que favoreçam a efetivação desse domínio.

Quando falamos de leitura e escrita, logo atribuímos tais práticas às atividades realizadas em um contexto escolar. Dificilmente essas habilidades serão condecoradas em outros contextos, contudo, essas práticas, desvinculadas do dia a dia, tornam-se mecânicas e desinteressantes. Ainda segundo Arcoverde (2007, p.2),

[...] o leitor/escritor, cuja formação está essencialmente condicionada à escolarização, fica à mercê de metodologias tradicionais, em que o professor se deixa aprisionar pelo ensino da gramática como um fim em si mesma. Isto não significa que não precisemos dela. Mas ela, sozinha, não pode dar conta do recado. O conteúdo gramatical deve ser visto de forma pragmática para que a linguagem seja entendida na sua abrangência, de modo que o aluno utilize a língua em contextos reais de interação. Só assim, ele será capaz de interagir com variedades distintas da língua, inclusive a norma culta, que é a privilegiada pela sociedade.

Em consequência da emergência da discussão sobre novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para a prática de produção de textos, observamos que há na fala de Arcoverde (2007) uma perspectiva de abordagem da linguagem de forma mais abrangente, a qual coloca o aluno em situação de aprendizagem, levando em consideração tanto a interface texto e gramática quanto a aprendizagem da língua em contextos reais de interação.

Sabemos, pela literatura já existente, que o processo de escrita não é algo solitário. Inicialmente ele já se faz em uma parceria síncrona à leitura. Assim sendo, enquanto a escrita exterioriza o que pensamos do mundo; a leitura, por sua vez, internaliza o que outros sabem do mundo e desse modo, ambas nos proporcionam uma percepção de mundo mais crítica. Embora ler muito e com proficiência não seja garantia de escrever bem, é mais comum encontrarmos, entre aqueles que escrevem com eficácia e desenvoltura, sujeitos leitores de diferentes tipos e gêneros textuais.

Nesse sentido, Passarelli (2012) assegura que a escrita é um objeto social, antes de ser um objeto escolar. Assim, o estudo funcional da escrita é tarefa da escola, todavia, o estudo das várias maneiras de como a escrita é vinculada, proporciona o contato com o mundo de fora. A relevância da escrita é demonstrada nos seus usos dentro e fora da escola.

Quando o ato de escrever está desvinculado da sociedade, o ato de ler se desintegra em algo sem sentido. Os textos circulados dentro da sala de aula, por vezes, são produzidos e compartilhados sem nenhum engajamento com o mundo de fora. Em contraparte, percebemos que em muitos casos as pessoas não despertaram para a importância e contribuição que a leitura e a escrita podem proporcionar para o seu crescimento moral e intelectual. Por esse motivo, acreditam que livros didáticos e paradidáticos se restringem ao âmbito escolar, bem como associam os atos de ler e escrever a ações unicamente escolares.

Nessa direção, Marcuschi (2008 p. 52-53) considera que há um “descompasso” entre o que se aprende na escola com as exigências sociais sobre a utilização da escrita, haja vista que,

[...] os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem, de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a tem em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente um baixo rendimento

do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola.

A partir dessa assertiva do autor, concluímos que devemos trabalhar a língua tendo em mente que estamos lidando com um público nativo que já tem certo saber linguístico, demonstrando habilidade em alguns usos da língua. Assim sendo, é preciso atentar para o objetivo de ensino de língua materna em desenvolver a competência linguística dos alunos.

A transmissão de regras para o uso da modalidade oral e escrita da Língua Portuguesa, por muito tempo, se materializou em ensino dessa disciplina nas escolas. O contexto não era levado em consideração e a gramática era vista como ensino de normas e regras para se chegar a atender as especificidades da norma culta da língua, que era a esperada que se aprendesse na escola.

Nesse contexto, os exercícios mecânicos de uso da gramática se confundiam com aulas de Língua Portuguesa e as produções textuais se resumiam às produções escritas elaboradas pelos alunos sem qualquer engajamento social, com a única finalidade de exercitar as normas da gramática. Assim sendo, as dificuldades enfrentadas pelos alunos no âmbito da produção de texto na escola já são uma realidade inerente a esse espaço desde muito tempo.

Na realidade, o que a escola apresentou por longas datas frente ao ensino da Língua Portuguesa focalizava uma língua mecanizada que não favorecia ao aluno o desenvolvimento de habilidades como falar, escrever e se expressar interagindo com o contexto no qual está inserido. Ao chegar à escola, o aluno se depara com uma língua pautada na gramática tradicional, conhecida por normativa, com a qual temos contato na escola desde os anos iniciais. (MARTELOTTA, 2008). Entretanto, é desconsiderado o fato de que a criança já traz para a escola uma gramática que Bagno (1999) define como gramática internalizada.

Nesse ínterim, o erro é sempre visto a partir dos parâmetros da gramática normativa no contexto do ensino da língua materna, com foco em questões gramaticais e ortográficas, principalmente. Cagliari (2008) considera que formas ortográficas não são estratégias significativas suficientes para fazer com que o aluno reflita sobre as questões referentes ao aprendizado de uma língua. Fica, então, o

aluno entre o que a escola se propõe a ensinar e o que as suas experiências pessoais já consolidaram.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa apresentaram novas possibilidades para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola, focalizando outras possibilidades de ensino e maior interação entre o aluno e o seu contexto sociointeracional. Frente a isso, a perspectiva de trabalho com o texto também se apresentou com novas características, priorizando a interação, os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e metodologias que permitiram ao aluno novas experiências com o uso da língua, especificamente, com a produção textual.

Na perspectiva de Geraldi (2004, p. 23), concernente ao sentido que damos ao texto,

[...] qualquer que seja a disciplina objeto de nosso ensino/aprendizagem, ele está sempre presente. No sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.

Nessa abordagem, as aulas de Língua Portuguesa passaram a tomar o texto como objeto de ensino e antes o que era feito isoladamente, separado em caixinhas, gramática, ortografia, leitura, escrita, por exemplo, passou a fazer parte do processo de expressão linguística que todo aluno precisa para se desenvolver frente ao aprendizado da língua materna. Para Geraldi (2004), a escrita, de uma forma geral, não é uma capacidade que os alunos desenvolvem sem exercícios a priori. A escrita deve fazer parte das atividades escolares, não só da disciplina de Língua Portuguesa, em contextos significativos e não deslocada da realidade dos alunos, que passam a não ver sentido na atividade.

A nossa percepção é a de que a escrita é uma prática social. Com essa percepção também corroboram Marcuschi (2008), Geraldi (2004), Antunes (2009), entre outros. Nesse contexto, a forma mais significativa de ser ensinada é através de atividades situadas também em práticas sociais, considerando os diferentes

interesses linguísticos dos alunos cotidianamente, em paralelo com os objetivos pretendidos pela escola para formação linguística desse sujeito.

Concernente o pensamento de Koch e Elias (2012), a escrita é uma atividade que solicita, daquele que escreve, o uso de uma gama diferenciada de estratégias. Segundo as autoras, são elas:

[...] ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
 seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
 'balanceamento' entre informações explícitas e implícitas; entre informações 'novas' e 'dadas' levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
 revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

A escrita como um processo é um processo também de formação de um sujeito, que passa, por meio do seu desenvolvimento linguístico, a se posicionar melhor frente aos seus próprios anseios. Nesse viés, precisa ser sempre ensinada no contexto no qual o aluno está inserido, alçando voos mais altos, quando necessário, e enveredando pelas normas e regras à medida que necessitar de ajustes na produção, seja ela oral ou escrita. Nesse aspecto, não devem ser desconsiderados nas aulas de Língua Portuguesa que visem o desenvolvimento linguístico do aluno, os gêneros textuais e o ensino da língua pautado no texto, um posicionamento ancorado também em Marcuschi (2008), bem como, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa.

Quanto às orientações para o ensino da escrita, os PCN de Língua Portuguesa focalizam a sociointeração na produção de textos. Nesse contexto, privilegiam o estudo da diversidade de gêneros textuais existentes e que circulam socialmente, sendo uma unidade básica de ensino nessa área. Além disso, a língua é tomada em seu uso social, favorecendo o posicionamento crítico dos alunos, que devem ser estimulados a produzir diferentes gêneros textuais.

Nessa perspectiva, entendemos a dificuldade da sociedade em assimilar aquilo que lhe é ensinado no espaço escolar e sua aplicação na vida prática. Dessa forma, a aprendizagem escolar deve estar interligada com as experiências vividas no contexto social. Por outro lado, o estudante que está inserido no contexto escolar não

considerará a leitura e o prazer pela escrita se não estiverem ligados a sua realidade, haja vista que as experiências vividas também são fundamentais nesse caso.

É preciso, pois que a sala de aula seja um espaço instigante para a produção de textos e que os mesmos possam ser compreendidos como um processo e não como um produto pronto e acabado. A concepção de escrita vista como processo deixa enfatizada a importância da revisão, da reescrita que permite ao escrevente repensar, redirecionar ideias até alcançar a versão final de um texto coerente e coeso. Para tanto, é preciso entender que a primeira escrita, por melhor que seja, sempre poderá ser aperfeiçoada. Esse entendimento do texto passa a contemplar as múltiplas possibilidades de realização da linguagem, resultado de uma produção que exige trabalho, reflexão e reescrita.

Não só as atividades de produção de texto, que têm como foco a escrita dos alunos, mas também inúmeras outras que se faz na escola assemelham-se a algo decorrente de um processo. Nesse panorama, o papel do professor como mediador é fundamental. É ele quem vai mediar, orientar e acompanhar as ações que os alunos realizam, intervindo sempre que necessário para o êxito da produção escrita. Não cabe a figura do professor com características de detentor do saber, mas aquele que se coloca intermediando o conhecimento que o aluno precisa para produzir textos. “Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável”. (BRASIL, 1998, p. 59).

O professor responsável pelo desenvolvimento dessa escrita processual é também encarregado pelas inúmeras atividades de ensino. Como sujeito atuante nesse processo, continuamente deve estar verificando se está contribuindo para as aprendizagens que deseja consolidar, direcionando a realização das atividades de modo a favorecer aos alunos o desenvolvimento das habilidades pretendidas. Em face disso, o professor deve colocar-se na posição de aliado imprescindível, favorecendo a circulação das informações e oportunizando aos educandos a reflexão da língua e das suas produções escritas em meio a utilização de muitas estratégias que dispõe para escrever e reescrever o seu texto até chegar ao produto final com o êxito necessário.

2.1.2 A reescrita do texto: uma atividade necessária à produção textual

A comunicação e a interação são atividades inerentes às necessidades humanas. Usamos a comunicação para as mais diversas atividades do cotidiano, tais como: trocar e defender ideias, pedir, comentar, indicar. No mundo atual, a escrita está cada vez mais presente em nossas vidas tão influenciadas pela comunicação digital.

É na escola, com a mediação do professor, que podemos aprender a escrever adequando nossos textos à situação de interação social. Portanto, podemos compreender que o processo de escrita é um trabalho e que pode ser melhor realizado etapa por etapa. É consenso que a escrita diverge muito da fala, pois ambas têm estruturas organizacionais específicas, porém com idênticos valores. Todavia, nas atividades de escrita é preciso considerar que o processo de escrever está vinculado às exigências das convenções do ato de escrever. Logo, a escrita de qualquer texto deverá passar por alguns estágios que envolvem aspectos composicionais do gênero, aspectos linguísticos e gramaticais, além do entendimento de que um texto nunca estará pronto na sua primeira versão.

Esta compreensão constitui-se como a essência das ações didáticas que concebem a escrita como processo. Sabendo disso, buscamos aqui afirmar a importância da reescrita no processo da escrita dos nossos textos, dando-lhes um aspecto de algo que pode ser sempre melhorado, burilado, acrescentado.

Nas diferentes situações de interação social, cotidianamente vivenciadas pelos estudantes, estes estão expostos a presença da língua em suas diferentes modalidades, quais sejam: oral e escrita. A escrita, usada com ênfases e objetivos variados, é utilizada em contextos básicos da vida “[...] em paralelo direto com a oralidade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

A princípio, poder-se-ia dizer que a diferença entre fala e escrita encontra-se no fato de uma estar relacionada à manifestação fônica, ao estímulo auditivo e a outra à manifestação gráfica, ao estímulo visual. Trata-se de meios distintos de realização textual, que apresentam, ainda, diferenças formais e funcionais, embora também seja possível afirmar que se trata de duas realidades similares. Já na esfera dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa, falar, escutar, ler e escrever estão no centro dos eixos organizadores dos conteúdos dessa disciplina.

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1997, p. 35).

Além disso, segundo Kato (2003), as diferenças formais entre fala e escrita são acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem. A língua escrita pode ser caracterizada como aquela que apresenta um planejamento verbal melhor em relação à fala, a organização estrutural e a seleção das palavras são mais cuidadosas, enquanto que na fala informal esse planejamento é menos elaborado.

Geraldi (2003) mostra-nos que o interesse pela escrita surge junto ao interesse pela leitura. A leitura por sua vez deve ser estimulada pelo professor que tem a responsabilidade de apresentar alguns textos, de preferência curtos, como os dos gêneros contos, aos alunos. Somente depois, o professor introduziria alguns textos com narrativas mais longas, como romances e novelas. O autor também revela que a partir desses textos curtos, algumas escritas podem surgir, e assim como o processo de leitura é gradativo, compõe-se da mesma maneira o processo da escrita, começando sempre por aquilo que é mais fácil perfazendo por outros olhares.

Portanto, a leitura é uma ferramenta necessária que poderá contribuir para uma escrita mais satisfatória, com maior clareza, competência, porque quanto mais o indivíduo se apaixona pelo ato de ler, mais desenvolve suas habilidades escritoras. Em suma, o ato de escrever pode ser melhorado pelos benefícios advindos da leitura dos mais diversos gêneros.

Na atualidade, algumas ferramentas são utilizadas em benefício do ato de escrever. Além da leitura, a reescrita é um processo cada vez mais difundido em sala de aula na perspectiva de que o texto não seja concebido como um produto acabado e imutável. De acordo com Matencio (2002), a reescrita é um refinamento textual e linguístico que visa materializar uma nova versão do texto com base no material original. Isso não significa uma mudança de propósito nas intenções do escritor, mas uma mudança interna e ajustes de ideias para um aperfeiçoamento no

conteúdo da obra. Segundo a autora, o objetivo principal da reescrita é fazer uma reestruturação do texto, ato que consiste em rever o propósito comunicativo, as ideias centrais, adequação ao gênero textual pretendido, entre outros aspectos relevantes para uma produção textual significativa.

Para Antunes (2009, p. 76), o ensino da produção e da compreensão da atividade textual,

[...] ganharia maior relevância e se tornaria mais produtivo se o professor ultrapassasse a abordagem puramente linguística que, de forma geral, tem caracterizado esse ensino. Os parâmetros de uma língua que se basta a si mesma, demasiadamente abstrata – e, por vezes, inteiramente descontextualizada – parecem estar na base de uma ineficiência do ensino, a qual tem sido, por muitos meios, atestada e denunciada.

Um risco que a escola incorre, no processo de mudança do ensino da língua, tomando o texto como objeto de ensino, é passar de atividades que trabalham elementos isolados da gramática e da ortografia da língua para um ensino focado no texto como um pretexto para o ensino de normas e regras gramaticais, sem critérios linguísticos bem definidos que oportunizem ao aluno o seu desenvolvimento linguístico, mas ainda centrada nos conteúdos curriculares aplicados isolados de qualquer contexto vivenciado pelos estudantes.

Em conformidade com Marcuschi (2008, p. 52),

[...] um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Tomar o texto como unidade de ensino, apenas, não garante a qualidade das aulas de Língua Portuguesa, tampouco o desenvolvimento dos alunos. As metodologias inadequadas, segundo o autor, ainda refletem um trabalho desastroso de produção textual nas escolas. As formas de acesso aos textos, às categorias de trabalho e as propostas analíticas precisam ser repensadas, modificadas, para atender as necessidades dos escreventes produtores de textos nas escolas.

Seguindo essa linha de raciocínio, ensejamos que as atividades significativas pautadas no texto, desenvolvidas na escola, priorizem essencialmente o texto em

sua totalidade, perpassando por todas as etapas de sua produção, que, de algum modo, sempre sinalizará a necessidade do trabalho com as normas da língua. Ademais, não será o foco principal, mas uma maneira de estruturar a produção escrita.

É forte a premissa de que a produção textual tem visíveis características de um trabalho voltado para a correção de aspectos normativos da língua, sem levar em consideração as formas de comunicação e expressão dos alunos. Há sempre uma sobreposição da gramática da língua sobre o conteúdo semântico, posto pelo educando, no seu material escrito. Os sentidos expressados sempre ficam em segundo plano, em detrimento da aproximação do texto com a norma culta da língua. Logo, para Geraldi (2004), dentro de uma perspectiva na qual se ancora o estudo do texto, que envolve a sua produção, o ensino da gramática e a exaltação da correção ortográfica, por exemplo, a expressão do aluno não é priorizada. Em síntese, o objetivo de adequar a escrita do aluno com as convenções da norma culta da língua ainda é uma cultura muito forte dentro das escolas e também refletidas nas atividades de produção textual que materializam.

Um importante elemento no processo de produção textual, o qual deve envolver tanto atividades de escrita inicial do texto, promover diferentes reflexões a respeito do uso da língua, quanto atividades de reescrita do primeiro material produzido é o trabalho com as variações linguísticas. Uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos frente ao ato de escrever é o distanciamento que existe entre o que ele sabe sobre a língua e o que a escola tenta transmitir ancorada na norma culta.

A atividade de produção textual pode promover diferentes momentos de reflexões sobre o uso da língua em contextos variados, fazendo com que, de forma prática, o aluno compreenda e reflita sobre as possibilidades das quais dispõe para organizar o seu material linguístico, seja na oralidade ou na escrita.

Concernente à compreensão de língua, Marcuschi (2007) afirma que quando emprega a palavra língua não está fazendo referência a um específico sistema de regras, o qual define como abstrato, regular e homogêneo, ao contrário,

[...] minha concepção da língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível à mudança), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido

as condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas, com texto e discurso. (MARCUSCHI, 2007, p. 43).

Entretanto, já para Antunes (2009, p.207), a língua, na sua modalidade escrita, ainda não recebeu esse “olhar” que enxerga as diferenças de uso,

[...] ou seja, ainda parece subsistir a impressão de uma língua escrita uniformemente, totalmente estável, sem variações. Tal impressão é totalmente reforçada pelo viés da ortografia oficial, um padrão rígido e inalterável, com mudanças pouco significativas em intervalos muito longos de tempo.

Conforme observado, a concepção de língua é significativamente importante no processo de ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, nas atividades de produção textual. Essa concepção está disseminada na prática pedagógica do professor e refletida no tipo de metodologia que utiliza para permear o contato dos seus estudantes com a língua. Compreender as suas variações equivale a entender que não se trata de um sistema rígido e, já se trata de um fato, que aproxima o aluno e as suas vivências orais e escritas dos processos de leitura e escrita desencadeados pela escola.

No desenvolvimento de reescrita de textos, o aluno pode ser encaminhado para refletir sobre diferentes usos da língua em diferentes contextos nos quais ela circula nas suas modalidades oral e escrita. Também pode ser direcionado a pensar sobre a língua não só como um conjunto de normas e regras, mas um sistema com múltiplas formas e manifestações, resultante de práticas sociais e históricas da humanidade.

As propostas de redações escolares por muito tempo constituíram-se as únicas práticas escolares concernentes às atividades de produção textual. Os alunos eram chamados a escrever um texto sobre temática previamente definida, temas já canônicos como as férias despontavam requerendo do aluno um texto basicamente narrativo, com elementos descritivos, e outros dissertativos/argumentativos, sem priorizar uma produção textual que contemplasse ao aluno escolher as suas próprias estratégias argumentativas.

Em face da nova proposta de produção textual na escola, esta vista agora como um processo de produção escrita, a reescrita do texto, antes não solicitada e nem oportunizada ao escrevente – que tinha um tempo exato para elaborar o seu

texto e não havia espaço para refletir sobre os elementos da língua utilizados, nem sobre que sentidos que o seu agrupamento de palavras estava gerando –, passa a permitir ao aluno manipular o seu material, revendo os diversos aspectos da língua escrita, entrando esse aluno em contato com a leitura e a escrita, num exercício que proporciona também refletir não só sobre como se escreve, mas sobre o que se escreve, frente a crescente demanda de textos que circulam socialmente, com os quais está em contato nos contextos sociais básicos da vida, quais sejam: a escola, o dia a dia, a família, as redes sociais, entre outros.

2.2 TEXTO E GÊNERO

Na atualidade, temos muitas definições de texto e gênero, algumas não tão consensuais, que fazem reflexões sobre diversos temas, mas que estão longe de abranger uma análise mais profunda sobre todo e qualquer tema. Sabemos que o texto é decodificado de acordo com o contexto histórico do sujeito. Como diria Paulo Freire: “não basta saber que Ivo comeu a uva”. É necessário ir além. Devemos tomar nota de como a uva foi produzida e identificar em qual contexto Ivo se encontra. Em suma, nenhum texto pode ser concebido com um olhar já direcionado a uma única verdade. Ele necessita ser elástico, para deixar de ser preconcebido, e com uma visão multifacetada que lhe permita olhar para além do fenômeno tratado.

Assim como o texto, partimos da ideia de que um gênero, antes de ser uma construção linguística, é uma construção social caracterizada pela ação dos agentes comunicadores. Como bem sabemos, a sociedade está estruturada em práticas, e esses setores que dominam as práticas são o foco do estudo educativo. Na verdade, estamos tratando aqui sobre interesses. Para tanto, precisamos indagar: as produções textuais nas escolas são feitas com bases nos interesses escolares ou nos interesses da sociedade? Quem determina o que é produzido?

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), todos os campos da atividade humana estão em contato com o campo da linguagem.

Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada

referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Nesse contexto, segundo o autor, todos os campos da atividade humana estão em contato com a linguagem, o que é compreensível, em função da multiplicidade de usos, que esses usos sejam diversificados em suas formas e funções. Nesse ínterim, a língua se materializa nos enunciados que são proferidos pelos integrantes dos diferentes campos de atividade humana, podendo ser orais ou escritos. Esses enunciados refletem as condições e as finalidades de cada campo e, nesse conjunto, são considerados diferentes fatores, a saber: conteúdo, estilo da linguagem, recursos lexicais, fraseológicos e, principalmente, a construção composicional, definindo-se mais pela sua função do que pela sua forma.

Repetindo aqui as palavras de Batista (1997, p. 1), na introdução de seu livro *Aula de Português – Discursos e saberes escolares*, destacamos: “Quando se ensina português, o que se ensina?”. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 50) complementa essa questão ao afirmar que se “[...] trata mais da língua em si do que apenas o português. Essa indagação pode ser feita a muitas outras coisas, mas em particular se aplica ao caso da língua”. Em outras palavras, aquilo que se deve ensinar nas escolas não é a coisa propriamente dita, mas um modo ou caminho diverso de se relacionar com ela. Como já mencionado, não podemos restringir um texto a um mero significado e desconsiderar todo o resto que o compõe.

Ainda segundo Batista (1997, p. 3-4), é preciso entendermos que ao estudar uma língua, ou sempre que ensinamos algo, faz sentido perguntar: o que ensinar? Conforme assevera Marcuschi (2008, p. 50), “[...] não se resta dúvida, quando ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva”. Desse modo, esse autor afirma que ao entendermos que há uma multiplicidade de teorias, conseguimos enxergar para “[...] a impossibilidade de se explicar gênero e texto em sua totalidade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 50). Não podemos dizer qual a vertente de estudo verdadeira, justamente porque cada uma delas serve aos seus interesses. Cada pluralidade formada advém de uma motivação. Algumas bem explicadas, outras não tão estruturadas, todavia, nenhuma delas será capaz de produzir uma nota contendo toda a verdade.

Para Passareli (2012), a produção de textos na escola é uma atividade que se realiza como exercício para desenvolver a capacidade linguística do sujeito. Por se tratar de uma reflexão individual sobre o sujeito, a escola acaba criando os seus próprios textos. Ou seja, situações interlocutivas para que o estudante aprenda a estruturar melhor as suas produções escritas.

Nem sempre o que é apresentado de forma acadêmica representa a subjetividade relevante da vida real. Por exemplo, quando falamos em texto em sala de aula, logo pensamos em um aluno sendo redarguido a escrever uma redação sobre determinado tema. Esse tema de cunho social é escrito sobre a ótica de um gênero. Além de delimitar o tema, a escola restringe também a forma como o texto será redigido. Essas técnicas calcadas em heranças escolares, não respondem, de fato, os anseios do educando.

Ainda segundo Passareli (2012), o aluno se depara diante de um texto e pedem-lhe que ele escreva de acordo. Uma mera reprodução do que já está escrito, tais como: o aluno é colocado diante de um texto narrativo. E lhe é solicitado/exigido que escreva um texto narrativo. Passareli (2012) continua, desta feita discorrendo sobre a perspectiva de que categorizar a produção escrita não é ensinar a produzir textos. Quanto às exigências formais de um aluno (provas escolares, testes, exames vestibulares), espera-se que ele escreva com precisão, fazendo uso dos diferentes textos que circulam socialmente.

A referida autora assevera ser “[...] necessário esclarecer aos alunos que, por razões didáticas, se adotou essas nomenclaturas, mas que não existem textos em seu estado puro” (PASSARELI, 2012, p. 47). A escola, a fim de atender a uma necessidade de ordem didática, obedece às tradições escolares e se vale de uma tipologia em que os textos aparecem sob essas denominações. Uma grande parcela dos textos produzidos pela sociedade é composta de textos híbridos, ou seja, contém mais de um tipo textual, raramente encontraremos um texto puramente narrativo, descritivo ou dissertativo, por exemplo. O que se ensina nas escolas são nomenclaturas, tais como os tipos dissertativo, descritivo e narrativo como se fossem gêneros. Cada um deles contendo uma função específica – esse é o interesse da escola. A escola também se vale de autores consagrados e induz o aluno a pensar que existe apenas uma maneira de escrever um texto conforme aquele autor. Tudo está encaixotado para que caiba em uma opinião pré-estabelecida.

Segundo Marcuschi (2008, p. 150),

[...] um texto produzido por estudantes em uma monografia de final de curso ou um texto proferido por um professor em um discurso expositivo de conferência, ou até mesmo uma tese de doutorado ou uma receita de culinária, irá sempre circular na mesma esfera de produção. Um texto jurídico no meio jurídico. Um texto acadêmico no meio acadêmico. Como podemos perceber, a produção textual obedece sempre aos interesses de um grupo. Em suma, os mais diversos gêneros de textos podem combinar em função do tipo de interação que se estabelece entre os interlocutores. De forma mais ou menos explícita, sempre há o ponto de vista do produtor.

Para mais, ainda em conformidade com o que profere Marcuschi (2008), não é de hoje que a temática a respeito dos gêneros textuais vem sendo discutida nos contextos escolares. Para o autor, a necessidade de se formar leitores e produtores de textos críticos e reflexivos suscitou a discussão no âmbito educacional. Nesse contexto, trata-se de uma perspectiva de trabalho com o texto cada vez mais abordada na formação do estudante de Língua Portuguesa.

Conforme já perspectivado neste trabalho, muitas metodologias utilizadas por professores frente ao ensino de Língua Portuguesa, concernente a produção textual, perspectivavam os textos como narrativos, descritivos, dissertativos etc. Entendemos tratar-se de sequências tipológicas que constituem o texto, conseqüentemente, fazem parte da composição do gênero textual. É nesse contexto que afirmamos que os textos podem ser constituídos de diferentes tipologias, podem ser predominantemente narrativos e conter sequências descritivas, por exemplo, e, nesse aspecto, o gênero possibilita essa composição, havendo gêneros mais flexíveis, quanto ao entrecruzamento de diferentes sequências, bem como outros já mais específicos.

Reconhecemos a importância do trabalho que aborda as tipologias e os gêneros textuais. Partimos do princípio de que o aluno precisa reunir o maior número possível de informações para poder refletir e compreender os processos inerentes aos usos da língua, tanto oral quanto escrita. Não se trata de levar terminologias e definições científicas para sala de aula e apresentar para os estudantes, mas de fazê-los ter contato com o que esses elementos linguísticos significam e, principalmente, como se relacionam com a aprendizagem de uma língua.

Entretanto, a proposta de trabalho precisa ser clara o suficiente para refletir as concepções de língua, de texto, entre outras, com as quais se está trabalhando. Marcuschi (2008) define os gêneros textuais como formas verbais de ação social, relativamente estáveis, as quais se realizam em textos, situados em comunidades e práticas sociais típicas, bem como em domínios discursivos específicos. São materiais escritos, com formas mais ou menos específicas, que atendem a um propósito comunicativo. Inseridos em uma comunidade letrada, os alunos vão entender que utilizam-se de diferentes formas textuais dependendo dos objetivos que pretendem alcançar e do contexto no qual a comunicação circula ou se destina.

No entanto, importa salientar que para Bazerman (2006, p. 23), gêneros não são definidos eminentemente pela sua forma. Defende o autor que gêneros não são apenas forma, “[...] são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”.

Frente à diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente e que, mesmo não tendo o hábito da leitura explorado, os alunos estão em contato cotidianamente com o ato de ler, as atividades que visam à produção de textos precisam considerar o aluno inserido em um contexto sociohistórico e, não menos importante, o propósito comunicativo da produção escrita. Essa demanda de textos que faz parte tanto do contexto escolar quanto extraescolar precisa ser explorada para que os estudantes tomem conhecimento das formas e funções com as quais precisam lidar para elaborar suas produções.

Conforme observamos, temos muitas situações concretas de uso da língua para ficamos solicitando aos alunos produções escritas pautadas em situações hipotéticas, nas quais os educandos precisam fazer um grande sacrifício para reunir elementos que possam auxiliá-los a escrever o que lhes foi solicitado.

2.2.1 O Gênero memórias: experiências escritas relacionadas à vida

Sobre o gênero memórias, para Aragão (1992), durante muito tempo,

[...] não existiu, em termos de literatura, um termo preciso para designar um certo gênero específico de narrativa, cujo assunto escolhido a colocava entre a história e a crônica pessoal. Só a partir do século XVII é que o termo

memórias será utilizado, recobrando, primeiramente, textos de historiadores ou de pessoas que não eram profissionais de literatura: memórias de parlamentares, de militares, de nobres, de religiosos. Nestes prima o desejo da informação, de se testemunhar sobre algum fato ou ideia. (ARAGÃO, 1992, p. 34).

Ainda concernente ao tema, afirma a autora que

[...] “*memórias*” vai recobrir textos apresentados como sendo narrativas autobiográficas: memórias de cortesãos, de damas galantes etc. A parte antes dedicada à história cede lugar à descrição de experiências pessoais. Neste caso, a ilustração de uma vida privada, misturada aos acontecimentos, interessa mais pelo seu lado anedótico do que por sua fidelidade aos fatos reais. (ARAGÃO, 1992, p. 34).

Quando falamos em memória, obrigatoriamente devemos nos reportar aos diversos fenômenos e características atribuídos a ela. Em diversas áreas do conhecimento, a memória é vista de forma singular em âmbitos que constantemente se desenvolvem, tais como: a Psicologia, a Psiquiatria, a Geografia, a Biologia etc. Obviamente que também a encontramos nos gêneros literários, uma vez que podemos dizer que a memória está ligada à vida social.

Sendo assim, podemos considerar a memória como componente essencial de/da vida, das particularidades do sujeito à totalidade societária, da individualidade à coletividade, da memória individual à memória coletiva. Ademais, a memória apropria-se essencialmente do tempo e tem a propriedade de conservar informações, registrar fatos que referem ao passado. Conforme o conceito dicionarizado, o termo memória apresenta diversas acepções.

Memória (Do lat. *Memoria*) S.f 1. Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente [...] 2. Lembrança, reminiscência, recordação [...] 3. Celebridade, fama, nome. 4. Monumento comemorativo. 5. Relação, relato, narração [...] (AURÉLIO, 1986, p. 1117).

A definição que corrobora com a proposta deste trabalho de intervenção pedagógica remete ao ato de relatar, descrever, narrar as próprias vivências e costumes dos indivíduos através da escrita.

Ao se falar de memória, podemos considerá-la também sob dois prismas, quais sejam: um individual e outro coletivo, que conservam traços de sujeitos únicos que têm um ponto em comum que é a conservação da cultura, passando-se pelo

desenvolvimento econômico, histórico e social. Foi com os gregos que se percebeu a evolução de uma memória oral para uma memória escrita. Segundo Le Goff (2003), nas sociedades em que a escrita se desenvolveu pela Filosofia e por outras áreas, a memória escrita acrescenta-se à memória oral sem desconstruí-la, transformando-a e incorporando novas propriedades. Isso é interessante pelo sentido de conservação e expansão das várias formas de memória.

A transmissão da memória pela oralidade foi algo praticado até uma época recente. Ainda nos tempos atuais, há grupos indígenas que perpetuam suas crenças e costumes através da oralidade. Além da Bíblia, que é um exemplo da transmissão das memórias pela oralidade.

Com o surgimento da escrita, as pessoas começaram a escrever na pedra, no papel e em outros objetos as ações, as invenções, as tragédias, as alegrias, a cultura e os diversos acontecimentos que permeiam a vida humana. Graças às memórias registradas através dos escritos, dispomos de um vasto registro de saberes e bens culturais construídos ao longo dos séculos pelos nossos antepassados, caracterizando-se como memórias autobiográficas.

Com o advento das novas tecnologias, transmitir histórias e vivências exige cada vez mais artifícios bem elaborados para guardar e disseminar a memória em textos e imagens. Sem dúvidas, o caminho atual do armazenamento e difusão das lembranças individuais e coletivas perpassa pelo caminho do ato de escrever. A função social da memória é fazer ecoar o passado e este eco de acontecimentos se dá através das linguagens. Esse eco é reproduzido cada vez mais pela habilidade escritora.

Compreendendo a memória como uma construção psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido no contexto social, entendemos que retratar memórias significa retratar traços, características de determinados grupos sociais e específicos contextos históricos situados no espaço e no tempo. Isso elucida a riqueza da memória coletiva que se esconde no ato de quem escreve sua própria história.

O avanço tecnológico contribuiu para a construção de uma sociedade individualista e capitalista, distante da valorização dos seus costumes cotidianos, afastada da preocupação de perpetuar suas histórias. Por mais que os indivíduos se deslumbrem pelo imediatismo e pela fulgacidade das lembranças presentes na

Internet, sempre haverá a necessidade de expor através de eventos comunicativos escritos o brilhantismo escondido na memória dos indivíduos. Relatar as lembranças permite o encantamento pelos laços afetivos e familiares presentes em cada história.

O gênero memórias literárias, difundido na maioria das escolas apenas no período das Olimpíadas de Língua Portuguesa, pode propiciar ao escrevente um ato discursivo instigante. O referido gênero permite ao aluno discorrer sobre experiências de tempos remotos em uma perspectiva contemporânea. O distanciamento temporal, a mudança de valores e as mudanças ideológicas conduzem o memorialista a recordar sob uma visão atual. Essa compreensão permite ao autor acrescentar fatos, detalhes e cores que provavelmente não existiram. O descompromisso com a fidelidade histórica garante a mágica experiência de unir as lembranças das vivências pessoais ao processo de inventar e lapidar cenas e cenários para enriquecer o contar das memórias.

As lembranças e o tempo são aliados de quem escreve memórias, pois é preciso viver para contar e recontar. Porém, essa compreensão não anula a possibilidade de criar novos fatos e situações para ilustrar as ideias de quem escreve.

Ao escrever, o autor de qualquer texto recorre aos seus conhecimentos prévios que se somam aos conhecimentos enciclopédicos para tecer o texto. O processo de escritura de qualquer gênero textual inicia antes do registro no papel e/ou na tela do computador.

Para o escrevente do gênero memórias, recorrer aos conhecimentos prévios é uma tarefa fundamental. Faz-se necessário buscar na memória, buscar através do diálogo fatos e lembranças para serem postos no papel. Escrever memórias não é um mero ato de relembrar, possibilita aproximar a escrita da própria realidade de quem escreve, visando organizar as vivências e interpretá-las, fazendo uso de uma linguagem específica.

É um meio também de resgatar as histórias, seja da vida do aluno, ou da sua própria comunidade. Nesse resgate, o aluno torna vivo, por meio da sua criatividade com a linguagem, momentos que fazem parte da construção da sua pessoa. É uma atividade que faz sentido para a vida do aluno, uma vez que promove a integração dos atos de ler e escrever com as experiências de cada um e do ambiente no qual convive. No nosso entender, o trabalho com o gênero memórias torna o processo de escrita mais significativo para o educando.

Foi nessa perspectiva que escolhemos o livro *Bisa Bia, Bisa Bel* para dar suporte a este trabalho. A autora dessa obra literária escreveu-a motivada pela saudade que sentia das avós e pela vontade de contar sobre elas para os filhos, movida pela vontade de resgatar as memórias da sua família. No livro, Ana Maria Machado narra a história de uma menina que encontra um retrato antigo de sua bisavó e fica com ele, entretanto, perde-o. Quando é questionada por sua mãe a respeito da fotografia, a sua imaginação fértil surge e entra em ação. Neste ponto da narrativa, o eu lírico começa a ouvir a sua bisavó, em forma de ajuda e conselhos. Nesse convívio imaginário com sua bisavó, a menina aprende a conviver consigo mesma em uma mistura de real e imaginário. Ao final, a menina havia deixado a foto da sua bisavó na sala de aula e a sua professora guardou-a.

Desse modo, a escolha desse livro se deu a partir das várias relações que ele estabelece com o gênero que estamos abordando, quais sejam: narra lembranças da família, estabelece relações entre o passado e o presente, sugere reflexões de cunho social sobre a vida de diferentes gerações de mulheres, entre outras. Ademais, traz vários aspectos relacionados ao tipo textual narrativo, oportunizando aos alunos interagir com essa realidade e atuar sobre as memórias escolhidas, reescrevendo-as.

Importa ressaltar ainda que o gênero discursivo memórias literárias¹⁰ são textos produzidos por escritores que dominam o ato de escrever como arte e revivem uma época por meio de suas lembranças pessoais. Esses escritores são, em geral, convidados por editoras para narrar suas memórias de um modo literário, isto é, buscando despertar emoções estéticas no leitor, procurando levá-lo a compartilhar suas lembranças de uma forma vívida. Para isso, os autores usam a língua com liberdade e beleza, preferindo o sentido figurativo das palavras, entre outras coisas. Nessa situação de produção, própria do gênero memórias literárias, temos alguns componentes fundamentais:

- um escritor capaz de narrar suas memórias de um modo poético, literário;
- um editor disposto a publicar essas memórias;
- leitores que buscam um encontro emocionante com o passado narrado pelo autor, com uma determinada época, com os fatos marcantes que nela

¹⁰Para saber mais sobre o gênero memórias literárias na perspectiva abordada pela Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>.

ocorreram e com o modo como esses fatos são interpretados artisticamente pelo escritor.

A situação de comunicação na qual o gênero memórias literárias é produzido perspectivano texto marcas específicas. O autor escreve com a consciência de que tanto precisa fascinar o leitor com a sua narração/exposição quantoestá diante da necessidade de atender a certas exigências do editor, como número de páginas, tipo de linguagem (mais ou menos sofisticada, por exemplo, dependendo da clientela que o editor procura atingir).(ALTENFELDER;CLARA, 2019?).

3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Minha pátria é a língua portuguesa.
(Fernando Pessoa)

Neste capítulo, cujo objetivo é apresentar os aspectos metodológicos utilizados nos procedimentos da nossa proposta de intervenção, evidenciaremos a abordagem da pesquisa, o ambiente no qual se desenvolveram as atividades que constituem este estudo e a caracterização dos participantes. Além disso, também constitui este capítulo a proposta de intervenção, a partir de uma sequência didática, que materializou a nossa intervenção didática, discorreremos também sobre como se deu a construção do *corpus* e definiremos os procedimentos de análise utilizados.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A investigação situa-se no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Promove, através de uma intervenção pedagógica, ações didáticas que viabilizem a melhoria na qualidade do ensino. Nesse entendimento, ressaltamos a relevância do estudo para atender às orientações contidas nos parâmetros curriculares nacionais que se constituem como proposta vigente para a educação brasileira, bem como pela consonância com a Base Nacional Comum Curricular.

Metodologicamente, respaldamo-nos nos princípios da pesquisa-ação, uma vez que permite a inserção do pesquisador no meio a ser investigado, juntamente com os participantes, e na abordagem qualitativa para a análise dos dados.

Desse modo, o nosso estudo encontra-se fundamentado na metodologia da pesquisa-ação, na qual foi realizada uma intervenção pedagógica em que os alunos produziram textos, por meio de sequência didática – SD, baseada em Dolz e Schneuwly (2004), em duas situações, a saber: a primeira, produção (Texto Inicial – TI), para análise inicial; e a segunda, produção (Texto Final – TF), para análise e avaliação final do processo de escrita. A prática foi realizada com alunos do 6º ano da Escola Municipal Pedro de Azevedo Maia, situada no município de Barcelona/RN.

Esse procedimento de investigação tornou-se um instrumento pertinente para o nosso estudo, tendo em vista que há um envolvimento do pesquisador com os

participantes, favorecendo o “compartilhamento” das ações didáticas realizadas no contexto da sala de aula e, principalmente, do conhecimento veiculado. (DIONNE, 2007, p. 12).

A Pesquisa-ação, conforme Tripp (2005, p. 443), é “[...] toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”.

Por sua vez, Thiollent (1996, p. 10) afirma que “[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Sendo assim, os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo, bem como agentes também participativos.

Diante disso, percebemos que a pesquisa-ação acaba sendo um ciclo, pois ela se concentra, entre outras atividades, na de planejar uma melhora na prática, agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação, avaliar os efeitos da ação, e voltar a planejar uma melhora na prática. (TRIPP, 2005).

No âmbito da pesquisa qualitativa, estudiosos como Ludke e André (1986) destacam algumas características básicas. Nesse contexto, citamos: a) o ambiente natural como a fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento nesse ambiente; b) concernente aos dados coletados, estes são predominantemente descritivos; c) focaliza o processo em detrimento do produto; e d) o foco de atenção do pesquisador centra-se nos significados que os sujeitos atribuem às coisas e à vida, foco no sujeito e na sua interação com o mundo.

Ademais, segundo Ludke e André (1986, p. 18), “[...] o estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A pesquisa qualitativa acaba se distinguindo pela preocupação em investigar os participantes inseridos contextualmente nos ambientes sociais. Atualmente, a pesquisa qualitativa ocupa um lugar reconhecido entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem seres humanos, bem como as suas intrincadas relações sociais. Nesse contexto, os fenômenos investigados são melhor compreendidos dentro das circunstâncias nas quais ocorrem. Para isso, o pesquisador vai a campo buscar informações no ponto de vista das pessoas envolvidas e que são expectativas bastante relevantes. Sendo

assim, a pesquisa qualitativa passa a ser considerada de modo a entender os significados obtidos por meio da coleta dos dados na qual é atuante a presença do pesquisador.

Diante disso, compreendemos que a pesquisa terá cunho qualitativo e interpretativo, visto que na escola, enquanto um contexto social em que convivem diferentes sujeitos, pode-se dizer que coexistem várias significações e percepções. É por isso que a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução de pesquisas qualitativas, que se constroem com base no interpretativismo, como diz Bortoni-Ricardo (2009).

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa ou interpretativa é um campo de investigação que se caracteriza por atravessar disciplinas, campos e temas, sendo possível propor que a “[...] pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Sendo assim, a abordagem qualitativa da pesquisa é justificada, pois o objetivo dessa análise é perceber as contribuições didáticas elaboradas por professor e alunos na vida social dos agentes envolvidos.

Como já mencionado, além da abordagem qualitativa, este trabalho segue o viés da pesquisa-ação, uma vez que existe a ação por meio dos participantes da pesquisa inserida no processo da escrita. Os textos iniciais e finais dos alunos serão analisados e avaliados em uma sistemática capaz de reaver o que porventura não deu certo ao longo do processo.

3.2 AMBIENTE DA PESQUISA

A Escola Municipal Pedro de Azevedo Maia, localizada na Avenida Agaci de Souza, s/n, centro, na cidade de Barcelona RN, construída no ano de 1977, teve seu ato de criação pela lei municipal nº 06, publicada no diário oficial 4.218, com portaria de autorização nº. 69, datada em 05 de Fevereiro de 1980, e sua publicação ocorreu no diário oficial nº 4.771, de Barcelona, município do Rio Grande do Norte. Em 2002, o nome “Escola de 1º Grau Pedro de Azevedo Maia” foi modificado para: “Escola Municipal Pedro de Azevedo Maia”.

A referida instituição surgiu pela necessidade que o município apresentava em ter uma escola de qualidade e de competência para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), onde os alunos tivessem a oportunidade de continuar seus estudos e desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Possuindo uma área de 2370m², a escola é de médio porte e funciona em prédio próprio, tem iluminação elétrica e abastecimento de água, ela está localizada em um bairro simples, com água encanada, mas sem saneamento básico, pouco arborizado, em uma rua pavimentada, com casas humildes e vizinhança com os mesmos aspectos.

No que se refere à estrutura pedagógica, a escola dispõe de 03 (três) modalidades de Ensino: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); e Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º ao 5º Período), sendo, desde a sua criação, mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O período de funcionamento divide-se em 03 (três) turnos, quais sejam: Matutino, das 07h às 11h (1º ao 5º ano); Vespertino, das 13h às 17h (6º aos 9 anos); e Noturno, das 18h30 às 21h45 (EJA-1º ao 5º Período). Recebe alunos da Zona Urbana e da Zona Rural, tendo 7 turmas do Ensino Fundamental I (matutino); 10 turmas do Ensino Fundamental II (vespertino); e 6 turmas da EJA (noturno). Em 2017 foram matriculados 500 alunos, sendo 115 (manhã – do 1º ao 5º ano), 229 (tarde – do 6º ao 9º ano) e 86 (noite – EJA).

A estrutura organizacional administrativa da referida escola conta com diretor, vice-diretor, três coordenadoras pedagógicas, as quais fazem acompanhamento pedagógico das ações didáticas realizadas, vinte e cinco professores, seis secretários escolares, sete merendeiras, dez funcionários de serviços gerais e seis vigilantes.

No tocante à estrutura física, possui em sua estrutura: 01 sala de Direção, 01 sala para a coordenação pedagógica, 01 sala para os Professores (com banheiro), 01 secretaria, 01 biblioteca, 10 salas de aula (climatizadas), 01 sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) (climatizada), 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 01 depósito para merenda, 01 almoxarifado, 01 quadra de esporte descoberta que encontra-se interditada, 01 banheiro para os servidores, 01 banheiro masculino para os alunos e 01 banheiro feminino para as alunas. A instituição dispõe de mesas e cadeiras, birôs, brinquedos, livros, TV, DVD's, caixa de som amplificada, aparelho de som, computadores, impressoras, Data Show e computador com projetor, prateleiras de aço, armários de aço, instrumentos

musicais, bebedouro elétrico, fogão industrial, geladeira, freezer, telefone, Internet e todas as salas de aulas são climatizadas com ares-condicionados, inclusive a sala para alunos especiais.

A Escola Municipal Pedro de Azevedo Maia conta com quatro professores efetivos de Língua Portuguesa, sendo 03 deles graduados em Letras e apenas um é graduado em Pedagogia, ou seja, não possui formação na área específica de Línguas.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O universo da pesquisa é formado pela turma na qual foi desenvolvida a pesquisa-ação (6º A), sendo composta por trinta e dois alunos: dezessete do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Dos alunos pesquisados, 45% tinham 13 anos até março de 2017, 40% tinham 14 anos e 03 discentes tinham 15 anos, o que representa 15%.

O estudo conta, ainda, como participante, com o Professor Lecy Luiz Raimundo da Silva, solteiro, residente no município de Barcelona/RN, graduado em Letras – Português pela Universidade Potiguar, mestrando profissional em Letras – PROFLETRAS pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Frutos de um contexto socioeconômico marcado por dificuldades, os alunos têm na sua estrutura familiar, pais, em sua maioria, com a escolaridade sem o ensino médio completo, diversificando as profissões: pedreiros, agricultores, vigias, mecânicos, motoristas, auxiliares de enfermagem, agentes de saúde, donas de casa. Apenas um dos trinta e dois entrevistados tem a mãe com grau de escolaridade pós-graduada, que é professora da rede municipal de ensino.

Dessa forma, 5% dos entrevistados declararam não ter renda, 35% têm renda per capita de até ½ (meio) salário mínimo por família, 20% têm de ½ (meio) a 1 (um) salário mínimo, 30% têm de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos, apenas 10% têm de 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos por família.

Outro fator interessante apresentado no diagnóstico diz respeito à quantidade de membros que compõem a família e que vivem da renda citada anteriormente. Entre os entrevistados, 10% vivem sozinhos com a genitora, 45% têm na composição familiar apenas três pessoas, 15 % têm quatro pessoas residindo em casa e 30% têm cinco pessoas na sua composição familiar.

É preciso considerar também outro dado diagnosticado, apenas 2% da turma costumam ler outros livros que não sejam os didáticos apresentados em sala de aula. Apenas 12% dos entrevistados utilizam Internet em casa e 53% dispõem de aparelhos celulares.

Neste contexto, ressaltamos que o conjunto dos participantes desta pesquisa apresenta fatores como o nível socioeconômico, a formação dos pais, e os hábitos cotidianos de leitura e escrita, tanto dos alunos como da família, diferentes, o que constitui uma turma heterogênea em vários aspectos, mas, principalmente nos que incidem diretamente na formação do leitor e do escritor, como a leitura, dentro e fora da escola.

3.4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O processo de ensino-aprendizagem no que se refere à produção escrita tem sido um desafio em nossas salas de aula, tendo em vista que nos deparamos frequentemente com o desinteresse dos alunos pelas produções textuais. Convictos da nossa missão de educar e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, buscamos estratégias para intervir pedagogicamente na perspectiva de estimular os alunos em relação às suas habilidades para a escrita de textos.

Nesse sentido, Passareli (2004, p. 28) assevera que uma das principais causas para a aversão dos educandos em relação aos temas sugeridos para a produção de textos em sala de aula refere-se à metodologia de ensino. O referido autor ainda atribui como um dos motivos da resistência os temas propostos para as redações que, por sua vez,

[...] são distantes da realidade dos alunos. Quer se trate de crianças ou adultos, deve-se considerar que os indivíduos têm um passado repleto de recordações, conjeturas, amores e desamores. Ao serem (re)iniciados no ensino do texto escrito, esses indivíduos não se descartam de suas ideias, pensamentos ou sentimentos. Assim, é desejável que se instaure um espaço interativo em que o professor ouça seus alunos e os ajude a aprender a ouvir, levando em conta o conhecimento prévio deles.

Nesse aspecto, considerando que as crianças e adultos possuem uma vida rica em experiências, propomos uma intervenção que leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos e suas histórias de vida e familiares, na tentativa

de enfatizar a ideia de que vale a pena passar para o papel as memórias submersas no contexto das lembranças do passado vivido por cada aluno.

A missão de educar requer do docente a compreensão de que podemos, sim, contribuir intervindo positivamente na busca de soluções que resolvam ou amenizem as problemáticas que permeiam o fazer pedagógico.

No que se refere à produção de textos em sala de aula, Passareli (2004, p. 29) reitera a relevância de o docente prestigiar e estimular os gêneros literários que consideram os conhecimentos prévios do alunado, e assim sugere que como os adultos,

[...] as crianças também possuem uma vida plena de experiências. Competiria ao professor incentivar seus alunos a reconhecerem que vale a pena passar para o papel suas experiências, ajudando-os a escolher seus tópicos, gênero textual epúblico.

Assim sendo, entendemos que uma prática docente satisfatória deve enveredar pelo caminho da intervenção e da busca de alternativas para propiciar ao educando o encantamento com o processo de ensino aprendizagem. Desse modo, questionamo-nos com frequência em sala de aula sobre o porquê dos alunos não se apaixonarem pelo ato de escrever. Entretanto, esquecemo-nos de perguntar sobre o porquê dos textos não serem produzidos com prazer, leveza e apreço. Ademais, não nos perguntamos com frequência em que a nossa prática pedagógica contribui para envolver o educando e fazê-lo encantar-se pelo ato de escrever textos.

A tão sonhada prática educativa de excelência certamente não dispensará intervenções, projetos e pesquisas para encontrar o caminho que viabilize produções textuais atrativas na era digital. É preciso que a nossa prática seja uma ferramenta capaz de elucidar a escritura de textos como algo necessário e que gere contentamento. Portanto, a nossa prática tem suma importância na missão nobre de favorecer a produção de textos em sala de aula dos diversos gêneros e nos mais variados contextos.

Vale salientar, que os fazeres pedagógicos têm grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os saberes se consolidam de forma efetiva quando estimulado por uma metodologia significativa que envolva os alunos no desejo de aprender. Contudo, conforme assevera Azevedo (2012, p.

92),temos observado que o professor tem resistido “[...] às mudanças na forma de conceber a linguagem e de adotar práticas condizentes com o perfil de aluno na contemporaneidade”.

Em suma, as práticas pedagógicas passam então a ter grande relevância na melhoria do desempenho dos alunos e nas atividades que envolvem a linguagem.É fundamental a inserção, nesse contexto, de atividades que favoreçam a criatividade e a valorização do registro escrito como um bem socialmente constituído e um patrimônio disponível. Diferentes modos de fazer podem ser apresentados aos alunos, para que possam realizar suas escolhas de modo satisfatório. A escrita na escola é sim uma necessidade, entretanto, pode ser uma necessidade encarada com mais prazer e, principalmente, com sentido para quem executa.

3.4.1 A Sequência Didática

Segundo Pasquier e Dolz (1996), o termo “sequência” refere-se à construção de oficinas de ensino e aprendizagem, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos.

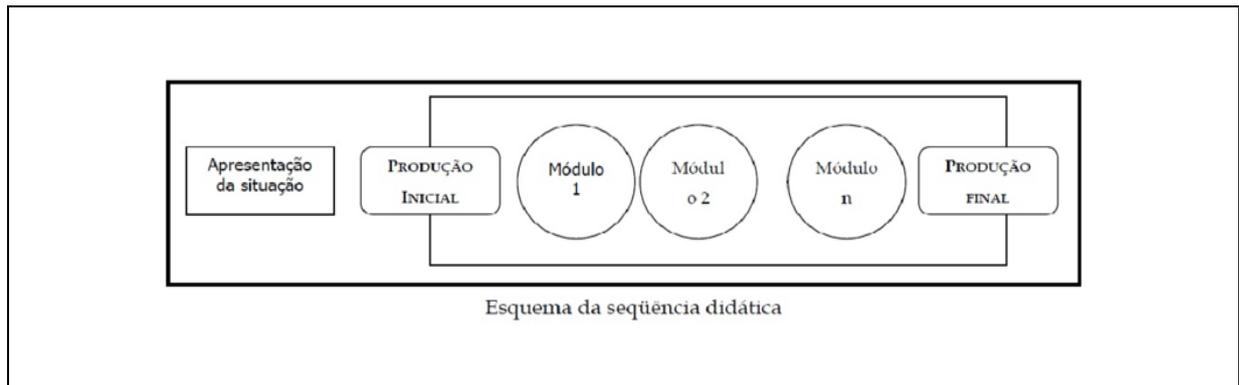
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) dão o nome de sequência didática ao conjunto de atividades e exercícios propostos pelo professor ao ensinar um gênero, pois acreditam que uma proposta de ensino e aprendizagem, organizada a partir de gêneros textuais, permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para a sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

As sequências didáticas foram pensadas a partir das circunstâncias de que devem ser realizadas em um espaço de tempo relativamente curto e ter um ritmo adaptado ao programa escolar e às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Assim, as atividades e os exercícios propostos foram planejados de forma variada com a finalidade de levar os diferentes alunos a distinguir o que já sabem fazer do que ainda devem aprender. Pensado também, em longo prazo, o ensino planejado em sequências didáticas deve permitir aos alunos um acesso progressivo e

sistemático aos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros orais e escritos.

Dessa forma, estruturamos o conjunto das atividades tomando como orientação o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), no qual encontramos uma estrutura composta pelas seguintes etapas:

Quadro 2 – Esquema da Sequência didática



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

Assim, no intuito de propiciar ao aluno melhor conhecimento do gênero memórias, foi organizada a sequência didática na perspectiva de oportunizar práticas de linguagens atrativas e contextualizadas com a vivência do aluno. Foram planejadas etapas sistemáticas que permitiram ao educando compreender que os textos apresentam regularidades, mas também se diferenciam, permitindo o entendimento de que se faz necessário considerar os objetivos e as particularidades do gênero que propusemos para a escrita de textos dos alunos integrantes da investigação.

Quadro 3– Sequência didática

TÍTULO: Produzindo memórias em textos
<p>APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA</p> <p>Esta intervenção pedagógica foi realizada a partir de uma sequência didática com o propósito de trabalhar o ensino da escrita com os alunos do 6º Ano “A”, do Ensino Fundamental, de uma escola da rede Municipal de ensino da cidade de Barcelona-RN.</p> <p>Nesta etapa, será apresentada a situação concreta de uso da linguagem e a necessidade de se produzir um texto do gênero memórias para atender ao objetivo de ensino de Língua Portuguesa que se constitui no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.</p>
<p>Tempo estimado: 15 aulas com duração de 45 minutos</p>
<p>OBJETIVOS</p>

<p>a) GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Produzir textos do gênero memórias. <p>b) ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer gêneros diversos (poesia, novela, <i>e-mail</i>, romance, entrevista e as memórias). ❖ Ler textos de memórias. ❖ Compreender o sentido dos textos do gênero memórias. ❖ Produzir texto de memória. ❖ Reescrever o texto produzido atentando para os aspectos linguísticos e gramaticais.
<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Produção textual ❖ Reescrita como forma de aprimoramento do texto ❖ Aspectos linguísticos e gramaticais
<p>METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ A sequência didática compõe-se de 07 módulos nos quais foram planejadas e desenvolvidas as atividades de produção textual e leitura de textos do gênero memórias, além de exercícios de reescrita.
<p>1º Módulo: Memórias, para que te quero...</p>
<p>Objetivo: Produzir texto do gênero memórias.</p>
<p>Etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ No primeiro momento será solicitada uma produção inicial sobre o gênero proposto (Texto Inicial = TI). ❖ Nesta etapa, os alunos produzirão um texto inicial (TI), ainda sem as orientações sobre o gênero textual memórias, o que permitirá a sondagem das dimensões do conhecimento dos educandos sobre o gênero proposto, a descoberta de suas potencialidades para a escrita, a identificação de equívocos, erros, lacunas e sugerir melhoramentos no texto produzido. <p>Motivação: Será empreendida a partir de questionamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Questionário 1: <ol style="list-style-type: none"> 1) Você já tinha escrito algum texto sobre sua própria vida? 2) Você gostaria de escrever sua história? Ou a história de alguém de sua família? 3) Você se sentiu motivado a escrever sobre sua própria história? 4) Quais as dificuldades que vocês encontrarão para escrever o texto sobre sua história?
<p>2º Módulo: Primeiras páginas</p>
<p>Objetivo: Ler texto do gênero memórias.</p>
<p>Etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Será estimulada e solicitada, em sala de aula, a leitura do livro <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i>, da autora Ana Maria Machado. ❖ A referida novela será discutida em sala de aula com o propósito de contribuir para que as crianças aguçassem a prazerosa vontade de relembrar suas histórias e, conseqüentemente, seja satisfatório o narrar de suas próprias lembranças através da escrita. ❖ O livro narra uma história a partir do descobrimento de uma fotografia antiga e estimulará a busca das raízes pessoais, familiares e sociais do alunado. ❖ Após a leitura do livro, foi sugerido um roteiro para facilitar a compreensão do que foi lido, contendo os seguintes questionamentos sobre a interpretação do livro: <ol style="list-style-type: none"> 1 - Quais as descobertas que a menina Beatriz fez a partir da fotografia?

<p>2 - Você acredita que foi importante para Beatriz descobrir seu passado? Por quê?</p> <p>3 - Ao ler o livro <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i>, você também lembrou de algo interessante do seu passado? Quais acontecimentos foram lembrados?</p> <p>4 - O livro traz palavras ou expressões que situam o leitor no tempo passado? Quais?</p> <p>5 - Seria possível sugerir outro título para a obra de Ana Maria Machado? Qual?</p>
3º Módulo: Revirando o baú dos gêneros
Objetivos: Conhecer a diversidade de gêneros. Identificar os elementos composicionais do gênero memórias.
Etapas: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Serão ministradas aulas sobre a diversidade dos gêneros textuais, especificamente os gêneros poesia, novela, <i>e-mail</i>, romance, entrevista e as especificidades do gênero memórias. É de suma importância que o aluno saiba discernir que os gêneros se diferenciam, apresentam particularidades e, portanto, exigem esquemas próprios para a escrita. Conhecendo os mecanismos linguísticos adequados para a construção do gênero memórias, é possível conferir aos educandos mais segurança, confiança e satisfação na elaboração das suas futuras produções.
4º Módulo: Avivando a memória
Objetivo: Escrever texto memorialista a partir do estímulo visual. (Produção final)
Etapas: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Será solicitado que cada aluno providencie para esta etapa uma fotografia de algo que permita lembrar sensações positivas, afetuosas (aniversários, casamentos, viagens, festas, passeios, eventos do cotidiano), apresentando fotos de momentos que desejassem reviver. As fotografias servirão de estímulos à escrita. ❖ Com base nos conhecimentos adquiridos sobre as especificidades do gênero memórias e, a partir do estímulo visual, foi requisitada a construção da memória afetiva (Texto Final). Essa produção cumpre um papel pedagógico e social, estimulando a escrita e permitindo aos educandos rememorar fatos e situações afetivas que podem estreitar vínculos entre familiares e amigos.
5º Módulo: Comparando os textos, fomentando novas páginas
Objetivo: Comparar os textos da produção inicial (TI) e da final (TF).
Etapas: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Nesta etapa os alunos receberão o Texto Inicial (TI) e o Texto Final (TF). Foi possível comparar os possíveis avanços nos campos semântico, linguístico e gramatical, a partir das atividades oferecidas na perspectiva de contribuir com ações didáticas para que os alunos se motivassem com mais apreço pelo ato de escrever e reescrever textos. ❖ Ao identificar o quanto avançou, o educando pode sentir mais desejo de escrever, sentindo-se atraído pelo satisfatório ato de rememorar e colocar no papel suas vivências e recordações pessoais. Certamente novas páginas serão fomentadas, haja vista que os alunos perceberam a relevância de realizar ajustes no processo de escrita e reescrita de todo texto em sua versão final. ❖ Questionário 2 <ol style="list-style-type: none"> 1) O estímulo visual propiciado pela fotografia permitiu mais encantamento para desenvolver a escrita? 2) Qual dos textos foi escrito com maior satisfação? Por quê? 3) Em sua opinião, os dois textos diferem em algum aspecto? Quais?

6º Módulo: Reconstruindo saberes, refazendo páginas
Objetivo: Reescrever o texto atentando para os aspectos linguísticos e gramaticais.
<p>Etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Nesta etapa o aluno será incentivado a refazer a sua primeira produção (T1). Com base nas atividades anteriores, foi possível propiciar a reescrita, permitindo ao educando vivenciar a experiência prazerosa de burlar sua escrita a partir dos conhecimentos adquiridos. ❖ Nessa concepção de escrita como processo, o texto não está pronto e acabado na primeira versão. Essa compreensão permite que o aluno enxergue com humildade e satisfação a possibilidade de melhorar sistematicamente suas produções. ❖ A lição incutida nessa atividade é completamente rica para o contexto escolar, permite a compreensão de que toda produção escrita é um processo, apto a reconstruções, melhoramentos e intervenções. ❖ Através da reescrita será possível analisar a progressão temática, a estrutura composicional do gênero memórias, além dos aspectos ortográficos, a concordância verbal e nominal, destacando as sequências descritivas e narrativas. <p>Ao longo das oficinas, os educandos poderão acumular novas bagagens que auxiliaram no entendimento e funcionamento da língua. O melhoramento das versões do texto até chegar ao texto final permitirá ao educando contextualizar os objetivos da escrita, além de conceder sentido ao processo de ensino e aprendizagem da produção textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizar atividades epilinguísticas (ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal etc.)
7º Módulo: Registrando as memórias
Objetivo: Organizar as produções finais em livreto o qual será apresentado à comunidade escolar.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Nesta etapa, os alunos serão convidados a organizar as memórias escritas em um livreto. Entre as atividades, será realizada a escolha da capa, a produção da ilustração de cada texto produzido e a escrita do texto da apresentação. ❖ Apresentação das memórias com a comunidade escolar e a família

Fonte: Dados da pesquisa

3.4.2 Construção do *Corpus*

A etimologia do termo *Corpus* é de origem latina e significa o conjunto de documentos ou materiais coletados para análise de um determinado tema que está sendo investigado. De acordo com (BAUER; AARTS, 2001), o *corpus* da pesquisa refere-se à coleta de dados – evidências da realidade –, os quais permitirão ao investigador analisar e avaliar os fatos.

Para consecução dos objetivos da pesquisa, construímos um *corpus* coletado a partir da intervenção pedagógica realizada, constituindo-se de textos produzidos pelos alunos nas atividades de escrita e reescrita de textos do gênero memórias, a saber: (I) produção inicial dos alunos – textos escritos pelos educando sem maiores detalhamentos e exposições sobre o gênero memórias; (II) produção final elaborada

pelos alunos após contatos com o gênero memórias e a partir da escrita das memórias dos próprios alunos; e (III) reescrita da produção de textual inicial, a partir de atividades epilinguísticas. Ademais, durante a consecução das atividades constituintes da sequência didática proposta, foram aplicados dois questionários e os dados também analisados neste trabalho. Também fez parte do material analisado, o roteiro escrito sobre a compreensão do livro lido pelos alunos, qual seja: *Bisa Bia Bisa Bel*.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com o propósito de organizar a análise, efetuamos a codificação dos participantes e das produções dos textos inicial e final para facilitar a demonstração e comprovação dos comentários analíticos realizados, conforme apresentamos no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Codificação do *corpus*

AP1, AP2, AP3. APn...	Alunos participantes da pesquisa
PI	Produção inicial
PF	Produção final
TPI 1, TPI 2, TPI 3, TPI n...	Identificação dos textos da produção inicial
TPF 1, TPF 2, TPF 3, TPF n....	Identificação dos textos da produção final
DCP	Diário de campo do pesquisador

Fonte: Dados do pesquisador

Os procedimentos analíticos foram materializados segundo o detalhamento a seguir:

- ✓ Conforme já mencionado neste trabalho, a sequência didática aplicada está organizada em 7 módulos. Cada módulo contém atividades do processo de produção textual proposto. Nossa análise concentrar-se-á em examinar as atividades realizadas em todos os módulos, visto ser, cada uma delas, parte do processamento de escrita proposto para o trabalho com o gênero memórias:
- ✓ **MÓDULO 1**, que se concentra na produção de texto do gênero memórias, analisamos as respostas ao questionário¹, respondido pelos educandos nesse módulo, bem como as suas produções iniciais. Nas produções iniciais

dos alunos, observamos: (I) dimensões do conhecimento dos educandos sobre o gênero proposto – *uso de verbos no passado, marcações de tempo e de espaço para localizar o(os) fato(os) ocorrido(os), escrita em primeira pessoa*; (II) descoberta de suas potencialidades para a escrita – *seleção, organização e desenvolvimento de ideias; interlocução entre informações novas e informações já dadas; revisão da escrita no decorrer do processo*; (III) identificação de equívocos, erros, lacunas – *desvios ortográficos e gramaticais, construções sintáticas e semânticas, parágrafos, e organização da escrita no papel (margens, quantidade de linhas etc)*;

- ✓ MÓDULO 2, as atividades estão pautadas na leitura de textos do gênero memórias. A obra escolhida para leitura foi o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, da autora Ana Maria Machado. Nesse módulo, foi proposto roteiro escrito para mediar a compreensão e a interpretação do que foi lido, a partir do qual analisamos as respostas emitidas pelos alunos. O roteiro foi estruturado com os seguintes questionamentos: *Quais as descobertas que a menina Beatriz fez a partir da fotografia? Você acredita que foi importante para Beatriz descobrir seu passado? Por quê? Ao ler o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, você também lembrou de algo interessante do seu passado? Quais acontecimentos foram lembrados? O livro traz palavras ou expressões que situam o leitor no tempo passado? Quais? Seria possível sugerir outro título para a obra de Ana Maria Machado? Qual?;*
- ✓ MÓDULO 3, no qual o principal objetivo foi levar ao conhecimento dos alunos a diversidade de gêneros existentes, foi requisitado, aos educandos, a construção das suas próprias memórias. Para a análise dessa produção escrita, focalizamos, inicialmente, o que foi rememorado pelos alunos e, posteriormente, o que foi descrito nos textos por meio dos fatos e situações vivenciadas pelos alunos e selecionadas para a realização da referida atividade;
- ✓ MÓDULO 4, que perspectiva a escrita de texto memorialista a partir do estímulo visual, focalizamos o que foi rememorado pelos alunos e descrito nos textos por meio dos fatos e situações vivenciadas. Ademais, nos

concentraremos também em analisar, o que foi descrito nos textos, quais fatos e situações vivenciadas pelos alunos foram selecionadas para a atividade de escrita solicitada e como se deu a inter-relação desse lembrar afetivo com o processamento linguístico necessário para produção escrita;

- ✓ MÓDULO 5, que objetivou comparar os textos da produção inicial (TI) e a final (TF), analisamos as respostas ao questionário 2, respondido pelos alunos, contendo os seguintes questionamentos a respeito da tarefa realizada de comparação das produções inicial e final, quais sejam: (I) O estímulo visual propiciado pela fotografia permitiu mais encantamento para desenvolver a escrita? (II) Qual dos textos foi escrito com maior satisfação? Por quê? (III) Em sua opinião, os dois textos diferem em algum aspecto? Quais?;
- ✓ MÓDULO 6, cujo foco foi reescrever o texto atentando para os aspectos linguísticos e gramaticais, foi possível analisar, nos textos dos alunos, aspectos como: (I) a progressão temática; (II) a estrutura composicional do gênero memórias; (III) aspectos ortográficos; (IV) a concordância verbal e nominal; e (V) as sequências descritivas e narrativas;
- ✓ MÓDULO 7, o foco esteve na organização das produções finais dos alunos em forma de livro para posterior apresentação à comunidade escolar. Nesse módulo, analisamos as produções dos alunos realizadas durante a aplicação da sequência didática, materiais concernentes as suas memórias escritas, e as selecionadas para compor o livro.

4 ANÁLISES

Mas a saudade é isto mesmo; é o passar e repassar das memórias antigas.

(Dom Casmurro)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as análises realizadas a partir dos dados que emergiram da intervenção didática proposta neste trabalho. Assim sendo, tornaremos explícito o exame dos dados concernentes à aplicação de uma sequência didática constituída por sete módulos, cada um responsável por um bloco de atividades inerente ao processo de produção textual (escrita e reescrita) do gênero memórias. Vale salientar, que partimos do rememorar afetivo dos próprios alunos como um meio para descoberta do prazer das atividades de leitura e escrita, estruturadoras no processamento da produção textual.

A sequência didática proposta foi tomada como instrumental de coleta dos dados. Cada um deles constituindo-se parte dos processamentos linguístico e textual necessários para a produção de texto a partir das perspectivas teórico-metodológicas já dispostas neste estudo. Nesta seção, serão abordados os referidos módulos, respectivamente, confluindo na averiguação detalhada dos processos inerentes à produção textual do gênero memórias.

4.1 Módulo 1 – A produção inicial: memórias, para que te quero...

O primeiro módulo centrou-se no objetivo de produzir textos do gênero memórias, a partir do qual, foi solicitado aos alunos uma produção inicial sobre o gênero em questão. Esta atividade ocorreu ainda sem as orientações, para os estudantes, sobre o gênero textual memórias. O propósito de não fornecer inicialmente aos alunos informações sobre o gênero textual solicitado foi o de, através das produções iniciais dos educandos, fazer a sondagem dos seguintes aspectos: (I) dimensões do conhecimento dos educandos sobre o gênero proposto; (II) descoberta de suas potencialidades para a escrita; e (III) identificação de equívocos, erros, lacunas. Ademais, as incorreções verificadas demandaram melhorias no texto produzido no decorrer do processo de aplicação das atividades propostas pela sequência didática.

A atividade de produção de texto solicitada foi motivada por alguns questionamentos, quais sejam:(I) Você já tinha escrito algum texto sobre sua própria vida?;(II) Você gostaria de escrever sua história? Ou a história de alguém de sua família?; (III) Você se sentiu motivado a escrever sobre sua própria história?;e (IV) Quais as dificuldades que vocês encontrarão para escrever o textosobre sua história? Esses questionamentos constam no questionário 1, posto no módulo 1, da sequência didática efetuada, e foram respondidos pelos alunos antes que estes começassem a escrever o texto requerido.

Quadro 5 – Questionário 1 (questionamentos para motivação da produção de texto inicial)

Nº	Questionamentos	Resultados
01	Você já tinha escrito algum texto sobre sua própria vida?	20 alunos já tinham escrito sobre a própria vida. 10 alunos nunca tinham escrito sobre a própria vida.
02	Você gostaria de escrever sua história?Ou a história de alguém de sua família?	11 alunos gostariam de escrever, mas não deixaram claro se seria a sua história ou de alguém da família. 7 alunos gostariam de escrever a própria história. 7 alunos gostariam de escrever sobre alguém da família. 4 alunos não gostariam de escrever. 1 aluno respondeu sim e não (dúvida)
03	Você se sentiu motivado a escrever sobre sua própria história?	25 alunos sentiram-se motivados. 3 alunos não sentiram-se motivados. 2 alunos sentiram-se mais ou menos motivados.
04	Quais as dificuldades que vocês encontrarão para escrever o textosobre sua história?	Principais dificuldades citadas pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ não recorda fatos do passado, ✓ acentuação das palavras, ✓ uso da vírgula, ✓ emprego dos verbos.

Fonte:Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Do exposto, observamos que uma quantidade significativa de alunos já havia escrito algo sobre a sua própria história. Esse fato nos direciona para a perspectiva de que o gênero memórias já tenha sido trabalhado em sala de aula com os alunos, embora em uma perspectiva diferente da que apresentamos na sequência didática proposta, ou mesmo sem que os alunos fossem informados de que se tratava de um tipo específico de produção escrita com forma e funções definidas, bem como função social estabelecida.

Ademais, notamos também que a perspectiva de escrever sobre as suas próprias vivências ainda é algo atrativo para os alunos e emite sentido a atividade de escrita na sala de aula. Esse tipo de atividade escrita, de acordo com os resultados do questionário 1, motiva os alunos a escrever, a recordar as suas experiências e, acrescentamos, a atividade de escrita passa a ser inerente às suas vivências cotidianas. Daí ressaltamos a importância da seleção das atividades a serem propostas para os alunos em sala de aula, principalmente, referente às práticas de leitura e escrita, manterem estreito vínculo com as vivências dos estudantes, na escola e fora dela.

Nos textos produzidos inicialmente pelos alunos, no módulo 1 da sequência proposta, ainda sem quaisquer orientações sobre o gênero textual em estudo, elencamos para observar, três aspectos gerais: quais sejam: (I) dimensões do conhecimento dos educandos sobre o gênero proposto, (II) descoberta de suas potencialidades para a escrita, (III) identificação de equívocos, erros, lacunas. Em cada um desses aspectos, postos em uma perspectiva mais ampla, delimitamos com mais objetividade os pontos específicos a serem notados, os quais, temos consciência, não esgotam as perspectivas mais gerais já delineadas, entretanto, sinalizam para a inter-relação dos estudantes com a atividade executada. Desse modo, na análise das produções iniciais dos alunos, observamos:

- (I) dimensões do conhecimento dos educandos sobre o gênero proposto – *uso de verbos no passado, marcações de tempo e de espaço para localizar o(os) fato(os) ocorrido(os), escrita em primeira pessoa.*
- (II) descoberta de suas potencialidades para a escrita – *seleção, organização e desenvolvimento de ideias; interlocução entre informações novas e informações já dadas; revisão da escrita no decorrer do processo.*
- (III) identificação de equívocos, erros, lacunas–*desvios ortográficos e gramaticais, construções sintáticas e semânticas, parágrafos, e organização da escrita no papel (margens, quantidade de linhas etc).*

Quadro 6–Análise da produção inicial (PI)

Nº	Pontos observados na produção inicial	Resultados da observação
01	Dimensões do conhecimento dos	Quanto aos conhecimentos prévios do gênero

	<p>educandos sobre o gênero proposto</p> <p><i>(uso de verbos no passado, marcações de tempo e de espaço para localizar o(os) fato(os) ocorrido(os), escrita em primeira pessoa)</i></p>	<p>proposto apresentados pelos alunos, notamos que, através da recuperação de eventos da vida cotidiana, constam registrados nos materiais escritos o uso de verbos empregados no passado; os textos foram escritos em primeira pessoa, seja do singular ou do plural; e identificamos também as marcas de tempo e espaço as quais são responsáveis por situar, no texto, os fatos ocorridos nos eventos descritos pelos alunos.</p>
02	<p>Descoberta de suas potencialidades para a escrita</p> <p><i>(seleção, organização e desenvolvimento de ideias; interlocução entre informações novas e informações já dadas; revisão da escrita no decorrer do processo)</i></p>	<p>Quanto a organização textual, concernente a seleção, organização e desenvolvimento das ideias postas pelos alunos em seus textos, identificamos maior fragilidade dos escritores na organização e no desenvolvimento das ideias. A dificuldade apresentada pelos alunos na divisão do texto em parágrafos foi um dos fatores que não favoreceu a organização das ideias expostas. Quanto à seleção das ideias, a própria instrução para elaboração da produção escrita já direcionou as ações dos alunos, que tiveram que selecionar dos eventos cotidianos já vivenciados, o qual iriam expor e de que forma encadear os fatos para compor a narrativa.</p> <p>No que tange ao gerenciamento das informações novas e já dadas no texto, estas também se apresentaram em sintonia com o desenvolvimento da narrativa.</p> <p>Os fatos apresentados seguiram uma sequência cronológica capaz de situar a cronologia do evento descrito. Já a revisão da escrita no decorrer do processo apresentou claras evidências de alunos em fase de desenvolvimento dessa atividade, ainda refletindo e apresentando dúvidas de todas as ordens (gramatical, ortográfica, semântica, sintática, morfológica) sobre o processamento linguístico de construção das palavras e sentenças da língua com as quais desejam expressar o seu pensar.</p>
03	<p>Identificação de equívocos, erros, lacunas</p> <p><i>(desvios ortográficos e gramaticais, construções sintáticas e semânticas, parágrafos, e organização da escrita no papel (margens, quantidade de linhas etc)</i></p>	<p>Há constante presença de desvios ortográficos e gramaticais; as construções sintáticas e semânticas apresentam limitações tanto de ordem estrutural quanto de conteúdo informacional; há acentuada dificuldade quanto à organização textual referente a paragrafação, organização do material escrito no papel; e concernente ao processamento linguístico e textual, são perceptíveis as dificuldades dos alunos na organização estrutural do texto.</p>

Quanto ao que foi requisitado aos alunos, escrever um texto do gênero memórias, verificamos não se tratar de uma atividade complexa demais para ser realizada pelos alunos participantes da pesquisa. Diversos elementos constituintes do gênero já foram identificados nas produções iniciais dos alunos, mesmo sem ter sido ainda feita a exposição apriori do texto solicitado aos educandos. Esse fator foi facilitador da prática de produção escrita, uma vez que os alunos já apresentavam certa familiaridade com o gênero com os quais estavam trabalhando, embora não saibamos se de fato tratar-se de conhecimentos já sistematizados em sala de aula ou puramente intuitivos por parte dos alunos.

Demais a mais, evidenciamos que o trabalho com o gênero memórias estimula as potencialidades de escrita dos alunos, por conter, em sua própria estrutura, passos que fazem com que os alunos precisem selecionar, organizar, refletir, recordar, entre outros, antes de colocar os fatos no papel. A atividade de produção de memórias em si já estimula os alunos a realizar diferentes intervenções naquilo que vai escrever, se colocando como um gerenciador do que tem a disposição para registrar.

Quanto aos desvios observados, estes são inerentes ao processo de desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita dos alunos, para os quais as atividades epilinguísticas são indicadas com vistas a reflexão cotidiana sobre a língua em uso.

4.2 Módulo 2 –Primeiras páginas

O objetivo do módulo 2, da sequência didática aplicada, focalizava a leitura de textos do gênero memórias. Uma atividade que além de colocar o aluno em contato com o gênero com o qual estava começando a interagir, também se pautava no incentivo à leitura na sala de aula.

A obra escolhida para leitura foi o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, da autora Ana Maria Machado, visando contribuir para que as crianças aguçassem a vontade de relembrar suas histórias e, conseqüentemente, narrar suas próprias lembranças através da escrita. O livro narra uma história a partir do descobrimento de uma fotografia antiga e estimulará a busca das raízes pessoais, familiares e sociais do alunado. Esse livro traz um elemento ainda mais instigante para a leitura de texto

nesta fase da vida escolar que é a mistura de textos e imagens, não só como ilustração para a escrita, mas como parte da construção das memórias vivenciadas.

Após a leitura do referido livro, os alunos foram chamados para a discussão da leitura realizada, a partir de um roteiro escrito, previamente elaborado, para mediar à compreensão e a interpretação do que foi lido. Contudo, a discussão não isentou as impressões pessoais dos alunos sobre os diferentes aspectos da leitura realizada, os quais não foram contemplados no roteiro que guiou a atividade pós-leitura.

O roteiro foi estruturado com os seguintes questionamentos:

- (I) Quais as descobertas que a menina Beatriz fez a partir da fotografia?
- (II) Você acredita que foi importante para Beatriz descobrir seu passado? Por quê?
- (III) Ao ler o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, você também lembrou de algo interessante do seu passado? Quais acontecimentos foram lembrados?
- (IV) O livro traz palavras ou expressões que situam o leitor no tempo passado? Quais?
- (V) Seria possível sugerir outro título para a obra de Ana Maria Machado? Qual?

As respostas a esses questionamentos estão sintetizadas no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7– Análise do roteiro de leitura do livro *Bisa Bia Bisa Bel* (Ana Maria Machado)

Nº	Roteiro	Resultados encontrados nos textos dos alunos
01	Trata das descobertas de Beatriz a partir da fotografia	15 alunos estruturaram as suas respostas afirmando que, as descobertas da menina Beatriz, a partir da fotografia, foi a deque “a pessoa que estava naquela fotografia era sua bisavó”. 10 alunos responderam, em relação às descobertas da menina Beatriz, que esta descobriu que “todo mundo tem um passado, uma história para ser rememorada, revivida” 1 aluno(a) não respondeu ao questionamento 2 alunos não se fizeram compreender por meio do registro escrito.
02	Trata da importância da descoberta do passado para Beatriz	Os 28 alunos que responderam o roteiro de leitura do livro <i>Bisa Bia Bisa Bel</i> foram unânimes em afirmar que “foi importante para a menina Beatriz descobrir o seu passado”. Ademais justificaram o posicionamento com a importância dos vínculos familiares, uma vez que a menina descobriu a

		fotografia da sua bisavó.
03	Trata da descoberta de memórias do passado com a leitura do livro <i>Bisa Bia Bisa Bel</i>	24 alunos que responderam o roteiro de leitura do livro <i>Bisa Bia Bisa Bel</i> afirmaram ter sido o referido livro um estímulo para rememorarem vivências cotidianas, sejam atuais ou mais antigas, inerentes a vida e a família. 2 alunos não rememoram fatos do passado com a leitura do livro. 2 alunos não responderam ao questionamento.
04	Trata das marcas linguísticas de tempo e espaço	Os 28 alunos identificaram marcas linguísticas reveladoras de tempo no texto lido (palavras e expressões), especificamente marcas de passado (tempo decorrido).
05	Trata de atribuir outro título para o livro lido	26 alunos atribuíram outro título para o livro <i>Bisa Bia Bisa Bel</i> . Os títulos concedidos giraram sempre em todo da menina Beatriz, da sua bisavó e da fotografia. 2 alunos sugeriram títulos envolvendo as suas próprias vivências, o seu próprio passado, quais sejam; “O meu passado” e “Nossos passados”.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Do roteiro, cujo objetivo foi mediar à compreensão e a interpretação do que foi lido, percebemos que a leitura do livro *Bisa Bia Bisa Bel*, como contato com o gênero memórias, foi produtiva, tanto do ponto de vista de conhecimento das especificidades do gênero, quanto do conteúdo informacional da obra. Já inserida dentro do conjunto das atividades propostas pela sequência didática, a leitura do citado livro promoveu uma maior interação dos alunos com as memórias postas na obra e também com as suas próprias memórias, uma vez que estes ficaram mais estimulados a escrever sobre as suas próprias memórias, e o rememorar afetivo se fez presente tanto na atividade de leitura do livro, quanto nas respostas aos questionamentos do roteiro de compreensão e interpretação do que foi lido.

Constatamos também o que já foi teoricamente discutido em capítulos anteriores neste mesmo trabalho, a respeito das atividades de escrita na escola serem contextualizadas com as vivências dos alunos e de ocorrerem respeitando o processamento linguístico demandado pela atividade de produção escrita. A escrita como um processo se instaura em diferentes atividades orientadoras da escrita, as quais vão confluir na escrita do aluno. O aluno deve ser motivado a escrever dentro de um processo no qual a escrita seja vista como uma atividade contínua e inerente

a diferentes outras, como a leitura, que podem auxiliar o aluno/escritor na hora de registrar os fatos no papel.

4.3 Módulo 3 – Revirando o baú dos gêneros

O objetivo do módulo 3 foi oportunizar aos alunos o conhecimento da diversidade de gêneros que circulam socialmente, bem como identificá-los nas várias situações de uso no contexto no qual estão inseridos, ampliando o repertório textual dos alunos não só em relação ao gênero escolhido para aplicação da sequência didática, mas em relação ao seu repertório textual dentro e fora dos espaços escolares.

Nesse processo, os alunos foram estimulados a manusear e a realizar a leitura de diferentes gêneros, identificando características familiares naqueles com os quais têm mais contato na escola e no convívio social.

Os alunos foram estimulados a selecionar, no conjunto de diferentes textos à disposição na sala de aula, os materiais escritos com os quais já nutriam algum tipo de familiaridade, bem como as suas funções enquanto produtos de uma enunciação.

4.4 Módulo 4 – A produção final: avivando a memória

O módulo 4, da sequência didática em questão, apresentava como objetivo escrever texto memorialista a partir do estímulo visual. Nessa perspectiva, os alunos foram orientados a providenciar, antes de iniciar mais esta etapa do processo de escrita do gênero memórias, uma fotografia de algum evento ou de alguém que permitisse lembrar sensações positivas, afetuosas, tais como: aniversários, casamentos, viagens, festas, passeios, eventos do cotidiano. O propósito da fotografia era estimular a escrita das memórias.

Com base nos conhecimentos adquiridos sobre as especificidades do gênero memórias, e, a partir do estímulo visual, fato também influenciado pela leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, da autora Ana Maria Machado, cuja narrativa se concentra inicialmente em torno de uma fotografia, foi requisitado, aos educandos, a construção das suas próprias memórias.

Essa produção estimulou a escrita e permitiu aos educandos rememorar fatos, eventos e situações afetivas responsáveis por estreitar vínculos entre

familiares e amigos. Uma atividade que cumpre um papel pedagógico e social na formação do aluno.

Para a análise dessa produção escrita, focalizamos o que foi lembrado pelos estudantes descrito nos textos por meio dos fatos e situações vivenciadas, ao longo da sua história, no seu cotidiano.

Quadro 8 – Produção final dos alunos/participantes de pesquisa

Nº	Principais memórias relatadas pelos alunos/ participante de pesquisa
AP1/TPF1	Visita à lagoa
AP4/TPF4	Reunião de família na casa dos avós
AP5/TPF5	Festa em comemoração ao dia das crianças na escola
AP6/TPF6	Carnaval com a família na praia de Pirangi/Natal-RN
AP7/TPF7	Comemoração da festa de aniversário de 8 anos com a família e os amigos
AP8/TPF8	A infância, volta aos quatro meses de idade e os cuidados da mãe
AP9/TPF9	A primeira Eucaristia e o almoço de comemoração com a família e os amigos
AP11/TPF11	A formatura do ABC e as comemorações do evento com os amigos
AP12/TPF12	Saudade dos amigos da antiga escola
AP13/TPF13	Formatura do ABC
AP17/TPF17	Volta à infância, aos quatro meses de idade, arrumada para uma festa de aniversário
AP18/TPF18	Quando estudava na educação infantil e foi fotografado com o Papai Noel. Lembra que ainda acreditava que o Papai Noel existia
AP19/TPF19	Formatura do ABC
AP20/TPF20	Formatura do ABC
AP21/TPF21	Aniversário de 6 anos com a família
AP23/TPF23	Com 4 anos de idade, nas festividades juninas da escola de educação infantil, representando Maria Bonita
AP24/TPF24	Formatura do ABC
AP25/TPF25	Com 4 anos de idade, no batizado da irmã de um ano
AP26/TPF26	Saudades da avó
AP27/TPF27	Celebração do batismo
AP29/TPF29	Formatura da educação infantil com a família
AP30/TPF30	Celebração da primeira eucaristia

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Conforme vimos na instrução da atividade proposta no módulo 4, os alunos foram orientados a providenciar, antes de começar a escrita de suas memórias, uma fotografia de algum evento ou de alguém que oportunizassem lembrar sensações positivas, afetuosas, quais sejam: aniversários, casamentos, viagens, festas, passeios, eventos do cotidiano, com vistas a estimular a escrita das memórias a partir da fotografia.

Ao analisarmos o que foi lembrado pelos alunos, ao longo da sua história e no seu cotidiano, conforme solicitado pela atividade, enfatizamos a relevância de

estes terem correspondido ao proposto pelo comando da atividade. Esse fato reitera o envolvimento dos educando com o trabalho com o gênero memórias e com atividades a partir das quais possam ver sentido naquilo que estão fazendo, sentido para a vida escolar e para a vida em sociedade.

Nesse contexto, é importante mencionar que até esta parte da sequência didática, os alunos, já imersos no processo de escrita, realizaram atividades anteriores que foram fundamentais para se chegara escrita do texto das suas próprias memórias, a saber: a) já foram estimulados a escrever um texto do gênero memórias, mesmo sem conhecimentos apriori sobre a forma e função da produção escrita solicitada; b) já realizaram a leitura, compreensão e interpretação de narrativa memorialística; e c) já tiveram contato, em sala de aula, com diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, incluindo as memórias. Entendendo a atividade de escrita, conseqüentemente de produção textual, como uma atividade que também ocorre seguindo um processamento linguístico capaz não só de estimular o aluno a escrever, mas de oferecer condições necessárias para a realização desse ato.

Assim, já identificadas as temáticas abordadas pelos alunos, nos concentraremos no que foi descrito nos textos, ou seja, fatos e situações vivenciados pelos alunos e selecionados para a atividade de escrita solicitada.

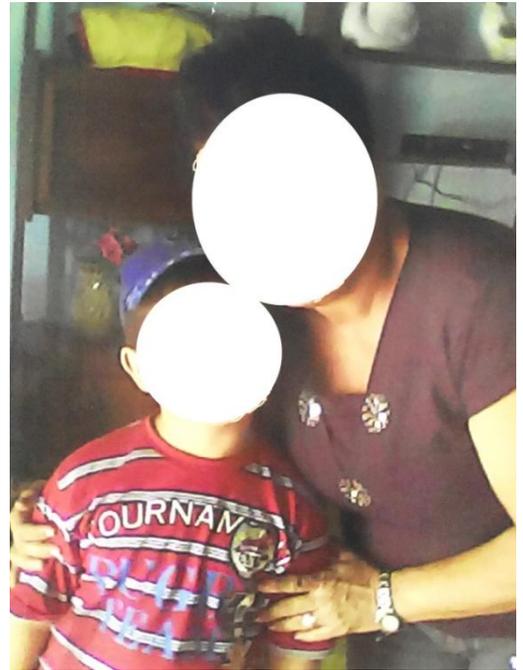
AP1 - Visita à lagoa



Título: Radical

Quando fui na lagoa eu
 vi um Marro muito alto tinha
 comidas como caranguejo lagosta
 muitas brumquedas camp usy
 que eu fui se chama Skyboard
 liasrecomente que se fosse via
 descer por um oti o água
 na posição ideal via muito bom
 Sentir o juve na barriga a Adrenalina
 super foi um superm muito boa
 Se divertimos muito E fomos embora

AP4 - Reunião de família na casa dos avós



MINHA MEMÓRIA

ERA UMA ÉPOCA QUE EU GOSTAVA MUITO DE BRINCAR MOSTE DIA A MINHA
 MINHA FAMÍLIA ESTAVA TODA REUNIDA NA CASA DO MEU AVÔ
 E DA MINHA AVÔ ESTAVA A MINHA ^{MÃE} ~~AVÔ~~ COM NOÇÊ UMA FOTO
 AS MINHAS TIAS MEUS TIOS PRINHOZ PRIMAS E NA MESMO TEMPO O MEU
 AVÔ AINDA BOTA VINO EU ERA FELIZ EU BRULAVA COM OS MEUS PRINHOZ
 AINDA ~~AINDA~~ MORAVAM AQUI AGORA ELAS MORAM LA EM RIO GRANDE DO SUL
 BOMAS DAS MINHAS PRIMAS AINDA MORAVA AQUI E UM DOS MEUS TIOS NÃO MORAVAM

AP5 – Festa em comemoração ao dia das crianças na escola



Meu dia na escola

Meu melhor dia foi quando tive a festa
das crianças que eu gostei muito fosse dia.
Muito legal o dia das crianças eu
comi bolo, pastel, coquinho e tomei
refrigerante e muito mais coisas boas
Quando eu estava na 4ª ano era
muito legal nos brincava muito de
Pula corda, esconde-esconde - etc e
outras muito legal e quando eu
passei de ano eu pude muito de Alegria

FIM

AP6 – Carnaval com a família na praia de Pirangi/Natal-RN

Minha Memória

Era uma época de Carnaval, nós estávamos na Casa de praia da minha família em Pirangi, foi muito legal. A gente passeou bastante, fomos à praia, ao Shopping, no restaurante, no parque, na piscina, fomos em muitos lugares. Foi muito bom ver meus primos, minhas primas, ver meus tios, minhas tias. Foi muito bom reunir minha família, infelizmente algumas pessoas especiais da minha família não puderam ir porque elas já tinham partido para uma nova jornada. Bem essa foi minha memória.

Fim.

AP7 – Comemoração da festa de aniversário de 8 anos com a família e os amigos

Nesse dia fui muito bom por que eu mim diverti muito, fui meu aniversário de 8 anos. Eu queria muito voltar naquele dia, por que eu estava com meus colegas, com meus familiares, eu estava super feliz... Quando minha mãe falou que ia fazer meu aniversário eu fiquei muito animada para chegar no dia para ficar com meus amigos, brincar com eles e muitas outras coisas legais. Eu mim lembro quando fui na hora de parabéns, que toda mundo gostou do vela, por que ela cantava parabéns também fui muito esse hora. Enfim... eu queria muito voltar na passada para comemorar meu aniversário de novo.

AP8 – A infância, volta aos quatro meses de idade e os cuidados da mãe



O DIA MAIS LEGAL QUE EU GOSTEI É ESSE EM REDEER,
 VOLTAR EU VOLTARIA POR QUE, QUANDO A GENTE É
 BEBÊ É MUITO, BOM A MÃE CUIDA BEM DA,,
 GENTE, MAIS QUANDO TA MAIS GRANDE, A MÃE
 CUIDA TAMBÉM MAIS COMO BEBÊ A MÃE CUIDA
 BEM, EU QUERIA VOLTAR, NOVAMENTE, PORQUE
 É BOM SER BEBÊ NECESSARIA EU FIQUEI,
 COM CARA DE CHORO MAIS PASSOU O CHORO
 MINHA MÃE FICOU MIM SEGURANDO COM O
 BRAÇO E EU QUERIA VOLTAR A SER, BEBÊ
 É FIM

AP9 – A primeira Eucaristia e o almoço de comemoração com a família e os amigos



TÍTULO: Minha primeira Eucaristia

Nos Domingos, tinha as aulas da catequese, a cada domingo que se passava, a ansiedade aumentava, foram dias de preparativos, dias de ensaios. Até que um dia, esse tão esperado dia chegou, e a ansiedade mais uma vez vinha junto, acordei bem cedo, pois a ansiedade na me deixava dormir. Me levantei da cama, me despertei, aí fui tomar banho, terminei meu banho, fui me arrumar, quando terminei, fui pra igreja, chegando na igreja, mais uma vez a ansiedade. Aconteceu a missa, e até que fim, A minha primeira Eucaristia se realiza. Depois disso tudo veio o almoço, junto com meus amigos, e minha família. Foi um momento muito especial pra mim.

Fim!

AP11 – A formatura do ABC e as comemorações do evento com os amigosA formatura.

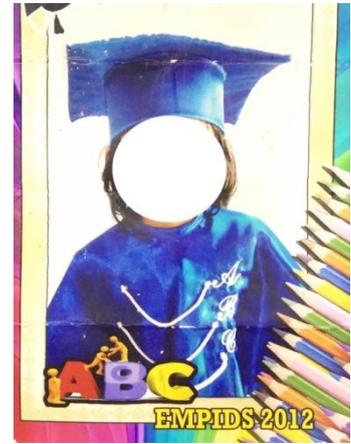
foi um dia muito legal, eu se
apresentei depois que brincar com
os meus amigos, dançei valça,
comi muitas comidas gostosas,
têrei fotos com meus amigos, e
depois de bastante tempo, ganhei um
anel muito legal do abc, depois
para casa dormir.

AP12 – Saudade dos amigos da antiga escola



¶ Eu queria voltar no passado para
 brincar com os meus amigos mais agora
 eu não tenho mais amigos que se
 brinca de bola, de látila, e outras coisas
 agora depois que eu vim estudar
 lá no ~~Sítio~~ ^{Sítio} tenho amigos legais
 estudiosos, inteligentes, e brincalhões.
 Quando eu vou para casa eu sinto
 muito com ondas de amigos e
 muito bom.

AP13 – Formatura do ABC



Essa foto significa muito para mim foi quando eu me formei e passei para o primeiro ano aí eu fui passando de ano crescendo passei para o segundo, terceiro, quarto, quinto e agora estou aqui no 6º ano "A" na EMPAM Escola Municipal Pedro de arzedo maria com vários Professores. Eu não acho todas as matérias divertidas eu gosto de várias a que eu mais gosto é Ciências, ed. física, História e artes. Eu tenho outras fotos uma tem a Professora Maria Aparecida.

AP17 – Volta à infância, aos quatro meses de idade, arrumada para uma festa de aniversário



Nesse ano eu tinha 4 meses
foi no ano de 2007 em Riachuelo em
eu estava me arrumando para uma festa
de aniversário da minha priminha,
nessa dia eu estava viajando de Riachuelo
p' natal mamãe me arrumou e fomos para
lá, cheguei no aniversário minha prima
brincou muito comigo tinha um parque lá
ela me levou no tobogã, foi super legal
queria voltar o tempo.

AP18 – Quando estudava na educação infantil e foi fotografado com o Papai Noel.
Relembra que ainda acreditava que o Papai Noel existia



EU lembro muito desse dia era quando eu estudava na Empida eu tirei a foto com o PAPAI NOEL que eu achava que existia, quando eu voltei a ver essa foto eu fiquei morrendo de rir por eu lembrar o jeito que eu era.

Até que eu queria voltar no tempo e reviver esse dia, porque foi muito legal, e depois lembrei que eu acreditava em PAPAI NOEL e sempre esperava Coelho e nesse dia eu conheci.

Nesse tempo eu tinha os mesmos amigos que eu tenho agora, na verdade nem todos.

AP19 – Formatura do ABC

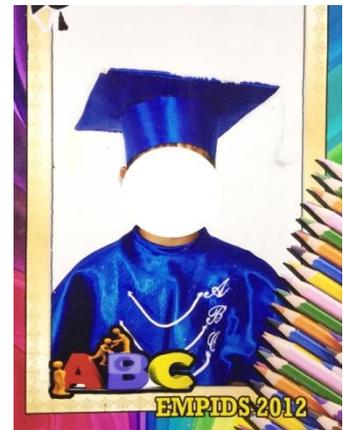


TEMA: A MINHA ESCOLINHA QUANDO

EU FIZ MINHA FORMATURA

QUANDO EU FIZ A MINHA FORMATURA
FOI MUITO BONITO EU FIZ A FORMATURA
EU FIZ COM MEUS AMIGOS TODA DE AZUL
EU TINHA GANOS FOLDO 2012 NA EMPRESA
FOI MUITO LEGAL EU ATE DANSEI MUITO BOM
COMO E BOM LEMBRA DO PASSADO BOM DE MAIS
EU TAVA APREDEDO O ABC OS NUMEROS

AP20 – Formatura do ABC



- Esse dia foi muito importante para mim, foi o dia da minha formatura
 - Foi no dia que eu fiquei feliz por ter feito a formatura.
 - Foi quando fui terminar de estudar na faculdade e foi quando eu fiquei
 quando eu ia começar a estudar na estadual e foi quando eu fiquei
 mais feliz ainda eu gostava muito de estudar na estadual mas foi muito bom
 mas eu tinha que ir para a estadual mas foi muito bom
 estudar na estadual foi lá que eu aprendi a ler e escrever
 e também comecei a encontrar novos amigos.
 Fiquei muito feliz por ter começado a aprender novas
 coisas e comecei a fazer coisas.

AP21 – Aniversário de 6 anos com a família



eu gostaria de voltar no tempo por que
 nesse dia eu estava completando cinco,
 6^o anos por que neste dia toda minha família
 estava lá por isso este dia foi importante
 para mim. também foi engrasado
 por lausa que todo mundo acha
 que o bolo tá muito gostoso, mais
 gordo ferve pra fazer o bolo não estava
 muito gostoso, mais só as crianças
 que não gostaram, os adultos gostaram
 muito, tá eu queria voltar no tempo
 por lausa que eles acharam que eu
 não sabia, que eles estavam fazendo
 um aniversário surpresa para
 mim

AP23 – Com 4 anos de idade, nas festividades juninas da escola de educação infantil representando Maria Bonita



Neste Dia foi muito bom, Dançei muita quadrilha, Comis Comidos típicos, Brinquei muito. Neste dia eu fui a moça Bonita e meu Amigo o lampião, Gostei bastante de Dançar quadrilha com ele. neste lugar tinha Perceira Foi muito legal ganhou Vários Presentes da Perceira, tirei Vários fotos Com meu Amigo que era o lampião, A minha Idade era 4 anos, mais eu gostei muito Deste dia e Também eu gosto muito de Dançar quadrilha, essa quadrilha foi da minha Antiga escola que o nome dela era esdinha Irene Santos. esta chegando o fim da História e enfim eu gostei muito desse dia tão especial e bastante legal, eu Adorei muito mesmo.

AP24 – Formatura do ABC



MINHA FORMATURA

ESTUDAVA NA EMPIDS COM MEUS AMIGOS E AMIGAS.
 AGENTE ENSAIAVA PARA A FORMATURA ANSIOZA ESPERAVA.
 A CADA DIA QUE PASSAVA EU FIQUEI MAIS NERVOSA.
 ATE QUE FIM O DIA MAIS ESPERADO CHEGOU.
 FOI QUANDO BOTEI A QUE VISTIDO.
 FOMOS PARA O GINAZIO EU E MINHA
 FAMILIA.

TINHA MUITA GENTE LA EU FIQUEI MUITO
 NERVOSA MAIS DEU PARA AGUENTAR

FOI QUANDO DANÇAMOS VALSA. DEPOIS QUE DANÇAMOS
 GUANHAMOS O DIPLOMA.

FIQUEI MUITO FELIZ POR TER CHEGADO A ENDE
 TANTO QUERIA CHEGA

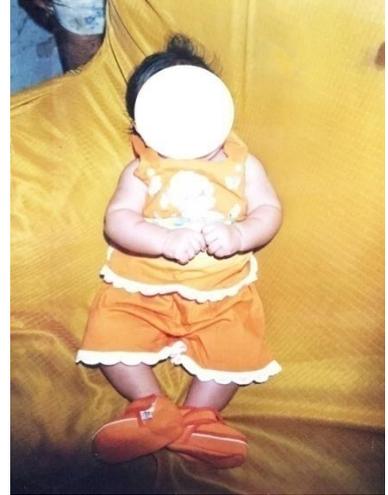
AP25 – Com 4 anos de idade, no batizado da irmã de um ano



Título Batizado da minha irmã

No batizado da minha irmã foi legal na hora mais
 nos tempos de hoje não pod' essas coisas. Naquela
 época eu tinha 4 anos e minha irmã tinha
 menos de 1 ano, a igreja ent'oa diferente de hoje,
 está mais moderna.

AP26 – Saudades da avó



Eu queria voltar no tempo em que
minha avó era viva minha mãe
falou que ela gostava muito de mim
eu queria ter conhecido ela melhor
Queria ter conhecido meu avô
minha avó era rezadeira toda vez
que eu ficava doente ela me cura-
va, minha mãe gostava muito
da minha avó de criação, meu
avô amava muito ela, eu ia
com minha mãe direto para casa
da minha avó, eu queria muito
que minha avó tivesse aqui,
que pena que ela faleceu.

AP27 – Celebração do batismo



MINHA HISTÓRIA

ESSA FOTO MIM LEMBRA O MEU BATISMO EU MIM
 BATISEI AQUI EM BARCELONA MINHA MÃE DISSE QUE EU
 QUANDO O PADRE TERMINOU DE DERRAMAR A ÁGUA NA MINHA
 CABEÇA MEUS PADRINHOS DISSERAM PADRE AMEN. NA DISMAIOU
 AÍ O PADRE DISSE NÃO SE APENREI ELA SE ACORDA, AÍ
 MINHA MADRINHA FICOU MAIS ALIVIADA QUANDO EU ACORDEI EU
 JÁ QUELIA IR BRINCAR MAIS MINHA MÃE DISSE VOCÊ NÃO QUER
 COMER PRIMEIRO AÍ EU DISSE NÃO EU AGORA QUERO
 DORMIR AÍ EU FUI PARA CASA AÍ DORMIR AÍ VOUTEI PARA
 A INGREJA COM OS MEUS PAIS, AÍ EU FUI TIRAR FOTO
 QUANDO EU TIREI A FOTO EU FUI PARA A MINHA CASA AÍ
 EU DORMIR AÍ ACABOU É SOI ISSO

AP29 – Formatura da educação infantil com a família



Título: Lembranças.

Olá nome e benício eu queria reviver a
 minha formatura porque eu gostei muito e
 foi com meus familiares que essa formatura teve
 o entra do e teve a saída, então que foi ótimo
 e porque teve um festa ótima e eu gostei muito mais
 esses momentos foram tão importantes sem as fotos não
 da vida de hoje que foi porque a minha mãe foi
 responsável na hora de 2018 quando estava de bem
 porque essa fotografia me lembra muito o meu
 passado porque eles são anos passados importantes
 na minha vida até esse dia. ♡



AP30 – Celebração da primeira eucaristia



No dia 27 de Junho de 2016 eu fiz minha
 Primeira eucaristia. Foi um dia muito legal
 e muito alegre, no dia eu estava muito nervoso
 por quando eu recebi Cristo Pela primeira vez
 logo após a missa eu comi muitas com-
 idas da barraca. Aconteceu na festa de São
 Pedro Comunal de farmiguera Barceloneta.
 A festa durou quatro dias, no último dia
 festei e jantei na igreja eu vou e jantei,
 no próximo ano faz 3 anos que eu
 fiz a primeira eucaristia.

Já mencionamos anteriormente, e voltamos a focalizar, que o trabalho com o gênero memórias proposto por este estudo centra-se no rememorar afetivo dos próprios alunos. O objetivo do quarto módulo da sequência didática proposta é escrever texto memorialista a partir do estímulo visual. Nossa análise desse módulo focalizou as temáticas abordadas pelos alunos, constatando o alinhamento entre o que foi solicitado pela atividade e o que foi apresentado pelos estudantes.

Essa produção cumpre um papel pedagógico e social. É uma atividade que estimula a escrita dos alunos e permite aos educandos o exercício de rememorar fatos e situações afetivas que podem estreitar, não só os vínculos entre familiares e

amigos, mas também as suas relações com as práticas de leitura e escrita na sala de aula.

Nesta atividade, bem como nas demais já propostas, a escrita se apresenta de forma significativa. A escrita significativa pauta-se na perspectiva de envolver o aluno em situações de ensino e aprendizagem nas quais ler e escrever tenham sentido não só para a escola, mas para as vivências em sociedade.

O rememorar afetivo dos alunos, exposto nos textos analisados, atesta que o trabalho com o gênero memórias tem intrínseca relação com o desenvolvimento da escrita dos educandos como um processo. Nesse processo, a atividade de produção textual é entendida como uma sequência de atividades que concebe a escrita dos alunos. Assim, escrever não é só solicitar ao aluno que fale sobre uma determinada temática, mas criar condições para que, dentro do processo de escrita, os alunos sejam estimulados a realizar operações nas quais possam constantemente refletir sobre a língua, sobre os elementos linguísticos com os quais vão trabalhar e, também, com a organização do pensamento.

Nos textos escritos pelos alunos, observamos certa desenvoltura dos estudantes na exposição das suas memórias, ao passo que percebemos nos escritos a forma carinhosa com a qual tratam os eventos vivenciados, seja em família ou com os amigos. Nesse rememorar, a escrita, enquanto atividade linguística, é envolvida em uma atividade significativa de construção de sentidos do texto.

Embora ainda não apresentados consolidados conhecimentos a respeito do uso da língua na sua modalidade escrita, os alunos denotam certo potencial para a atividade quando esta está inserida em ações significativas para a escola e para a vida. E, nesse ínterim, o gênero memórias foi de fundamental importância, pois trouxe a atividade de escrita correlacionada à atividade de produção textual, tão temidas no ambiente escolar pelos alunos.

Concernente as dimensões do conhecimento dos educandos sobre o gênero proposto, 100% dos alunos estruturaram o registro escrito das suas memórias fazendo uso de verbos e expressões com sentido verbal indicadoras de tempo decorrido (passado), a saber: "foi", "era", "teve", entre outras. O material escrito também evidencia expressões como: "quando fui", "era uma época", "eu me lembro", "foi um dia", entre outras. Ficou claro, nesse contexto, que a marcação de tempo nas produções escritas foram realçadas, denotando conhecimento dos alunos a respeito do gênero de sua estrutura verbal.

Na descoberta de suas potencialidades para a escrita, 100% dos estudantes demonstraram significativo encadeamento lógico das ideias expostas, em acordo com o tempo característico da produção textual solicitada. As narrativas apresentaram sequência lógica, a partir de elementos textuais estruturantes como: "depois disso tudo", "depois", "está chegando o fim da história", entre outras, entretanto não demonstram preocupação com a revisão da escrita apresentada, pois registram desvios de ortografia e de concordância e não demonstram preocupação com as margens e demais espaços de marcação do texto na folha de papel.

4.5 Módulo 5 – Comparando os textos, fomentando novas páginas

O módulo 5 pautou-se no objetivo de comparar os textos da produção inicial (TI) e a final (TF). Trata-se de uma etapa das atividades que constituem a sequência didática aplicada, na qual os alunos receberão o Texto Inicial (TI) e o Texto Final (TF) para analisarem as duas produções. Por meio da atividade oral de comparação e análise, pelos alunos, das duas produções, foi oportuno identificar possíveis avanços nos campos semântico, linguístico e gramatical, a partir das atividades comparadas. Essa prática contribuiu com ações didáticas para que os alunos se motivassem com mais apreço pelo ato de escrever e reescrever textos na sala de aula, uma vez que se veem não mais como sujeitos passivos no processo de escrita, mas como sujeitos ativos responsáveis pelo registro das suas vivências.

Após o processo de análise e comparação dos textos, inicial e final, os alunos responderam ao questionário 2 contendo os seguintes questionamentos a respeito da tarefa realizada, quais sejam: (I) O estímulo visual propiciado pela fotografia permitiu mais encantamento para desenvolver a escrita? (II) Qual dos textos foi escrito com maior satisfação? Por quê? (III) Em sua opinião, os dois textos diferem em algum aspecto? Quais? As respostas aos questionamentos supracitados estão organizados no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Questionário 2 (questionário aplicado após a realização da comparação dos textos inicial e final pelos alunos)

Nº	Questionamentos	Resultados
----	-----------------	------------

01	O estímulo visual propiciado pela fotografia permitiu mais encantamento para desenvolver a escrita?	22 alunos confirmaram o ponto de vista de que o estímulo visual propiciado pela fotografiaserveu de estímulo para a escrita do texto memórias.
02	Qual dos textos foi escrito com maior satisfação? Por quê?	17 alunos confirmaram mais satisfação no texto a partir da fotografia, pelo estímulo visual no retomar das vivências nela expostas. 3 alunos confirmaram mais satisfação na produção escrita sem o estímulo visual. 1 aluno não se fez compreender por meio da escrita.
03	Em sua opinião, os dois textos diferem em algum aspecto? Quais?	Dos22 posicionamentos apresentados, o aspecto diferenciador dos dois textos foi a foto, como um estímulo visual para o lembrar afetivo dos alunos.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Do exame do questionário 2, depreendemos que o estímulo visual desencadeado pela fotografia representativa de eventos da vida dos alunos, solicitada para a atividade de escrita das suas memórias; e o estímulo da leitura do livro *Bisa Bia Bisa Bel*, que também perspectiva a fotografia como um meio de recordar, serviram de motivação para a escrita do texto das memórias dos educandos, trazendo, inclusive, mais satisfação, por parte dos estudantes, para a atividade de escrita. Sendo, ainda, um aspecto diferenciador entre a produção inicial, sem fotografia, e a produção final, com fotografia, a questão da fotografia como estímulo para recordar fatos e eventos já vivenciados.

4.6 Módulo 6 –Reconstruindo saberes, refazendo páginas

O objetivo do sexto módulo esteve pautado na atividade de reescrever o texto inicial, produzido pelos alunos (PI), focalizando, entre outros, os aspectos linguísticos e gramaticais.

Nesse contexto, o aluno foi incentivado a refazer a sua primeira produção textual, do gênero memória, proposta pela sequência didática aplicada. Assim, foi possível propiciar a reescrita do texto inicial feito pelos alunos, inclusive sem quaisquer orientações sobre o gênero solicitado, permitindo ao educando vivenciar a experiência prazerosa de reexaminar a sua escrita a partir dos conhecimentos adquiridos por meio de vivências de escrita dentro desta proposta de trabalho.

Através da reescrita, foi possível analisar, nos textos dos alunos, dispostos a seguir, avanços e descompassos entre os textos em aspectos como: (I) a progressão

temática; (II) a estrutura composicional do gênero memórias; (III) aspectos ortográficos; (IV) a concordância verbal e nominal; e (V) as sequências descritivas e narrativas. Também foi possível ao educando contextualizar os objetivos da escrita, atribuindo sentido ao processo de ensino e aprendizagem da produção textual na sala de aula, há tempos tão reprimido e desvalorizado. No decorrer da reescrita, ainda foram realizadas atividades epilinguísticas, oportunizando ao aluno a reflexão da língua materna com a qual estruturou os seus escritos.

Minha História

Quando tinha 5 anos meus pais me disseram que eu iria para São Paulo. Quando cheguei o dia de ir fiquei muito triste, muito tempo fui lá. Muito chateado até que cheguei ao aeroporto, enfim falei para São Paulo. Fomos para um Hotel que depois

AP1 – Reescrita do texto TPI

Minha História

Quando tinha 5 Anos meus pais me disseram que eu iria viajar para São Paulo, eu fui de Avião foi uma viagem boa. Gostei das coisas novas para aprender e ficamos num Hotel muito bom depois voltamos

AP2/TPI2

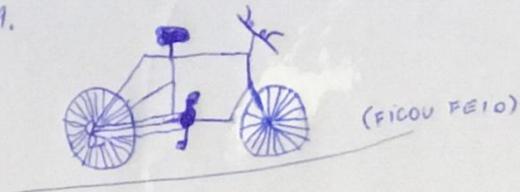
EU ME LEMBRO QUANDO EU CORRIA EM VAQUEJADA
 EU DERRUBAVA MUITOS BOYS MAIS QUANDO FOI
 NUM TEMPO EU LEVEI UMA QUEDA DE CAVALO E FOI MUITO
 GRAVE QUASE QUE EU QUEBRAVA A MÃO AE EU PERDIE O
 MEDO DE CORRE NAS VAQUEJADAS, E ATÉ OJE EU TENHO MEDO
 DE CORRE EM VAQUEJADAS
 O NOME DO MEU CAVALO ERA LADRÃO, POR CAUSA QUE
 ELE QUANDO DERRUBAVA UM BOY ELE RROBAVA NA FAIXA,
 AE NUM DIA DESSES EU DEI UMA CARBERA NELA AE
 EU PERDIE O MEDO DE CORRE NAS VAQUEJADAS E ABORA EU
 ESTOU CORRENDO EM VAQUETADA.

AP2/ Reescrita do texto TPI

EU MIM LEMBRO QUANDO EU CORRIA NAS VAQUEJADAS
 EU DERRUBAVA MUITOS BOY MAS TEVE UM
 TEMPO QUE EU ESTAVA CORRENDO NO MEU CAVALO
 PRA DERRUBAR O BOY MAS EU DEI UMA BOBERA
 MUITO GRANDE EU ESCURECEI DA CELA DO CAVALO
 E FOI QUÉDÃO QUASE QUE EU QUEBRAVA A MÃO
 EU JÁ TAVA NO TERSSERO BOY,
 MAS ATÉ OJE EU TENHO ME DO DE
 CORRE NAS VAQUEJADAS E É ISSO.

AP3/TPI3

O MELHOR DIA DA MINHA VIDA FOI QUANDO EU GANHEI
MINHA BICICLETA.



É TAMBÉM MEU ANIVERSÁRIO DE 07 ANOS.



É O QUE EU QUERO REALIZAR DENOVO É MEU
ANIVERSÁRIO DE 07 ANOS.

É O MEU BATIZADO.

AP3/ Reescrita do texto TPI

MINHA HISTÓRIA É MUITO GRANDE, SE EU FOR CONTAR
DÁ UM LIVRO DE 1 MILHÃO DE FOLHAS.

UNS DOS MELHORES DIAS DA MINHA VIDA
FOI QUANDO EU GANHEI MINHA BICICLETA.

É TAMBÉM MEU ANIVERSÁRIO DE 07 ANOS.

É O QUE EU QUERIA REALIZAR NOVAMENTE

É MEU ANIVERSÁRIO DE 07 ANOS.

É O MEU BATIZADO.



AP4/TPI4

QUANDO EU TINHA 4 ANOS O MEU PAI MORREU EU JOGAVA BOLA COM OLE
 BRANCA COM OLE DO ESCONDO, ESCONDO, TILA TICA, COBRA SEGA E DO BOBINHO
 JA FAZ 7 ANOS QUE ELE MORREU EU AORO COM A MINHA MÃE E ATÉ
 OS DIAS DE HOJE EU ME LEMBRO DELE E NUNCA ESQUECERÍ ELE.
 JA FAZ ALGUNS DIAS QUE EU GANHEI UM CARRO MAIS AINDA ESTA NO
 NOME DA MINHA MÃE EU TO APRENDO A DIRIGIR ELE
 E UM GOL DE DUAS PORTAS E DA QUI APOVO VOU COMPRAR A ANO 12.

AP4/ Reescrita do texto TPI

ANTES QUANDO EU TINHA 4 ANOS O MEU PAI MORREU
 A GENTE BRINCAVA DE MUITAS COISAS E JA FAZ MUITOS ANOS QUE
 ELE MORREU A MINHA MÃE COMPROU UM CARRO E EU JA SEI DIRIGIR
 ELE E UM GOL E ~~EU~~ TENHO 12 ANOS TENHO UM GOLULAR
 E TENHO OTIMOS AMIGOS E TENHO FREBB FIRE, E TAMBEM THU ISLE
 E SOU MUITO FELIZ COM TUDO ISSO QUE TENHO NA MINHA VIDA,
 E ESPERO QUE EU PASSE NO FIM DO ANO.

AP5/TPI5

Quando eu era Bebê

Era uma vez, eu quando era Bebê eu Brincava Muito Com a Minha irmã também quando era bebê eu gostava muito de Brincar Com os meus Bonequinhos e a minha Boneca e a minha Mãe e Com meu Papai e Com os meus tios e avós e os meus primos e Primas era Muito Bem demais e os meus Amiguinhos era Muito Bem e a minha Mãe Batou eu na escolhinhas Com os Meus Coleguinhas e eu achava Muito Bem de Brincar Com os meus Coleguinhas na infância!!!

AP5/ Reescrita do texto TPI

eu era bebê não sabia de nada só vivia nos braços da minha mãe e do meu pai. A minha irmã era bebê também igual a eu eu gostava muito de dormir no braços da minha mãe e do meu pai. Quando eu ia pro Beço que minha mãe me batava lá mais a minha irmã era bom nós Brincava muito de boneca gostava de brincar com os bonequinhos dentro do beço com nós. Quando completei um aninho eu gostei de ir para a meu batizado eu gostei muito

AP7/TPI7

O que eu gostaria muito de lembrar foi que eu e minha família viajamos para natal. A gente tomava banho de piscina, de praia, passeava etc... Eu e o meu primo de piscina juntos, eu adorei esta viagem. Eu gosto muito de natal porque lá eu fico brincando com os meus primos, na piscina, na praia, no parque, no circo e etc... Lá foi muito legal eu queria ir para todos esses lugares com toda a minha família de novo. Quando eu fui no parque com toda mundo a gente se divertiu muito nos brinquedos: roda-gigante, samba e etc... e foi muito legal eu gostei muito.

AP7/ Reescrita do texto TPI

Eu gostaria muito de voltar no que eu e minha família viajamos para natal. A gente se divertiu muito, porque eu e meus primos tomava banho de piscina, de praia, passeava etc... Eu e meus primos tomamos banho de piscina juntos, eu adorei esta viagem em família. Eu gosto muito de natal, porque lá eu ficava brincando com meus primos e eu muito bem. Lá foi muito legal eu queria ir para lá de novo com minha família.

AP8/TPI8

eu mim mesmo que eu fui a aniversário
 da minha prima Achi muito Bom teve chocolate
 pra mim, também fui ao Batizado de uma amiga
 minha, gostei de participar do Batizado dela,
 mim mesmo que eu fui para aniversário da minha
 tia, teve churrasco pra mim e mais ami-
 gos, também teve momentos com a minha
 família, foi de aniversário, gostei isso foi o que
 eu lembrei na minha memória

AP8/Reescrita do texto TPI

eu mim mesmo que eu fui a aniversário
 da minha prima chamada HELENI LA foi muito
 Bom teve Pula Pula, gostei teve muito
 chocolate, quando cheguei em casa ainda tinha
 que ir pro Batizado da minha outra Prima
 eu fiquei muito feliz em participar do
 Batizado dela depois disso comemoramos,
 com um churrasco eu gostei muito de passar
 isso com minha família

AP9/TPI9

Títulos: Tempos bons.

Os meus tempos bons foi no dia do meu aniversário de 10 anos eu amei tudo, e também foi no dia que ganhei meu tablet, e no dia que ganhei minha bicicleta, e no dia que ganhei meu primo.

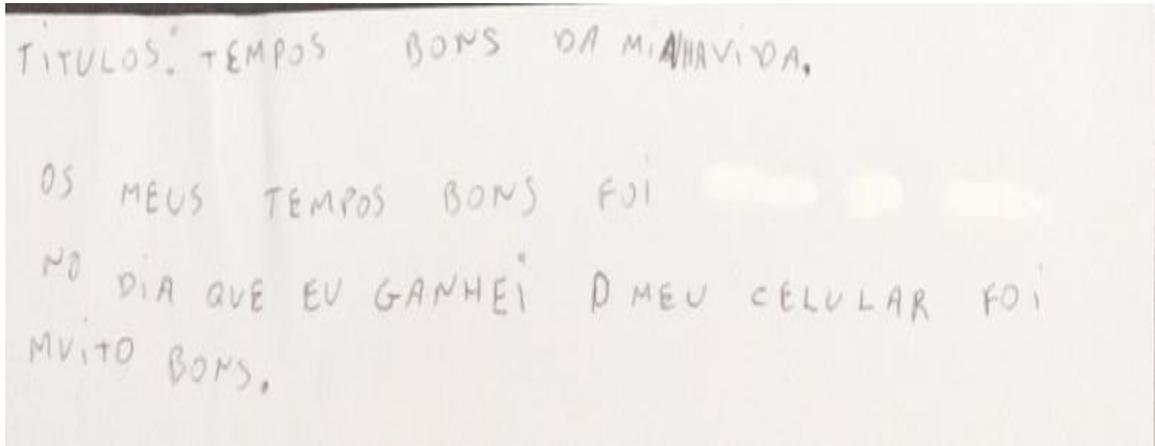
AP9/ Reescrita do texto TPI

Título: Tempos bons.

Os meus tempos bons foi no dia do meu Aniversário de 10 anos eu amei tudo ter um bolo delicioso, lancheira e etc. E também no dia do Aniversário do meu pai. E eu amei também no dia que meu pai me deu um tablet e no dia que ganhei meu primo muito fofo.

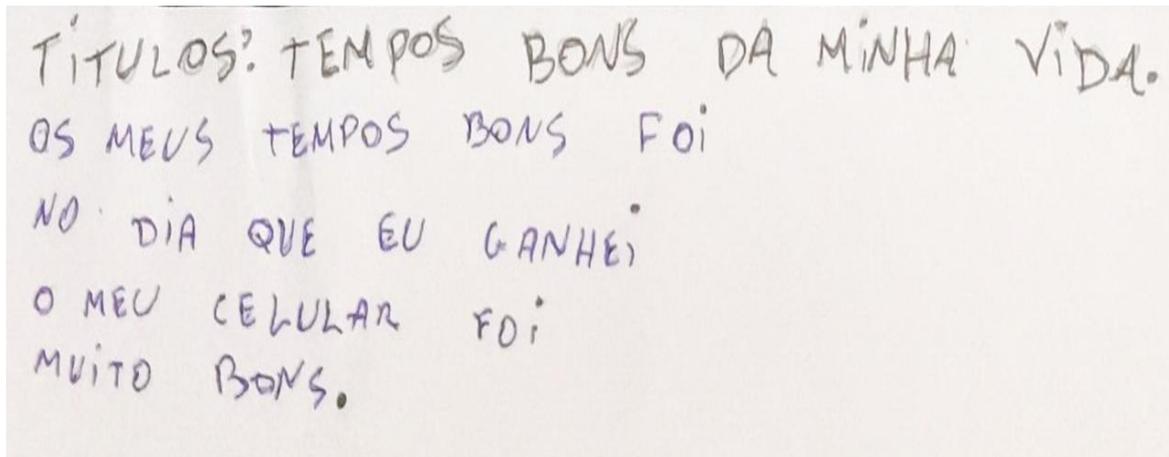
FIM!

AP10/TPI10



TITULOS: TEMPOS BONS DA MINHAVIDA,
OS MEUS TEMPOS BONS FOI
NO DIA QUE EU GANHEI O MEU CELULAR FOI
MUITO BONS.

AP10/ Reescrita do texto TPI



TITULOS: TEMPOS BONS DA MINHA VIDA.
OS MEUS TEMPOS BONS FOI
NO DIA QUE EU GANHEI
O MEU CELULAR FOI
MUITO BONS.

AP11/TPI11

No dia do meu aniversário foi muito bom, veio a minha tia veio muita gente e foi bom, mas foi um aniversário surpresa, e legal, quando eu entrei dentro de casa, todo mundo começou a cantar Parabéns, eu estava fazendo 11 anos, tirei muita foto, e depois a gente foi comer muita comida, cachorro-quente, refrigerante, salgadinho, bolo, foi muito bom, foi um dia maravilhoso.

AP11/ Reescrita do texto TPI

No dia do meu aniversário, foi muito bom, veio as minhas tias e os meus tios, veio muita gente da minha família, e foi legal, porque foi um aniversário surpresa, quando eu entrei na casa, todo mundo começou a cantar Parabéns, eu estava fazendo 11 anos de idade, tirei muitas fotos com minha família e depois comemos bolo, refrigerante, e foi um dia maravilhoso.

AP12/TPI12

Eu fui a escola com meus amigos e comecei muito cedo com eles jogando bola dentro da quadra e depois fui para o balança e o balanço depois eu fui para casa quando deu 06:00 horas eu fui para a escola com meus outros amigos e quando eu cheguei fui andar de bicicleta lá fora quadra jogar bola com o meu irmão lá no dia que eu comecei ano eu ganhei um livro de contos e remete quando eu comecei esse 11 anos eu eu fiquei muito animado quando eu ganhei o brinquedo e fiquei feliz da vida para sempre

AP12/ Reescrita do texto TPI

Meu História

Quando eu tinha 5 anos eu comecei a estudar eu comecei conhecer uns amigos muito legal e animado e se juntei a eles e fiquei igual a eles inteligentes, sábios e estudioso mais agente só fazia pintar e desenhar e foi logo muito bem a professora achava muito bonito e ela dizia você sabe desenhar melhor que os outros e etc.

AP13/TPI13

Eu me lembro que um dia eu machuquei
 A minha perna na escolinha de bola em 2016
 na Escolinha de futebol do bairro Escolinha de futebol
 Bola eu me lembro que eu já fui a muitas
 Passagens como: Para a Big House Bauniaris
 do Pedro da fé foi também Para casa do
 meu avô e a minha Avó lá em São José
 Brinco muito com os meus primos de bola
 de vídeo Game, muito de levada,
 e lá em casa eu já sofri um acidente
 e ~~de~~ nessa parte do braço avançou o
 corvo mostrou a parte branca do braço
 e outro acidente que eu sofri foi
 eu bem pequenininho quando a menina
 passou com a bicicleta Por cima
 do meu olho e hoje meu olho
 e pontado eu nunca tive festa de
 aniversário né a minha irmã que
 teve mais eu comi bolo muito
 refrigerante e já fui a muitas festas
 de aniversário A da filha da do
 meu pai do meu primo do meu
 amigo da casa.



AP13/ Reescrita do texto TPI

A minha história começou quando eu era novo eu
 tinha 6 anos de idade quando a minha mãe quando
 eu eu ia buscar o celular dela no cima do armário
 tinha um prego no porta do armário quando eu
 pulei caí e arranhei um pedaço de carne.

AP14

Eu lembro que eu viajei para natal para ver o nascimento do meu sobrinho quando eu cheguei em natal com a minha mãe que viu o meu sobrinho foi o momento que eu gosto de lembrar quando eu peguei ele nos braços ele era tão bonitinho era a cara toda de meu irmão e depois de sair do hospital ele foi pra casa e eu fui também com a minha mãe, minha mãe também disse que ele era lindo e de noite eu meu irmão e meu sobrinho fomos no Parque de diversão e eu adora de lembrar do meu sobrinho e agora ele está com 2 anos ~~bravo~~ são uma das minhas lembranças.

AP14/Reescrita do texto TPI

A minha história é quando eu perdi minha mãe mãe tinha leite pra eu mamar e tinha que procurar uma mulher pra eu mamar e engravidamos a minha tia acabou de ter o meu priminho então minha história bem rápida e depois disso meu irmão quebrou o braço e minha mãe teve que passar 2 meses em natal cuidando do meu irmão e essa é a minha história

AP15/TPI15

O Nascimento dos Meus Netinhos

O Primeiro nascimento foi da minha netinha Lara, foi o melhor dia da minha vida e Para todos os Familiares, todos nós ficamos felizes com a chegada dela.

O segundo foi o meu netinho que se chama Nathanael, todos nós ficamos felizes com a chegada dele também, com uns dias depois ele ficou doente, Pedimos a Deus que ele melhorasse e graças a Deus ele está bem e ele hoje tem 3 anos.

AP15/ Reescrita do texto TPI

O Nascimento dos meus sobrinhos

O Primeiro nascimento foi da minha sobrinha, o nome dela é Lara gabriela ela hoje tem 2 anos, foi o melhor dia da minha vida e Para todos nós que somos da família, ficamos felizes com a chegada dela.

O Segundo nascimento foi do meu sobrinho que se chama Nathanael, Todos nós também ficamos felizes com a chegada dele, mais com uns dias ele ficou doente, Pedimos muito a Deus que melhorasse e graças a Deus ele está muito saudável e tem hoje 3 anos de idade

P16/TPI16

Meu aniversário de onze anos

Em uma sexta-feira meus amigos da escola estavam preparando uma festa de despedida para nossa professora na segunda-feira e nesse dia era meu aniversário e eles pediram para todo mundo colaborar para ajudar na festa e eu estava ansiosa para meu aniversário e a festa quando cheguei nesse dia minha mãe me deu parabéns, meu pai, meu padrasto, minha irmã, aí eu fui para escola, entramos cedo para preparar tudo então a professora entrou e agente gritou surpresa aí agente comeu bolo tiramos fotos e cantamos parabéns pra mim, comemos mais bolo e brigadeiros, quando cheguei em casa minha mãe tinha feito bolo, brigadeiro, beijinhos e coxinhas, minha mãe chamou os vizinhos, cantamos parabéns, comemos mais bolo, tiramos fotos, depois foram todos embora e eu comi muito mais.

AP16/ Reescrita do texto TPI

Meu aniversário de onze anos

Em sexta-feira na escola meus colegas, estavam preparando uma festa surpresa de despedida para nossa professora Eliete, na segunda-feira e nesse dia era meu aniversário e eles pediram para todos os alunos da sala colaborarem para ajudar a fazer a festa, eu estava ansiosa para meu aniversário e a festa quando cheguei nesse dia me deu os parabéns minha mãe, irmã, meu pai, padrasto, irmã, minha outra irmã, eu fui para escola, entramos cedo na escola para preparar a festa, depois a professora entrou e a agente gritou surpresa, aí agente comeu bolo, tiramos fotos e cantamos parabéns para mim, comemos mais bolo e brigadeiros, quando cheguei em casa minha mãe tinha feito uma festa pra mim, fez bolo, brigadeiro, beijinho e coxinhas, minha mãe chamou os vizinhos, cantamos os parabéns, tiramos fotos, depois todos foram embora e eu comi muito mais.

AP17/TPI17

Gracandu Beach

Eu me lembro que eu fui para uma praia que o nome era Gracandu beach lá é uma praia muito legal, eu passei um mês nas férias numa casa de praia e lógico lá tinha piscina e um porquinho pequeno lá eu brincava no mar com um monte de crianças, eu nadava o dia todo na piscina e se grama da casa eu brincava de paga-paga, xôli e Corrida a pé, eu toda a hora queria fazer piscina nadando mas não podia por causa do sol quente. Mas na hora do almoço ia num restaurante de tantas peixes. de noite ia no cinema na sala de estar era a televisão e as luzes apagadas, um dia eu e minhas amigas planejamos um big-pipano todas nos dormimos na sala brincamos de muita coisa guerra de tralhas, um exemplo: fígado, pipoca, chocolate, e brigadeiro foi muito legal e foi isso.

AP17/ Reescrita do texto TPI

Gracandu Beach

eu em 2017 fui para Gracandu pela segunda vez na vida lá tinha 16 crianças inclusive minhas primas Clara do rio de Janeiro, Renata de Riachuelo, mamãe, também de Riachuelo, agente foi para cachoeirinha p' lagoa de murru e para praia pipa. Lá brinquei muito mas meus irmãos Lucas foi muito legal.

AP18/TPI18

UM DOS MELHORES DIAS DA MINHA VIDA FOI QUANDO EU CONHECI UM ESTADIO DE FUTEBOL PROFISIONAL CHAMADO ARENA DAS DUNAS ISSO FOI UM DOS MEU SONHOS. OUTRO MELHOR DIA DA MINHA VIDA FOI NO MEU ANIVÉRSARIO DE 10 ANOS PORQUE MEUS FAMILIARES FIZERAM UMA SURPRESA E DEPOIS VIROU TIPO UMA FESTA LA' EM CASA, FOI MUITO LEGAL. ESSES ENTRE OUTROS FORAM UNS DOS MELHORES DIAS DA MINHA VIDA.

AP18/ Reescrita do texto TPI

UM DOS MELHORES DIAS DA MINHA VIDA FOI QUANDO E CONHECI UM ESTADIO DE FUTEBOL PROFISIONAL CHAMADO ARENA DAS DUNAS. ISSO FOI UM DOS MEUS SONHOS, E AINDA PRETENDO IR LA' E HOJE O MEU MAIOR SONHO É SER UM JOGADOR DE FUTEBOL PROFISIONAL. OUTRO MELHOR DIA DA MINHA VIDA FOI NO ANIVERSARIO DO MEU PAI E DA MINHA PRIMA 2A NA RIDINHE (NATAL) ERA UMA CASA DE PISCINA, E TAMBÉM NO MEU ANIVERSARIO DE 10 ANOS. NÃO FOI SÓ ESSES DIAS, AINDA TEM MUITO MAIS É PORQUE EU NÃO CONSIGO LEMBRAR.

AP19/TPI19

O MEU PASSADO ERA QUANDO EU TINHA 11 ANOS QUE EU
 GANHEI UM CELULAR E UMA BICICLETA E TAMBÉM UMA BOLA
 EU BRINQUEI MUITO COM MEUS AMIGOS E O MEU BATIZADO É A
 BIG HOUSE E U ANDEI DE BICICLETA.

AP19/ Reescrita do texto TPI

O MEU PASSADO
 O MEU PASSADO ERA LEGAL E TÃO BOM LEMBRA O PASSADO É AQUELO
 QUE LEMBRAR A HISTÓRIA DE ANTES LEMBRA AQUELO QUEM FEZ
 FELIZ

AP20/TPI20

EU ME LEMBRO QUANDO EU PASSAVA MINHAS FERIAS
NO SÍTIO SÍTIO ERA MUITO BOM EU ANDAVA
DE CAVALO BRINCAVA DE BOLA ERA MUITO BOM
EU TAMBEM BRINCAVA MUITO COM A MINHA
IRMA.

EU ME LEMBRO DE QUANDO EU FOI PARA O
PARQUE DAS DUS, FOI MUITO BOM EU BRINQU-
EI COM MEUS AMIGOS.

EU TAMBEM ME LEMBRO DE QUANDO
EU FOI CONHECER O [REDACTED] CHAMA-MARE
FOI MUITO BOM EU CONHECER MUITAS COISAS
SOBRE O RIO PORTUGUÊS

AP20/ Reescrita do texto TPI

Tudo
Eu lembro que era muito Bom Posse
do Terço do SÍTIO De Meus Amigos Eu
Gostava muito de Posse do Férias
ha, Eu Brincaço muito com a coisa
que eu gosto Gostava de Fazer era
cuidar do Meu cavalo muito Água
Pra ele Dança comens e muito
Mús. Também tinha um coisa que
Eu gostava de Fazer era Brincar
de Bolo Fingido que os Avós era
Fogueiro e Ficava Dilatando eles
Quando Minho Férias Acabava
m Eu renho Pra cidade Estuda
um coisa que Eu Gostava
era ir Para estado Brincar
com Meus Amigos e estudar
& Assim Possavam minhas
Férias e o Resto do ano.
Fim

AP21/TPI21

O meu aniversário de 10 Anos Surpresa
 eu queria voltar no tempo porque meu aniversário de 10 anos porque foi muito
 legal porque eu estive com as minhas amigas saque a minha família estava
 Segundo as quando eles chegaram minhas amigas não queriam que eu fosse
 para casa porque elas sabiam que não fosse um aniversário
 para mim e quando as meninas deixaram eu ir para casa elas
 foram comigo. Quando eu abri a porta eu tive um susto e até chorei
 mas eu comecei a surpresa todo mundo gritando surpresa. Porisso
 eu queria voltar no tempo.

AP21/ Reescrita do texto TPI

Meo Aniversário Surpresa de 10 Anos

Meu passado, eu queria voltar no tempo, por causa
 que quando eu fui para a casa das minhas amigas
 elas não queriam que eu fosse para casa,
 por causa que elas já sabiam que tinham feito
 um aniversário para mim, e também a
 minha família estava vindo para a minha
 casa, e quando elas deixaram eu ir para
 casa, quando eu abri a porta eu tive um
 susto até chorei, mas eu comecei a surpresa
 que fizeram para mim, táca até as minhas
 amigas lá. porisso que eu queria voltar no
 tempo.

AP22/TPI22

Minha memória começa assim no aniversário do meu primo foi muito legal por que eu encontrei toda minha família e eu brinquei muito com meus primos vi meu avô e minha avó comei muitas pedacinhos de bolo ganhei lancheira viajei pro algum lugar que fazia muito tempo que eu não tinha saído de casa gostei muito desse dia.

AP22/Reescrita do texto TPI

No aniversário do meu primo foi muito legal por que eu encontrei meus primos, meus avós e comi muitas pedacinhos de bolo.
 Conte para além ganhei lancheira eu gostei muito eu gostei muito de viajar gostei muito desse dia.
 Foi um dia maravilhoso dia da minha vida depois eu fui pro colégio da minha tia, e depois lá de manhã fui pro colégio.

AP23/TPI23

O Meu Passado Eu ia pra Varios Cantos
 Tipo Aniversarios, em Varios Passeios Eu gostava
 muito de Brincar, Eu Vou Para Festas, Aniversarios
 Passeios Para Cursos de Praia de Piscina e Tam-
 bém Vou Para Cursos Da minha Familia em
 Cornalva em Cursos Novos e em Varios
 outros Cantos, Eu Para Natal Para Varios Cantos
 e Eu gosto muito de Visitar minha Fa-
 milia, Eu gosto muito de Passar, Eu fui mui-
 to Para ir Pra Praia, Eu Para os Parques e em
 Varios outros Coisas. Eu Amei Passar Com Minha
 Familia e Com meus Colegas, Também fui Pra
 Uma Parada da Escola Com os me Professores
 e meus Colegas Eu gostei muito!!

AP23/ Reescrita do texto TPI

O meu passado eu ia pra varios cantos tipo
 em varios passeios eu gostava muito de passeia
 eu ia pra festas, aniversarios, ia pra algumas casa
 de praia, piscina, viagem para casa da minhas
 familia em varios lugares, eu gosto muito de
 viajar, fui para parques de diversão e
 para varios outros cantos divertido, mais eu
 gosto muito de viajar com minha familia
 e com meus colegas. tambem fui para varios
 passeios da escolas, eu amei viajar
 com minhas familia.

AP24/TPI24

MEU PASADO. QUANDO EU ERA PEQUENA FOI
 PARA UM PASSEIO DE PISCINA FOI MUITO LEGAL
 TOMEI BANHO DE PISCINA, LANCHAMOS CORREMOS
 PULAMOS. FOI COM OS MEUS AMIGOS QUE MAIS
 GOSTO LYRIANE E JANAINA AJENTE NÃO QUERIA
 MAIS SAIR DE DENTRO DA PISCINA. MUITO LEGAL.
 BRINCAMOS DE CORRE, DE ESCONDE ESCONDE,
 PEGUA PEGUA EM FIM

AP24/ Reescrita do texto TPI

MEU PASSEIO QUANDO EU ERA PEQUENA EU COM MINHA FAMÍLIA E MINHAS
 AMIGAS FOMOS PARA CASA DE PISCINAS LA BRINCAMOS
 LANCHAMOS, CORREMOS, PULAMOS E ETC
 FOI MUITO DIVERTIDO FOMOS NO SABADO
 E VOU TAMOS NO DOMINGO DE TARDE EU E MINHAS
 AMIGAS NÃO QUEMOS MAIS SAIR
 DA PISCINA FOI MUITO LEGAL QUANDO
 CHEGUEI EM CASA TOMAMOS
 BANHO DE CHUVEIRO CHEGUEI EM CASA
 EM GUAL UM CAMARA
 FIM

AP25/TPI25

Fui sou Jaqueline tenho 11 anos, e quando eu era Pequena aconteceu coisas ruins e coisas boas. Agora vou falar de coisas ruins que aconteceu. Uma vez eu me "engasguei" com Cuscuz quase que eu ia morrendo, e outra vez eu tomei um iogurte estragado por sorte não aconteceu nada, agora vou falar das coisas boas, vamos comemorar com o meu aniversário de 2 anos, foi muito bom com muita felicidade. Também fui para algumas viagens legais foi para a praia, piscina, e essas são as coisas que aconteciam de ruim e de bom na minha vida de criança.

AP25/ Reescrita do texto TPI

Fui me chamo Maria Jaqueline, tenho 12 anos de idade, e vou falar de meu Passado até o Presente. Bom, varias coisas ruins aconteceram na minha vida, mais também coisas boas também aconteceram. Uma vez eu entrei em uma piscina e me afoguei mais não aconteceu nada. A coisa que eu mais gostei foi por meus 10 aniversário de 2 anos e o 11 anos.

AP26/TPI26

QUERO LEMBRAR DO MEU ANIVERSÁRIO DE 10 ANOS
 TEVE VARIAS COISAS BOAS COMO: BOLO, TRUFAS, LANCHEIRAS, ETC...
 CHAMEI MUITAS PESSOAS, MINHAS AMIGAS E FAMILIARES
 TEVE NA HORA DE CANTAR PARABÉNS E APAGAR A VELA,
 TAMBÉM NA HORA DO COM QUEM SERÁ,
 QUANDO ACABOU TEVE UM CHURRASCO,
 FOI CIMÓ, TOMAMOS REFRIGERANTES,
 COMEMOS CARNES, OS HOMENS TOMARAM
 LACHAÇA, ETC... QUANDO TERMINOU
 TUDO EU E MINHA MÃE ~~ABEITOU~~ TUDO
 E DORMIMOS.

AP26/ Reescrita do texto TPI

NO MEU ANIVERSÁRIO TEVE MUITAS COISAS
 BOAS, COMO BOLO, LANCHEIRAS, TRUFAS, BRINCADERAS,
 CHAMEI TODAS MINHAS AMIGAS, FAMILIARES,
 TEVE NA HORA DE APAGAR A VELA, EU PARTICIPEI
 DO BOLO, TODOS COMEU, DEPOIS TEVE UM CHURRASCO,
 E TODOS NÓS QUE ESTÁVAMOS LÁ COMEU CARNES,
 BEBERAM, FIZI MUITO BOM, QUANDO ACABOU
 TUDO EU E MINHA MÃE FORMAMOS ARRUMAR
 AS COISAS E ESTERAMOS TODAS AS BOLSAS,
 E COZIMOS TUDO, LANCAMOS A LANCHETA ETC...
 E DEPOIS FORMOS DORMIR.

AP27/TPI27

EU LEMBRO QUE NO DIA QUE O MEU IRMÃO NASCEU E EU
 QUERIA YOU TAR NO PASSADO E REVIVER TODO DE NOVO
 E NO DIA QUE ELE CHEGOU EU FUI ENCONTRAR ELE
 E FOI TÃO BOM TER UM IRMÃOZINHO NOVO PARA PODER
 BRINCAR COM ELE MAIS EU TINHA QUE ESPERAR ELE
 CRESCER PORQUÊ EU ERA MUITO MAIOR DO QUE ELE ENTÃO

 FOI ESSE O MEU MELHOR DIA E NO DIA DO MEU
 ANIVERSÁRIO EU BRINQUEI E MIM DIVERTIE MUITO
 NO DIA FOI MUITO LEGAL 

AP27/Reescrita do texto TPI

EU LEMBRO QUE NO DIA QUE O MEU IRMÃO
 NASCEU E EU QUERIA ESTAR NO PASSADO E VIVER
 TUDO DE NOVO E NO DIA QUE ELE CHEGOU
 EU QUERIA PEGAR ELE MAIS EU ERA MUITO
 PEQUENA AI MEUS PAIS NÃO DEIXARAM POR QUÊ
 TINHAM MEDO DEU DEIXAR ELE CAIR NO CHÃO
 E TAMBÉM EU QUERIA BRINCAR COM ELE
 MAIS ELE ERA MUITO PEQUENO E AI
 EU TINHA QUE ESPERAR ELE CRESCER
 E EU E ELE BRINCAMOS E
 VIVEMOS MUITO FELIZ. FIM

AP28/TPI28

Era uma vez que eu fui no Aniversário da minha colega Profizilda eu
 e meu irmão Jirucampa com ela muito e até hoje eu consigo na
 memória e também em 2015 por RAI A Professora Heilda fez
 meu aniversário de surpresa e ela mandou um vestido e do
 tipo eu tanto ela de lembrança minhas Primas que Pegam
 mais eu não deixo porque eu tanto souna de muitos coisas
 e também eu melho do Batismo do meu irmão de 3
 anos agora ele tem foi muito legal e interessante e no
 Batismo do irmão e também eu gostava de ir no
 Batismo do meu irmão e eu gostei de
 Patricea de ~~de~~ Brigo !¹⁰⁰⁰

AP28/Reescrita do texto TPI

ERA UMA VEZ QUE EU FUI NO ANIVERSÁRIO DA MINHA COLEGA PROFIZILDA E COM MEU IRMÃO
 BRIGOS COM ELA MUITO E ATÉ HOJE EU CONSIGO MELHORA E TAMBÉM EM 2015 POR RAI A
 PROFESSORA HEILDA ME FEZ UMA SURPRESA E EU GOSTEI MUITO
 AMEI E EU ME LEBRO DO BATISMO DO MEU IRMÃO
 E TAMBÉM FOI MUITO LEGAL TIRAMOS FOTO
 E TUDO MAIS

AP29/TPI29

Título: Tempos atrás.

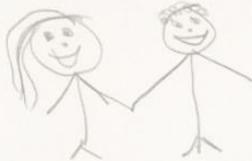
♥ Tempos atrás! algum tempo atrás uma B
 coisa mudou a minha vida, quando meu irmão
 morreu e quando a prima prima morreu, foi um dia e hoje
 primeiro veio o meu irmão depois veio a minha prima A
 nome dela é isabela e o do meu irmão é Marvício, ele
 são duas coisa lindos principalmente a minha prima e são
 são muito gostoso um pouco de pimenta e até hoje eles estão
 bem e como nunca com bastante energia e
 bastante diversão e bastante felizes como nunca
 eles estavam antes e normal e são bem legais e como
 nunca era a história Famí,



AP29/ Reescrita do texto TPI

Título: Tempo atrás

tempo atrás algum tempo atrás, uma coisa mudou
 a minha vida, quando meu irmão morreu e quando a
 minha prima morreu, foi um dia e hoje
 primeiro veio o meu irmão depois veio a minha prima
 o nome dela é isabela e o do meu irmão é Marvício, ele
 são duas coisa lindos principalmente a minha prima
 e são muito gostoso um pouco de pimenta e até hoje eles
 estão bem e como nunca com bastante energia e
 bastante diversão e bastante felizes como nunca
 eles estavam antes e normal e são bem legais e como
 nunca era a história Famí,



AP30/TPI30

O melhor dia da minha
 vida foi o aniversário
 da minha prima. Per-
 que a gente brinca muito
 foi muito legal tinha até
 Pula-pula e também minha
 prima estava fazendo 11 an-
 iversários. meus amigos estavam
 todos lá e tinha muito
 que fazer brincas das que
 até tinha brincado.

AP30/ Reescrita do texto TPI

O dia que eu gostei mais da minha
 vida, foi o aniversário da
 minha prima Ana Helena, foi um
 máximo, tinha muita comida, tinha
 Pula-pula, lanchinhos e gente brinca-
 u muito. Ela estava fazendo 11 an-
 iversários meus amigos estavam todos lá
 tinha Irmãos, Alice, Rosário e outros,
 Foi muito bom e melhor aniversário
 que eu já fiz.

Frente aos aspectos observados na reescrita do texto inicial pelos alunos, quais sejam: (I) a progressão temática; (II) a estrutura composicional do gênero memórias; (III) aspectos ortográficos; (IV) a concordância verbal e nominal; e (V) as sequências descritivas e narrativas, o que notamos é que não podemos considerar que houve avanço significativo pontuado no texto reescrito em detrimento da produção inicial. Até porque estamos concebendo a escrita como um processo, permeado por inúmeras atividades capazes de oportunizar ao aluno a reflexão cotidiana da língua nas suas práticas de uso nas modalidades oral e, principalmente, escrita.

Entretanto, quanto aos procedimentos utilizados pelos educandos para dar sequência a seus textos, evidenciamos que a atividade oportunizou aos alunos avançarem, apresentando informações novas sobre o registro das suas memórias.

No que concerne à estrutura composicional do gênero memórias, considerando tratar-se de contatos iniciais com o texto memorialístico, os textos evidenciam elementos inerentes a estrutura do gênero memórias, o que não foi apresentado como uma dificuldade para os alunos desde o início da produção escrita, considerando os elementos básicos de constituição de gênero.

No âmbito dos aspectos linguísticos/gramaticais, formas linguísticas e não linguísticas apresentadas pelos alunos na tentativa de registro das memórias, aspectos gramaticais inerentes a escritura dos enunciados, recursos sintáticos, recursos lexicais, entre outros, que sabemos, são característicos do processamento linguístico do texto, observamos que os alunos ainda se apresentam em fase de dúvidas em diferentes situações de uso da língua. No que consideramos ser pertinente a atividade realizada, uma vez que oportuniza as atividades epilinguísticas, necessárias nessa fase da aprendizagem linguística.

Os textos também apresentam um conjunto de elementos que possibilitam que afirmemos ser textos com características narrativas, bem como apresentem também características descritivas, estas impulsionadas, ainda, pela estrutura composicional do gênero memórias, uma vez que narra e descreve fatos das memórias dos escreventes.

4.7 Módulo 7 – Registrando as memórias

O módulo 7 objetivou organizar as produções finais dos alunos em livro, o qual será apresentado à comunidade escolar. Ademais, constituirá um registro para configurar as atividades de leitura e produção textual desenvolvidas em sala de aula. Nesta etapa, os alunos foram convidados a selecionar, entre as produções realizadas durante a aplicação da sequência didática, os materiais concernentes às suas memórias escritas, em forma de livro. Para tanto, os alunos, além dos materiais já produzidos, desenharam e realizaram a escolha da capa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
(Cora Coralina)*

O presente estudo partiu do objetivo geral de investigar como o gênero memórias pode contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos. A justificativa para o estudo ora realizado ancora-se na dificuldade apresentada pelos alunos frente às atividades de escrita na escola. Para tanto, propomos a aplicação de uma sequência didática a partir de uma proposta de intervenção pedagógica que enfatiza a escrita como um processo de construção de textos.

A sequência didática implementada constituiu-se de sete módulos, e cada um estava composto por um conjunto de atividades que tomou a escrita como um processo e a atividade de produção de texto como uma criação e recriação à disposição do aluno/escritor para modificar e reformular mediante as suas necessidades linguísticas e textuais, até conseguir expor suas ideias com clareza e organização linguístico-textual.

A citada sequência apresentou situações concretas de uso da linguagem, em consonância com os objetivos de ensino de Língua Portuguesa, os quais se constituem, entre outras perspectivas, no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, conforme observamos nos módulos propostos a seguir:

- ✓ 1º Módulo: produzir texto do gênero memórias;
- ✓ 2º Módulo: ler texto do gênero memórias;
- ✓ 3º Módulo: conhecer a diversidade de gêneros. Identificar os elementos composicionais do gênero memórias;
- ✓ 4º Módulo: escrever texto memorialista a partir do estímulo visual. (Produção final);
- ✓ 5º Módulo: comparar os textos da produção inicial (TI) e a final (TF);

- ✓ 6º Módulo: reescrever o texto atentando para os aspectos linguísticos e gramaticais;
- ✓ 7º Módulo: registrando as memórias.

O estudo evidenciou, por meio das atividades desenvolvidas no curso da aplicação da sequência didática, que o gênero memórias pode proporcionar aos alunos o rememorar afetivo de suas vivências cotidianas e tornar-se um fator de motivação para que os educandos narrem as suas próprias histórias de vida.

Mesmo não tendo contato com o gênero memórias em suas práticas escolares, os alunos demonstraram interesse pela prática de escrita que envolve as suas próprias vivências e se sentiram motivados a escrever o gênero em estudo. Disso evidenciamos que o gênero memórias instiga a escrita dos alunos por meio das memórias afetivas que cada um carrega consigo, seja das suas vivências familiares e em outros contextos nos quais também está inserido socialmente.

O rememorar afetivo para produção escrita do gênero memórias ficou mais instigante ainda para os alunos quando foi inserido no contexto da realização das atividades os textos que misturaram não só as imagens que guardam na memória das suas vivências, mas também as imagens registradas por meio de fotografias, estas cheias de significados e sentimentos para cada história contada.

É fato considerar ainda que o estímulo a que os alunos são expostos nas práticas de produção escrita são singularmente relevantes para estimular aspectos inerentes ao processo de produção textual. Bem como despertam potencialidades do aluno para a escrita, tais como: seleção, organização e desenvolvimento de ideias; interlocução entre informações novas e informações já dadas. A primeira se justifica pelo fato de que ao rememorar as suas próprias vivências e ficarem frente à possibilidade de registrá-las, os educandos já selecionam e organizam, em um processamento que entendemos como mental, de quais eventos e fatos vão falar e como deverá ser organizada a narrativa. A segunda, se fundamenta na sequência de informações selecionadas pelos educandos e pela posterior organização para o registro dos fatos que deseja registrar da sua vida ou da família.

Em conformidade com isso, a análise dos dados revelou que ao serem estimulados a escrever sobre as suas próprias histórias, o que já se mostrou um gosto particular dos alunos evidenciado pelos dados coletados em questionários aplicados, demonstram maior interesse pela produção escrita e escrevem com mais

desenvoltura, rememoram fatos da vida cotidiana, expressão emoções e sentimentos vividos na escola, em casa e na convivência no meio no qual está inserido e, o mais importante, sentem-se mais estimulados a escrever, visto que não se trata de situações hipotéticas de produção escrita, mas de uma situação real de uso da língua na sua modalidade escrita. Portanto, pudemos constatar que as atividades com o gênero memórias pode contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos, conforme demonstrado nos textos produzidos por eles.

Em suma, o trabalho docente realizado a partir da intervenção apresentou vivências significativas uma vez que proporcionou aos alunos a oportunidade para o desenvolvimento da escrita a partir de fatos de sua vida cotidiana, atendendo ao objetivo principal que era analisar como a escrita de memórias serviria como um trampolim para as atividades de escrita.

Diante do exposto, é de suma importância ressaltar a relevância do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) para a minha formação profissional, oportunizado a reflexão da minha prática pedagógica por meio da pesquisa científica, interligando prática pedagógica e formação, teoria e prática. Essa formação foi muito oportuna, pois pude identificar fragilidades do meu lugar de professor de Língua Portuguesa e refletir sobre elas enquanto pesquisador em formação.

Como professor, passo a considerar a pesquisa como um componente essencial para a realização do meu trabalho como mediador em sala de aula. Tanto para poder aperfeiçoar sempre a minha formação profissional, como para discutir e encontrar meios para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental, que se dá de forma muito mais rica dentro do universo científico.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. **O gênero memórias literárias**. Escrevendo o futuro. Acesso em: 08 ago. 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAGÃO, M. L. **Memórias literárias na modernidade**. Letras, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria - PPGL UFSM, n.3, jun. 1992.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rosana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. ver. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **Ensino de Língua Portuguesa**: da formação do professor á sala de aula. 2012. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 8.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: *BAUER*, Martin; *GASKEL*, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. In: *DIONÍSIO*, A.; *HOFFNAGEL*, J. (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. Ed. São Paulo: Scipione, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento local**. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Coordenação de Estudo e Normas pedagógica**. São Paulo, SP: SE/CENP, 1987. p. 7-39.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Unidades Básicas do Ensino do Português**. 3. ed. São Paulo, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. Scripta. Belo Horizonte, v.6, n.11, 2. Sem. 2002. p. 109-122(ISSN 1516-4039).

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria na prática**. São Paulo, SP: Parábola, 2010. (Estratégias de ensino, 17).

PASSARELI, Lílian Ghiuro Passareli. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PASSARELI, Lílian Ghiuro Passareli. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

PASQUIER, A. e DOLZ, J. **Un decálogo para laenseñza de laproducción de textos**. Cultura y Educación, 1996, 3:31-41.

PIETRI, de Émerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. Revista Brasileira de Educação. v. 15. n. 43. Jan./abr. 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez; 1996.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-446,set./dez. 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.