



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**Júlia Gabriela Fernandes Pacheco**

**MEMÓRIA LITERÁRIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: uma intervenção na escrita de  
alunos do 7º ano do ensino fundamental**



**PROFLETRAS**

**Uberaba – MG**

**2016**

Júlia Gabriela Fernandes Pacheco

**MEMÓRIA LITERÁRIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA:** uma intervenção na escrita de  
alunos do 7º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientadora:** Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

**Bolsa:** Capes

Uberaba – MG.  
2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

P119m Pacheco, Júlia Gabriela Fernandes  
Memória literária e análise linguística: uma intervenção na escrita  
de alunos do 7º ano do ensino fundamental/ Júlia Gabriela Fernandes  
Pacheco. -- 2016.  
148 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triân-  
gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016  
Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Análise linguística. 3. Me-  
mória. 4. Literatura. 5. Escrita. I. Barbosa, Marinalva Vieira. II. Univer-  
sidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

Júlia Gabriela Fernandes Pacheco

**MEMÓRIA LITERÁRIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: uma intervenção na escrita de  
alunos do 7º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

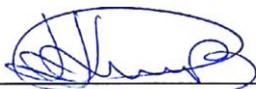
**Linha de pesquisa:** II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientadora:** Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

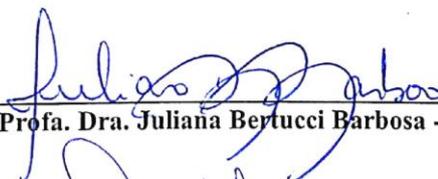
**Bolsa:** Capes

Data de aprovação: 21/11/2016

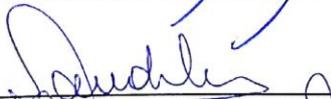
**Membros componentes da Banca Examinadora:**



\_\_\_\_\_  
**Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa - UFTM**



\_\_\_\_\_  
**Membro Titular: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa - UFTM**



\_\_\_\_\_  
**Membro Titular: Prof. Dr. Sandro Luis Silva - UNIFESP**

**Local:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba  
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico este trabalho a professores e alunos da escola pública  
brasileira cujo direito a ter voz e vez é urgente resgatar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as bênçãos concedidas. Seu Amor e sua Luz não me deixaram desistir.

A toda minha família, em especial a Ana Lúcia e Marcelo Magno, meus pais, pelo exemplo de amor. Por me oportunizarem a educação e a confiança de que tudo dará certo.

Ao meu irmão Marcelinho pela cumplicidade e por ter me concedido a alegria de ser tia de duas princesas, Mariana e Maria Fernanda. Esse agradecimento se estende a minha cunhada Leilane por sua doçura e dedicação a nossa família.

Ao Paulo pelo companheirismo, cumplicidade e amor. Por entender meus anseios e estar sempre ao meu lado. E a sua família, sobretudo sua mãe, Honória, que me acolhe como filha.

À mana Karla pela amizade infinita, pelas conversas, pelos sorrisos, pelo empoderamento e sobretudo pelo Caetano, espelho do seu amor em minha vida.

À minha afilhada Manu que soube aguardar as brincadeiras enquanto a madrinha Juju estudava. E ao Ítalo, por ser esse rapaz lindo do qual a madrinha se orgulha muito.

Às minhas amigas Andréia, Camila e Gleide, ao querido amigo Reginaldo, por fazerem parte da minha vida e proporcionarem momentos de alegria e afeto.

A meus queridos alunos e amados amigos de profissão, à família Santa Terezinha e Arthur de Mello que me fazem acreditar na Educação. Em especial a minha diretora e amiga Stela Maris.

Aos meus queridos amigos do ProfLetras: Adalto, Bel, Camila, Cláudia, Débora, Elaine, Juliana Afonso e Juliana Ferreira, Liliane, Pâmela, Sandra, Thaís e William, que caminharam comigo nessa árdua jornada, mas que a tornaram leve e enriquecedora ao extremo. À amiga Odília pelo carinhoso e seguro apoio nos momentos em que o desespero fora mais forte que meu otimismo.

Aos queridos colegas do GEDELES, sobretudo Ana Paula, Bia, Katiane, Odília e Vinícius pelas leituras e experiências partilhadas.

Aos professores – Acir Karwoski, Bruno Curcino (que nos deixou tão precocemente), Carlos Moraes, Deolinda Freire, Fani Tabak, Jauranice Cavalcanti, Juliana Bertucci, Maíra Córdula, Maria Eunice Vidal e Marinalva Barbosa – que nos mostraram caminhos difíceis de serem percorridos, mas nos encorajaram na busca de possibilidades de atravessá-los. E à professora Luciana Cristina por me ajudar nos primeiros passos.

À banca de qualificação – professora Sulemi Fabiano e Juliana Bertucci pelas leituras feitas e caminhos sugeridos. E ao professor Sandro pela leitura atenta e por participar dessa jornada na banca de defesa.

Em especial à minha orientadora Marinalva Viera, pelos caminhos teóricos percorridos, por aturar minha mansidão e me fazer agir nos momentos necessários. E sobretudo por ser esse exemplo de mulher guerreira que não foge da luta.

À UFTM e ao PROFLETRAS, pela oportunidade de me tornar mestre. À Ana Paula pela prontidão em nos ajudar sempre. À CAPES pela Bolsa de estudos que me foi concedida.

“Assumamos a utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo [...]”

João Wanderley Geraldi

“Resultou, ao meu ver, um livro pleno de interesse e de calor humano. [...] uma narrativa correntia e simples. A vida que decorre, os pequenos incidentes, os grandes eventos, as dificuldades, a luta, os ideais, os sonhos, a indomável coragem de uma gente sofrida.”

Jorge Amado

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo principal verificar como uma concepção de linguagem e de ensino pautada na interação pode auxiliar o professor de Língua Portuguesa (LP) a planejar um percurso teórico-metodológico para que o aluno do Ensino Fundamental II possa avançar nas habilidades de escrita. Por meio de uma intervenção didática, visou ao aprimoramento linguístico na escrita de Memórias Literárias de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Nessa intervenção, foi privilegiado o trabalho com o texto em uma concepção interacionista da linguagem, à luz da Análise Linguística (AL). Esta se configura como uma mudança na forma de conduzir os estudos linguísticos em sala de aula, com base na leitura e escrita de textos como ações sociais significativas, como proposto por Geraldi (2011, 2013). A intervenção teve como ponto de partida a leitura de Memórias Literárias (ML) de autores consagrados – Barros (2010), Belinky (1995), Gattai (2000), Laurito (2002) – para que o aluno pudesse ter uma razão para dizer e o como dizer. A produção escrita, por sua vez, norteou as atividades linguísticas mobilizadas para que esse aluno pudesse progredir na reescrita de seu texto. O *corpus* analisado foi composto pelas produções iniciais e reescritas feitas em dois planos de intervenção: um piloto, aplicado em uma turma de 25 alunos de uma escola estadual da cidade de Uberaba – MG e o Plano de Intervenção final aplicado em uma segunda turma de 32 alunos também do 7º ano de outra escola estadual da mesma cidade. A análise das produções e reescritas buscou verificar se uma proposta de ensino embasada na AL pôde ajudar o aluno a aprimorar sua escrita em questões de ordem textual (progressão, coesão e coerência), sintáticas (concordância verbal) e ortográficas. Como resultado, a AL configurou-se como uma teoria que torna o trabalho linguístico mais significativo, visto que foca nas habilidades do dizer que o aluno apresenta não dominar. Além disso, priorizar o texto do aluno como a retomada de voz do sujeito aprendiz no fazer metodológico em sala de aula, possibilita que professores e alunos sejam protagonistas da produção de saber.

**Palavras - chave:** Análise linguística. Memória literária. Escrita e reescrita de texto.

## ABSTRACT

This dissertation had as main objective to verify how a conception of language and of instruction based on the interaction can help the teacher of Portuguese Language (LP) to plan a theoretical-methodological route so that the student of Elementary School II can advance in writing skills. This paper aims to develop a didactic intervention which seeks linguistic improvement in writings of Literary Memories by 7<sup>th</sup> graders in Secondary School (*Ensino Fundamental*). In this intervention, the work with text in an interactionist conception of language, under the light of Linguistic Analysis (LA) (GERALDI, 2011, 2013) will be predominant. The mentioned conception is presented as a change in the ways of leading the linguistic studies in classroom, based on the reading and writing of texts as significant social actions. The intervention started with the reading of Literary Memories by seasoned authors – Barros (2010), Belinky (1995), Gattai (2000), Laurito (2002) – so that the students could have a reason to say and the means to do so. The written production, in turn, led the handled linguistic activities in order for students to progress in the rewriting of their texts. The analyzed *corpus* was composed of the initial productions and rewritings made in two intervention plans: a pilot, given to a 25 student group in a state school in Uberaba – MG and the final intervention plan, given to a second 32 student group also in 7<sup>th</sup> grade at another state school in the same city. The analysis of the productions and rewritings sought to verify whether a teaching proposal based on LA could help the students to improve their writing and also text order (progression, cohesion, coherence), syntactic (verb agreement) and spelling related issues, adequate to the LA text. As a result, LA is presented as a methodology that renders the linguistic work more significant, since it focuses on abilities of expressing themselves that the students do not seem to master. Besides that, prioritizing the student's text as a take back of the apprentice-subject's voice on the methodological doing in class allows the teacher and the student to own the production of knowledge.

**Keywords:** Linguistic Analysis. Literary memory. Writing and rewriting.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Texto ML1T1 escolhido para reescrita coletiva.....	62
Figura 2 – Reescrita individual da ML1T1 .....	64
Figura 3 - ML1T1 – correção resolutiva inadequada.....	65
Figura 4 - Trecho reescrito da ML1T1, como resposta à resolutiva.....	65
Figura 5- Trecho reescrito da ML1T1, com adequação na pontuação .....	66
Figura 6 - ML2T1- produção inicial .....	67
Figura 7- Comentário da ML2T1 .....	68
Figura 8- Reescrita da ML2T1 .....	69
Figura 9 - ML3T1 – escrita inicial.....	70
Figura 10 - Trecho da ML3T1 – uso de conectivos.....	71
Figura 11- Reescrita ML3T1 .....	72
Figura 12 - ML5T1 – escrita inicial.....	76
Figura 13- ML1T2 – introdução da narrativa.....	80
Figura 14 - ML1T2-Produção inicial- Trecho com repetições.....	80
Figura 15 - ML1T2-Reescrita do trecho evitando repetições.....	81
Figura 16 - ML1T2 - Produção inicial – Trecho com repetição da palavra tempo .....	81
Figura 17- ML1T2 - Reescrita – Trecho de repetição da palavra tempo .....	82
Figura 18 -ML1T2 – Trecho da produção inicial com correção resolutiva .....	82
Figura 19 - ML1T2 – Trecho da produção inicial com correção resolutiva .....	83
Figura 20 - ML1T2 – Marcação de inadequação ortográfica.....	83
Figura 21- ML1T2 – Hipótese criada para solucionar a inadequação ortográfica .....	83
Figura 22- ML1T2 – Inadequação do uso da letra maiúscula .....	84
Figura 23- ML1T2 – Inadequação do uso da letra maiúscula .....	84
Figura 24 -ML1T2 – Adequação ao uso da letra maiúscula .....	84
Figura 25- ML1T2 – Adequação ao uso da letra maiúscula .....	84
Figura 26- ML1T2 – Trechos com indicação de sentimentos do autor .....	85
Figura 27- ML1T2 – Encerramento com uma reflexão sobre o momento .....	85
Figura 28 - ML2T2 – Introdução da narrativa, situando a época. ....	85
Figura 29 - ML2T2 – Trecho da produção diagnóstica sem detalhes .....	86
Figura 30 - ML2T2 – Trecho da reescrita com acréscimo de pequenos detalhes .....	86
Figura 31 - ML2T2 –Trecho da Reescrita com acréscimo de emoções.....	86
Figura 32 - ML2T2 – Trecho da reescrita com acréscimo de emoções.....	87
Figura 33 - ML2T2 – Trecho da produção inicial retirado do reescrita .....	87
Figura 34 - ML3T2 – Incoerência causada pela falta de coesão textual.....	88
Figura 35 - ML3T2 – Reescrita com o trecho incoerente retirado .....	88
Figura 36 - ML3T2 – texto inicial com parágrafos definidos .....	89
Figura 37 - ML4T2 – Perguntas feitas no corpo do texto .....	91
Figura 38 - ML4T2 – Trecho da reescrita em resposta às perguntas feitas .....	91
Figura 39 - ML4T2 – Perguntas no corpo do texto .....	91
Figura 40 - ML4T2 – Trecho da reescrita .....	92
Figura 41 - ML4T2 - Trecho com adequação à concordância verbal.....	92
Figura 42 - ML4T2 –Marcações de inadequações – R (repetição) e A (acentuação) .....	93
Figura 43 - ML4T2 – Reescrita retirando palavras marcadas com símbolos.....	94
Figura 44 - ML5T2 – progressão temporal .....	95
Figura 45 - ML5T2 – início da narrativa sem introdução .....	95
Figura 46 - ML5T2 – Início da narrativa com a causa do fato marcante.....	95
Figura 47 - ML5T2 – Pergunta no corpo do texto.....	96
Figura 48 - Trecho da reescrita da ML5T2 – Trecho com mais detalhe e emoção .....	96

Figura 49 - ML5T2 – Narração com detalhes do clímax da narrativa.....	97
Figura 50 - ML5T2 – Encerramento da narrativa.....	97
Quadro 1 - Produção de texto coletiva turma 2 .....	52
Quadro 2 - Símbolos para diagnóstico da produção inicial.....	54
Quadro 3- Características da Memória Literária .....	56
Quadro 4 - ML4T1 - Escrita Inicial .....	73

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AL – Análise Linguística

EF II – Ensino Fundamental II

LD – Livro didático

LP – Língua Portuguesa

ML – Memória Literária

ML1T1 – Primeira Memória Literária analisada da turma 1

ML2T1 – Segunda Memória Literária analisada da turma 1

ML3T1 – Terceira Memória Literária analisada da turma 1

ML4T1 – Quarta Memória Literária analisada da turma 1

ML5T1 – Quinta Memória Literária analisada da turma 1

ML1T2 – Primeira Memória Literária analisada da turma 2

ML2T2 – Segunda Memória Literária analisada da turma 2

ML3T2 – Terceira Memória Literária analisada da turma 2

ML4T2 – Quarta Memória Literária analisada da turma 2

ML5T2 – Quinta Memória Literária analisada da turma 2

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>1. RELATO DE EXPERIÊNCIA – TRAJETÓRIA ACADÊMICO PROFISSIONAL..</b>	<b>20</b>
<b>2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTO E ENSINO DA ESCRITA.....</b>	<b>25</b>
2.1 Concepções de linguagem .....	25
2.2 As ações linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.....	26
2.3 A análise linguística .....	29
2.4 Ponto de partida e de chegada: o texto .....	32
2.4.1 <i>A linguística textual no ensino da escrita</i> .....	33
2.4.2 <i>A produção de textos no ensino fundamental</i> .....	35
2.4.3 <i>A correção de textos na escola</i> .....	38
2.5 A memória literária .....	41
<b>3. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>44</b>
3.1 Plano de intervenção piloto – o emergir do problema.....	45
3.2 Plano de intervenção pedagógica – o enfrentamento do problema.....	48
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS .....</b>	<b>58</b>
4.1 Análise do caminho metodológico percorrido .....	58
4.2 Análise dos resultados alcançados na turma 1 .....	60
4.2.1 – <i>Análise da Memória Literária 1 da turma 1 (ML1T1) – o texto da reescrita coletiva</i> .....	62
4.2.2 – <i>Análise da Memória Literária 1 da turma 1 – a reescrita individual</i> .....	63
4.2.3 <i>Análise da Memória Literária 2 da turma 1 - ML2T1</i> .....	67
4.2.4 <i>Análise da Memória Literária 3 da turma 1 – ML3T1</i> .....	70
4.2.5 <i>Análise da Memória Literária 4 da turma 1 – ML4T1</i> .....	72
4.2.6 <i>Análise da Memória Literária 5 da turma 1 – ML5T1</i> .....	75
4.3 Análise dos resultados alcançados na turma 2 .....	77
4.3.1 <i>Análise da Memória Literária 1 – ML1T2</i> .....	80
4.3.2 <i>Análise da Memória Literária 2 – ML2T2</i> .....	85
4.3.3 <i>Análise da Memória Literária 3 – ML3T2</i> .....	88
4.3.4. <i>Análise da Memória Literária 4 – ML4T2</i> .....	91
4.3.5 <i>Análise da Memória Literária 5 – ML5T2</i> .....	94
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
APÊNDICE A –Plano de intervenção piloto.....	105
APÊNDICE B - Plano de intervenção pedagógica .....	114
ANEXO A – Memória Literária 1 turma 1 (ML1T1) .....	129
ANEXO B – Memória Literária 4 Turma 1 (ML4T1) .....	130
ANEXO C – Reescrita da Memória Literária 4 da turma 1 (ML4T1).....	132
ANEXO D – Memória Literária 1 da turma 2 (ML1T2) .....	133
ANEXO E – Reescrita da Memória Literária 1 da turma 2 (ML1T2).....	136
ANEXO F – Memória Literária 2 da turma 2 (ML2T2) .....	137
ANEXO G - Reescrita da Memória Literária 2 da turma 2 (ML2T2) .....	138
ANEXO H – Memória Literária 3 da turma 2 (ML3T2) .....	139
ANEXO I – Reescrita da Memória Literária 3 da turma 2 (ML3T2) .....	141

ANEXO J – Memória Literária 4 da turma 2 (ML4T2).....	142
ANEXO K – Reescrita da Memória Literária 4 da turma 2 (ML4T2) .....	144
ANEXO L – Memória Literária 5 da turma 2 (ML5T2).....	145
ANEXO M – Reescrita da Memória Literária 5 da turma 2 (ML5T2).....	147

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente trabalho, realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, procuramos um caminho teórico-metodológico para enfrentamento dos problemas de escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II (EFII), ancorados em uma perspectiva interacionista da linguagem, especificamente da Análise Linguística (doravante AL), tal como proposta por Geraldini (2011 e 2013). Para tal, elaboramos um Plano de Intervenção Pedagógica, produto deste trajeto acadêmico, no qual a AL se apresenta como suporte teórico para o professor de Língua Portuguesa (LP) e a Memória Literária (ML) como um gênero que, ao resgatar a voz do aluno do EF II, possa ajudá-lo no progresso das habilidades linguísticas de escrita. Procuramos nortear tal intervenção por meio do diagnóstico da produção textual dos alunos.

Justificamos o trabalho na necessidade desse avanço na escrita, visto que é um dos fatores de questionamento da qualidade do ensino de LP. A intervenção, portanto, apresenta ações para essa superação de forma significativa, visto que parte do texto do aluno para desenvolver todo o plano de ação que contemple as habilidades linguísticas que o próprio aluno apresenta não dominar. Consideramos esse caminho necessário, visto que, há tempos, firmada em métodos conteudistas, em planos de aulas repetidos e engessados, a escola básica – não só as aulas de LP – tem apresentado dificuldades para alcançar o desenvolvimento de um sujeito capaz de modificar suas condições de vida e compreensões de mundo a partir do domínio da língua, especificamente por meio da escrita. No cenário contemporâneo, é inegável a necessidade de dotar o aluno de habilidades linguísticas que lhe possibilitem perceber o mundo em que vive e inserir-se nele para, quem sabe, modificá-lo e ter perspectivas melhores de vida.

Entretanto, no confronto e confusão criados pelas concepções de linguagem diversas e, muitas vezes divergentes, as aulas de LP ainda têm o objetivo de, por meio de uma gramática descritiva, padrão, descontextualizada, ensinar a linguagem padrão aos alunos. Sabemos ser essa uma das funções da escola básica, porém acreditamos não ser somente esse o objetivo das aulas de LP. Muitos professores ainda estão pautados na ilusão de que, ao ensinar a gramática normativa, estão contribuindo para que o aluno insira-se no mundo letrado. Estão, ao invés disso, contribuindo para acentuar o abismo que há entre o que o aluno precisa aprender e o que está aprendendo.

No ensino da leitura e interpretação, por sua vez, os significados são considerados independentes do sujeito, de seu contexto histórico-social. Em muitos casos, há a prática de

“descobrir” os significados no texto, e cabe somente ao professor considerar o que está errado ou correto. Nessa perspectiva, muitos professores ainda consideram que há um sentido único e literal a ser retirado do texto. Visão esta que decorre de uma formação inicial que não lhe mostrou outras possibilidades. Procuramos, assim, por meio do presente trabalho, encontrar essas outras possibilidades.

O aluno, muitas vezes, inicia e termina o Ensino Fundamental II – sexto ao nono ano – apresentando inúmeras dificuldades na leitura e produção textual, e também continua sem entender e/ou utilizar a tão distante língua culta.

Com o advento da linguística textual, entre outros fatores, como a precária formação inicial e continuada, chega à escola outro mito: a gramática não é mais para ser ensinada. É certo que a escola não deve conceber o ensino de uma língua em que não haja um sistema de normas, de regras gramaticais, mas nas aulas de LP os alunos devem utilizar a língua com práticas significativas, integrando “o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso” (LEITE, 2013, p.19)

Na prática, percebemos, porém, que nem o trabalho gramatical nem o textual estão embasados adequadamente, visto que, para muitos professores, um exclui o outro. As práticas textuais, por exemplo, têm se firmado no ensino engessado de gêneros textuais diversos, principalmente os que os autores de livros didáticos alegam que permeiam o dia a dia do aluno: bulas, receitas, contas de água, carta pessoal, além de textos jornalísticos como reportagens e notícias, sem o devido espaço para a interlocução e criticidade. As teorias linguísticas são trazidas para a sala de aula, de forma descontextualizada e mecanicista para justificarem receitas acerca do que ensinar. Na produção textual, apresenta-se um gênero ao aluno, destacam-se suas características principais e se propõe a escrita “segundo o modelo”. Um método que também não tem dado certo.

Com a presente proposta de intervenção didática, portanto, buscamos um caminho metodológico que, aliado a um caminho teórico, possa dar subsídios para que, no EF II, sejamos mais eficazes no papel de formar alunos produtores de textos. Em suma, com esta proposta buscamos contribuir para a construção prática acerca do que o professor faz (e porque) com os conhecimentos que lhe são atribuídos em um programa de pós-graduação e, principalmente, porque também pretendemos desenvolver uma atividade de ensino em que assumir uma concepção de linguagem interacionista faz emergir a necessária autonomia do professor e do aluno como sujeitos que produzem saberes.

Como objetivo geral procuramos refletir como essa concepção de linguagem interacionista, mais precisamente a de Análise Linguística, que tem o texto como base, pode colaborar para que o professor de LP, por meio de sua prática em sala de aula, possa ajudar seu aluno a ter progresso nas questões de escrita.

Elaboramos para tal, uma atividade de intervenção que visava ao progresso na escrita de alunos do 7º ano do EF II com base nas concepções interacionistas da linguagem, especificamente a de Análise Linguística, por meio da produção de Memórias Literárias. O estudo teve como participantes alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais da cidade de Uberaba-MG, em média 50 alunos.

Como objetivos específicos, propusemos a AL para o aprimoramento do trabalho com texto de ML, priorizado na interlocução, para que o aluno pudesse ter o que dizer e perceber quais estratégias foram usadas para dizer. Nesse sentido, vimos a AL como suporte para aprimorar também os recursos linguísticos que correspondam às inadequações de ordem textual (coesão e coerência), sintáticas (concordância verbal) e ortográficas (ortografia e acentuação). Nessa proposta de ensino articulamos a escrita diagnóstica, a intervenção pedagógica desse diagnóstico e a reescrita.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos e conta também com a introdução, apêndices e anexos.

No primeiro capítulo, apresentamos um relato de nossa trajetória acadêmico-profissional que esclarece como o percurso do trabalho fora sendo traçado, antes mesmo do início no mestrado. Além disso, evidenciamos a aula inaugural do curso, feita pelo professor Geraldi, visto que motivara nossa base teórica e os pontos em que foram ancoradas as ações de intervenção.

No segundo capítulo, dissertamos sobre o arcabouço teórico do trabalho, situando a importância das obras de Geraldi (2011, 2013) no progresso de ensino-aprendizagem de LP no panorama brasileiro. Obras que, mesmo datadas da década de 1980, ainda se mantêm atuais e pertinentes para uma prática em sala de aula em que a linguagem tenha como foco a interação entre os sujeitos do discurso, tendo o texto como ponto de partida e chegada.

Para tais reflexões, no tópico 2.1, apresentamos as concepções de linguagem. Destacamos que ainda há três concepções presentes nas aulas de LP, sendo que a primeira considera a língua como representação mental transparente e individual de um ser. Advindas desse pensamento são as atividades de reconhecimento do que o autor quis dizer, como se houvesse um sentido único a ser retirado do texto.

Apresentamos também a concepção de que a linguagem é um instrumento de comunicação e a língua é um código preciso do qual um emissor se apropria para passar a um receptor, concepção advinda do estruturalismo.

A concepção que será mobilizada por nós no presente trabalho supõe que, na prática da linguagem, há algo mais do que essa emissão de um código pronto de um emissor a um receptor, “a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos que não preexistem à fala” (GERALDI, 2011, p.41).

O lugar próprio do acontecimento dessa interação é o texto. Por meio do texto, autor e leitor, situados em determinado contexto histórico, interagem na busca da construção de sentidos.

No tópico 2.2, destacamos as ações linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que respectivamente são as ações que fazemos com a língua, sobre ela e as de sua sistematização. Na escola, estas últimas estão mais presentes, visto que a gramática normativa ainda é a que se sobressai. Entretanto, priorizamos o início do trabalho linguístico nas duas primeiras ações. Aquelas, se apresentam como as que sustentam os discursos; enquanto estas, são o refletir sobre o que se diz, buscando formas de iluminar os sentidos para nosso interlocutor, visto que estamos cientes de que a língua não é transparente. Em tais ações, nossas crenças, nossas opiniões, o sujeito e a linguagem são construídos por meio da interação.

Para que todo esse trabalho de interação do sujeito-aluno com o texto em sala de aula aconteça, embasamos nossa intervenção na Análise Linguística, tópico 2.3. Nesse momento, diferenciamos a AL das aulas tradicionais de gramática normativa, visto que o que a configura não é apenas a metalinguagem e sim as reflexões que podemos fazer dos tópicos gramaticais. O que se sobressai não é a classificação e a nomenclatura. Por isso, por meio dos textos dos próprios alunos, das habilidades linguísticas não consolidadas em seus textos, propusemos um percurso de atividades que contemplaram tais fragilidades. Isso se diferencia dos planos de aula engessados que trazem inúmeros tópicos gramaticais que talvez não sejam os que, naquele momento, o aluno precise para avançar ou sirvam para os propósitos que deseja alcançar.

No tópico 2.4, definimos que o texto é nosso ponto de partida e chegada. Destacamos a importância do trabalho com diversos gêneros textuais que não se configurem como

pretexto para recortes gramaticais, no entanto, sirvam para construção de significados, além de serem base para o que dizer em uma escrita responsiva a leituras diversas.

Para ampliarmos a reflexão do trabalho textual, no subtópico 2.4.1, apresentamos considerações da Linguística Textual. Recorremos a Koch (2003, 2006, 2008a, 2008b) e Marcuschi (2008), com os quais definimos alguns conceitos importantes para a textualidade, como coesão e coerência, que apesar de estarem nos discursos de sala de aula, ainda são conceitos tomados como qualidades de um texto e tratados apenas de forma teórica.

Ressaltamos nosso foco ao abordarmos o trabalho com o texto, no tópico 2.4.2, quando dissertamos sobre a produção de textos no EF, diferenciando-a da antiga redação. Destacamos ainda, as condições de produção nas quais devem estar embasadas uma proposta de escrita que explicitem para o aluno: o que dizer, para que, para quem, com quais intenções, quais estratégias irá mobilizar.

No tópico 2.4.3, juntamente com Ruiz (2010), esboçamos os caminhos da correção textual nos quais o professor deixa de ser mero corretor do texto do aluno para ser seu interlocutor, um coautor de sua escrita.

Abordamos ao final do capítulo teórico, no tópico 2.5, o gênero textual que serviu de base para nossa intervenção: a Memória Literária. Tal gênero fora escolhido, pois nos propiciou consolidar algumas das condições de produção expostas acima: o que dizer – momentos marcantes vividos – e para que dizer – refletir sobre como o passado é importante para entendermos o presente e construirmos o futuro. A ML, portanto, se configurou não apenas como um gênero literário, mas como uma forma de, por meio de suas experiências, da partilha com as dos colegas e dos autores consagrados, os alunos poderem refletir sobre o que os cerca e aprimorar as habilidades de escrita. As MLs produzidas serviram de diagnóstico para o plano de intervenção.

No terceiro capítulo, explicitamos a metodologia que organizou o trabalho e descrevemos o desenvolvimento das duas intervenções didáticas produzidas. Esclarecemos que, inicialmente, fizemos um plano de intervenção piloto, no qual utilizamos como suporte o próprio livro didático utilizado pelos alunos do 7º ano do EF de uma escola estadual da cidade de Uberaba-MG. Adaptamos tais atividades nos moldes da AL, ou seja, iniciamos com a leitura de um texto presente no livro – uma memória literária de Zélia Gattai (2000) –, passamos pra a proposta de escrita de um texto de mesmo gênero considerado diagnóstico. Tal texto nos deu base para propormos uma reescrita coletiva como atividade linguística que culminou na reescrita individual dos textos produzidos. Dessa forma, pudemos comparar a

escrita diagnóstica com a rescrita e perceber em quais habilidades o aluno avançara ou não. Descrevemos todo o percurso do plano de intervenção piloto no tópico 3.1.

Por meio dessa primeira etapa e de seus resultados, principalmente a inadequação à progressão textual e às limitações do plano piloto, produzimos e aplicamos o plano de intervenção final – descrito no tópico 3.2 – em outra turma de 7º ano de uma segunda escola estadual dessa mesma cidade. Neste, ampliamos o trabalho com a leitura de diversos textos de ML de autores consagrados – Barros (2010), Belinky (1995), Gattai (2000), Laurito (2002) – nos quais o aluno pôde desenvolver a leitura e ter base para construir sua produção textual. O diagnóstico que fizemos de tais produções, por sua vez, ajudaram-nos a construir uma sequência de atividades nas quais o objetivo maior era que o aluno se apropriasse dos recursos da língua literária para, por meio da escrita de MLs, ter o que dizer sobre as experiências que vivera.

Deste plano, dos dez textos resultantes, analisamos cinco e suas reescritas, para refletirmos sobre o papel da AL no avanço das habilidades de escrita desses alunos.<sup>1</sup>

Adotamos uma metodologia para as análises de caráter qualitativo, visto que nosso foco não eram os números ou a quantidade de inadequações, mas sim o progresso qualitativo nas reescritas.

Apresentamos as análises no capítulo quatro. No primeiro tópico, 4.1, analisamos inicialmente o caminho teórico-metodológico que percorremos. No 4.2, fizemos a análise dos resultados da turma 1 como um todo. Dos subtópicos 4.2.1 ao 4.2.6, analisamos cinco MLs, sendo que a primeira memória fora dividida em dois momentos, um de reescrita coletiva e outro de reescrita individual. Escolhemos tais produções, pois constituíram-se como um panorama da primeira turma, que apresentou como maior fragilidade escrita a organização textual.

Já no tópico 4.3, analisamos os resultados alcançados pela turma 2. E também em cada subtópico – do 4.3.1 ao 4.3.5 – comparamos cinco produções às suas respectivas reescritas, com o objetivo de analisarmos quais estratégias do dizer o aluno progrediu ou não e hipóteses do porquê. Ao final da dissertação apresentamos as considerações finais.

---

<sup>1</sup>Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, o cadastro no Comitê de Ética em Pesquisa foi aprovado e está inserido na Plataforma Brasil, protocolo n. 40588514.5.0000.5154.

## **1. RELATO DE EXPERIÊNCIA – TRAJETÓRIA ACADÊMICO PROFISSIONAL**

Início o presente trabalho por meio de minha trajetória acadêmico-profissional, visto que se apresenta como uma justificativa para a escolha do tema e dos caminhos teórico-metodológicos seguidos.

Sou professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino desde agosto de 2007, ano no qual me formei em Letras-Português/Inglês na Universidade de Uberaba – UNIUBE. Atuo na rede municipal há cinco anos e na estadual há nove.

Minha trajetória acadêmica inicial foi como a de tantos outros professores que passam por um curso de licenciatura em uma instituição particular: não desenvolvi um projeto acadêmico de pesquisa. As nossas aulas eram com carga horária presencial reduzida, visto que a demanda era por profissionais que já trabalhavam na área e tinham interesse em complementar os estudos, o que não era o meu caso. Meu caso era de uma adolescente recém-saída do Ensino Médio da escola pública, apaixonada pelas aulas de Língua Portuguesa, mais precisamente pelos estudos gramaticais. Além disso, venho de uma família com forte tradição na educação, sendo que sou neta, filha e sobrinha de professoras. A educação era o caminho mais provável e até mesmo a vocação mais latente. E o curso de Letras era o que mais se encaixava no perfil dessa adolescente.

Um semestre após a graduação, em agosto de 2007, comecei a lecionar na escola pública estadual, como professora contratada. Percorri várias escolas da cidade de Uberaba. Em 2011 fui nomeada na prefeitura e comecei a atuar também na rede municipal, mas com licença concedida desde abril de 2015 para a realização do mestrado. Na rede estadual, fui nomeada em abril de 2013 e trabalhei durante o mestrado.

Desde o início desse trajeto, sentia-me angustiada sobre qual seria o papel do professor de LP. Ficava muitas vezes perdida no meio de tantos planos de aula, relatórios e formações continuadas que muitas vezes não acrescentaram muito a minha bagagem teórica, porém me deram um suporte muito grande no enfrentamento de tantas dificuldades às quais o professor é submetido em sala de aula, como: salas lotadas – no ano de 2010 lecionava em um sexto ano composto por 45 alunos – indisciplina, e, principalmente, a burocratização do ensino, já que ao professor é exigida uma quantidade infinita de preenchimentos de papéis que, com o decorrer do tempo, fui habituando-me a fazer, buscando tirar o melhor proveito para minha prática de ensino.

Em 2010, por oferecimento da Prefeitura de Uberaba em parceria com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, pude realizar uma especialização em Gestão da Aprendizagem Escolar de Língua Portuguesa. Foi um curso que me deu aparato na elaboração de práticas um pouco mais diferenciadas do que as que estava realizando. Tais práticas, até então, privilegiavam muito a gramática descritivo-normativa. Nessa especialização fiz uma pesquisa acadêmica intitulada “O analfabetismo na interpretação discursiva verbal e visual (gráfico)” e tratava da dificuldade que o aluno tem em ler, interpretar e principalmente fazer uma análise crítica dos textos jornalísticos veiculados nos grandes jornais impressos do Brasil.

A partir desse período da especialização, portanto, minha prática começava a se expandir para o trabalho com o texto. Comecei a fazer rodas de leitura que eram muito produtivas, com debates, interpretações e ampliação de pontos de vista. Além de momentos de troca de experiências de leituras de livros literários. Mas tais práticas eram todas baseadas no meu parco entendimento do que era o trabalho com texto.

A oportunidade de ter contado com as teorias acadêmicas surgiu com o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – da Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM/Uberaba. Meu ingresso no programa deu-se em 2014, e essa ponte entre a universidade pública e a escola básica, por meio do PIBID, foi a mola propulsora do meu interesse pela área acadêmica. Sendo assim, no mesmo ano em que iniciei as atividades no programa, em 2014, inscrevi-me para o presente mestrado profissional em Letras. No Pibid, juntamente com alunos do curso de Letras, os quais me orgulho muito de ter supervisionado, desenvolvemos atividades muito ricas em relação ao trabalho com textos e gêneros textuais, inclusive uma sequência didática sobre contos de Terror e Mistério.

No mês de novembro desse mesmo ano, surgira a grande oportunidade: ingressei no Mestrado e no primeiro compromisso como mestranda, pude conhecer o Professor João Wanderley Geraldi em sua brilhante aula inaugural do ProfLetras/2014. Geraldi fez um histórico do ensino de LP no Brasil. O professor iniciara sua fala abordando o decreto do uso da língua colonizadora em 1748. Abordou o movimento Indianista do sec. XIX, no qual José de Alencar e Gonçalves Dias foram duramente criticados por utilizarem a linguagem indígena e refletiu que, desde aquela distante época, a língua portuguesa europeia vem sendo imposta, mesmo contrapondo-se ao fato de que no Brasil hoje se falam mais de 180 línguas.

O purismo linguístico foi criticado em seu discurso, salientando que em 1900 quando o nosso código civil fora escrito, o mesmo fora revisado por um gramático – Carneiro Ribeiro. Ele denominou esse período de “gramaticismo”. Dessa época datam crônicas sobre o

bom uso do português correto, uso do hífen etc. Podemos perceber o quão antigas são algumas práticas de ensino ainda presentes na sala de aula.

Continuando o histórico, o professor lembrou que a Semana da Arte Moderna (1922) foi uma tentativa de rompimento com esse purismo, evidenciando a reintrodução da oralidade e a busca de uma literatura nacional. Nesse momento, Mário de Andrade publica até mesmo uma “Gramatiquinha” do Português Brasileiro.

Outro fato marcante para o ensino de LP no Brasil é o de que nos anos 30, no ensino de Letras, separam-se dicotomicamente duas áreas: a literatura e o estudo de línguas. Geraldi ressalta que isso não aconteceu na Europa. No cenário da literatura brasileira, até mesmo alguns autores modernistas, como Carlos Drummond de Andrade, são considerados também extremamente puristas. Até o começo do sec. XX ainda continuaram os estudos na linha purista e estes estudos estão presentes em gramáticas revisadas até hoje. O professor nos esclareceu que é de 1959 a nomenclatura da gramática que perdura até hoje.

Sobre outra dicotomia que surgira também nesse panorama entre linguística e gramática, Geraldi explicita que só nos anos 60 é que surge a linguística no Brasil, nos estudos da UNICAMP, mas estes ainda estavam separados da literatura.

Em 1971, com o advento das Leis de Diretrizes e Bases, o autor relembra a democratização do ensino na qual a escolaridade obrigatória passa a ser de oito anos, mesmo com a oposição da elite contra a expansão do ensino para a população. Assim, ele afirma que como a demanda de professores aumentou, surgem nesse cenário educacional as licenciaturas curtas como forma de formar professores para essa demanda.

O autor faz uma ressalva sobre o ensino de licenciaturas que em 1998, contava com apenas 12% dos alunos na idade universitária. E em 2014, esse número salta para 32%. Porém apenas metade desses jovens forma-se.

Continuando o histórico, Wanderley aponta que em 1960 começam a ser produzidos os livros didáticos, mas os textos somente entram na sala de aula como objetos de estudo em 1970.

Em 1985, houve uma tentativa da elaboração de um currículo mínimo com a redemocratização da LP. Esse currículo é recusado no cenário nacional, mas o estado de São Paulo contou com um Plano de Educação de LP.

Nos anos 90, surgem, com a política neoliberal, as avaliações estaduais, nacionais e internacionais para medição do ensino que havia se ampliado tanto. O autor critica nesse momento a construção dos PCN com pesquisas universitárias que não condiziam com as reais

necessidades do ensino. Surge, assim, o conceito de gênero textual, da teoria para a reprodução.

Geraldi chega ao século XXI e ao final da aula inaugural, ressaltando que devemos conceber uma escola na qual a reflexão prevaleça à informação. Todo esse histórico, para muitos, pode não representar nada de novo, porém para mim, naquele momento, foi um despertar. Sendo assim, procurei, desde o início, conceber esse mestrado não como acúmulo de teorias, mas como um movimento de reflexão sobre o que estamos fazendo na academia e nas escolas de ensino básico.

Maravilhada com essas perspectivas, ao iniciar o curso, nas primeiras aulas, principalmente no primeiro contato com a professora Marinalva Vieira, já havia definido que as teorias linguísticas sobre o ensino de LP seriam meu norte para a elaboração do meu projeto de pesquisa. Havia até pensado em um projeto no qual eu levaria estas teorias para minhas colegas de profissão, nas tão cansativas e improdutivas formações continuadas a que somos submetidas nas escolas. Nesse momento, em meu limitado modo de analisar os fatos, as vastas teorias linguísticas que íamos estudar nos salvariam desse contexto de desafios e saberíamos, a partir de então, o que ensinar para nossos alunos.

Porém, aos poucos, percebi a minha presunção e essa ideia foi sendo moldada, nos estudos e nas falas da professora Marinalva – então minha orientadora – pude perceber o quanto as teorias linguísticas são amplas e o quanto meu pensamento sobre o papel do professor limitado, cheio de preconceitos e lugares comuns. A leitura de **Portos de Passagem** (GERALDI, 2013) e **O texto na sala de aula** (GERALDI, 2011) foi a base para quebrar tantos paradigmas.

Na disciplina Texto e ensino e nos encontros do GEDELES – Grupo de Estudos do Discurso e Ensino/Leitura no Ensino Superior – fui me apropriando das teorias interacionistas da linguagem e do uso do texto na sala de aula como meio de aprimorar as habilidades de leitura e produção textual. O dialogismo de Bakhtin foi se revelando a base para tantas discussões e meu caminho de pesquisa foi alterando-se e sendo aos poucos delimitado.

As disciplinas cursadas, a troca de experiências e angústias com os colegas, as orientações da professora Marinalva e as contribuições das participantes da banca de qualificação, Professora Sulemi e Juliana Bertucci, contribuíram muito para um amadurecimento teórico e, me perdoem o clichê, foram um farol nesse nada claro caminho que percorremos como professores da rede pública e pesquisadores acadêmicos.

O ingresso nesse mestrado profissional, principalmente nos moldes do ProfLetras, portanto, é um privilégio, pois por meio dele, pude aprimorar meus conhecimentos teóricos

para poder fazer a tão almejada ponte entre teoria e prática para assim, poder contribuir para o progresso de meus alunos. É esse o meu intuito de professora que jamais perderá o anseio da pesquisadora.

## 2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTO E ENSINO DA ESCRITA

### 2.1 Concepções de linguagem

Reconhecemos que a linguagem é o ponto de partida para a constituição de um sujeito que, desde o seu nascimento como corpo biológico, entra em contato com o mundo por meio da linguagem, é um caminho inicial para reconhecermos também que, nas interações em sala de aula, assim como nas da vida, o aluno constitui-se por meio da linguagem. Assim, para traçarmos um caminho do trabalho com a linguagem, fundamentalmente, devemos diferenciar três concepções que embasaram os estudos linguísticos até então: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

O ensino tradicionalista é iluminado pela primeira concepção – a linguagem como expressão do pensamento – em que a linguagem é vista como a capacidade individual de expressão de um ser. “Se concebemos a língua como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2011, p.41). Nessa concepção, a língua remete a “um *sujeito psicológico*, individual, dono de suas vontades e de suas ações.” (KOCH, 2006, p.13, grifo da autora) A língua é a representação mental que deve ser captada pelo interlocutor, como se fosse transparente.

Essa concepção remete-nos a metodologias bem presentes ainda nas aulas de LP e está imbricada nos exercícios de interpretação de texto nos quais o professor pede que o aluno diga o que o autor quis dizer e se esquece de que o aluno também tem algo a dizer. O autor passa a ser o produtor de todo o sentido e a interação texto-autor-leitor não é considerada. Entretanto, acreditamos que se o sujeito se constitui por meio da linguagem, esse individualismo é uma falácia.

Na segunda concepção de linguagem, também ainda muito presente na escola, vemos que há um sujeito decodificador de mensagens. Sendo assim, a língua é um código, somente uma estrutura, um conjunto de signos estipulados por regras. Nessa concepção, não há espaço para o interlocutor nem para as situações de uso. Ao sujeito é dado o papel de assujeitado. O sujeito-leitor, nesse caso, é apenas reproduzidor dos sentidos já existentes, fixos, determinados pelo sistema da língua. De tal concepção, decorrem práticas que usam o texto como pretexto para atividades gramaticais normativas, como circular o substantivo, os adjetivos, transformá-los em locuções adjetivas, sem ao menos refletir sobre o efeito de sentido que tais palavras proporcionam ao texto. Não se prioriza a compreensão, mas a classificação.

Já a concepção na qual norteamos nossas reflexões é aquela pautada na interação entre os sujeitos e a própria linguagem. Trazer essa concepção nos obriga admitir que:

- a) a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói;
- b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” desse mesmo processo. Nesse sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros [...] não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;
- c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social [...] (GERALDI, 2013, p.6)

Ao ensinarmos a língua, a partir dessa perspectiva, consideramos o texto como um ato de reflexão e, na sala de aula, há espaço mais do que suficiente para essa aprendizagem, pois o aluno leitor, na interação com o autor e com o texto, passa a ser construtor dos sentidos a partir das experiências que mobiliza ao ler um texto. Isso implica que nos afastemos de um ensino que toma a língua fora de seu contexto, fora da interação, como é feito, por exemplo, na análise gramatical descritiva de frases soltas. A língua se constitui no processo de compreensão e reflexão, que se dá pela interação de elementos da situação, pelos recursos utilizados pelo autor e pelo leitor, ao construírem os significados de um texto.

É necessário também explicitarmos que a língua é produzida em um determinado contexto social e que, no momento próprio da interlocução, os sentidos são construídos, por meio de construções anteriores. Deixamos de lado, muitas vezes, a situação histórico-social e passamos a valer a sobreposição dos sentidos estabilizados pela tradição. Se não consideramos os diversos campos semânticos situados, vemos a língua como um sistema fechado na qual não é possível atribuímos significações diversas.

## **2.2 As ações linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas**

As ações que fazemos quando operamos a língua podem acontecer concomitantemente, porém são particularizadas para entendermos melhor esses fenômenos. São elas as ações que fazemos com a linguagem – linguísticas; sobre a linguagem – epilinguísticas; e as de sistematização da linguagem – metalinguísticas.

Na escola, nas aulas de LP, as ações metalinguísticas ainda são as priorizadas. Contudo, para fazer valer todo o processo de interlocução e construção de sentido, elas não

devem deixar de estar presentes, mas deveriam ser a última atividade a embasar o nosso conteúdo de ensino. Isso porque, primeiro o aluno deveria refletir sobre as ações linguísticas que poderão sustentar seu discurso e os discursos aos quais é exposto – ações linguísticas –, perceber também os efeitos que são produzidos quando esse discurso é interrompido para se fazer uma reflexão sobre ele, como as retomadas, os isto é – ações epilinguísticas –, para, somente em última instância, classificar, medir, conceituar.

As ações linguísticas são aquelas que, praticadas na interação entre os sujeitos, referem-se ao dizer. O trabalho feito pelo locutor no uso dos recursos e as construções de sentido feitas pelo interlocutor não necessitam interromper a progressão do assunto em pauta, como nas epilinguísticas. Porém, o que é importante ressaltarmos e que, na sala de aula, o professor deve explicitar para o aluno, é o fato de que, as ações linguísticas não são inocentes, não estão livres de intencionalidade e efeitos de sentido. Elas retratam nosso modo de construir nossas relações. São ações que acontecem na interação com o outro, recaem sobre o outro. Sendo assim, por meio delas, podemos perceber como os interlocutores apresentam suas crenças, representações da realidade, “para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências.” (GERALDI, 2013, p.27)

É nessa interação que os sujeitos e a linguagem são constituídos. E como os sujeitos modificam-se, a linguagem também é constantemente modificada. Sendo assim, as crenças e valores também o são.

É isso que, por meio de diversas leituras, o aluno deve compreender: que todo ato de linguagem está inserido em um propósito que o motiva. Esses propósitos são determinados pelo produtor de linguagem, mas não são fechados na intenção que parecem expressar. Destacamos, por exemplo, os textos jornalísticos que se julgam imparciais. Precisamos desmistificar isso, porque todo discurso é carregado de intencionalidade e tomada de posição com relação ao tema que discute. O assunto tratado pelo texto, a forma como é tratado, os dados apresentados já põem em cheque essa imparcialidade. É importante percebermos e ajudarmos nosso aluno a perceber que o modo como são construídos os enunciados e o modo como a língua é mobilizada para convencer o interlocutor mudam nas ações que fazemos com a linguagem.

Outra questão importante sobre essa mobilização que fazemos com a língua, que constantemente é modificada pela ação do sujeito, é a determinação e indeterminação dos discursos. Vemos teorias que afirmam que os sentidos são determinados, fechados por conta somente “do co-texto (entendido como os elementos verbais que precedem ou sucedem as expressões que estão sendo compreendidas) e do contexto (entendido como os aspectos

situacionais dentro dos quais a interação se processa).” (GERALDI, 2013, p.35). No entanto, acreditamos que além desse co-texto e do contexto, o que orienta as interpretações são os recursos expressivos usados, a manifestação desses recursos no ato da interação. Sendo assim, um mesmo recurso serve a mais de uma interpretação ou até mesmo recursos diferentes servem a uma só intenção. O que devemos levar em conta sobretudo são as relações existentes entre os interlocutores, os objetivos da interação, especificações de sintagmas nominais, o uso dos pronomes pessoais como o nós para inclusão ou como o eles para indeterminação, entre outros.

Isso nos mostra que “a operação de determinação [...] não depende apenas da situação em que se dá a enunciação, mas da correlação entre os recursos expressivos usados e a situação de enunciação: aqueles é que levam a procurar neste elementos pertinentes para a produção de sentido”. (GERALDI, 2013, p.40).

Já as ações epilinguísticas são as atividades que, conscientemente ou não, param o objeto do dizer para analisá-lo, para refletirmos sobre ele. Nesse sentido, devemos esclarecer que há distanciamentos e aproximações destas com as ações linguísticas, visto que ambas são produzidas no trabalho com a língua e estão presentes na interação entre os sujeitos. No entanto, as ações com a linguagem têm o objetivo de explicitar, iluminar os sentidos para o interlocutor; por isso, estão presentes tanto no texto escrito quanto na fala – quando pensamos no que o outro vai pensar, quando nos antecipamos para a resposta do outro, nesse momento usamos o recurso linguístico, para chamar a atenção do interlocutor.

As duas ações – linguísticas e epilinguísticas – aproximam-se também por produzirem novas determinações no uso da língua. Na primeira, há uma determinação mais localizada no discurso que se produz. Na segunda, o novo encontra-se nos próprios recursos utilizados. Esse novo, mantém a constante renovação da língua, muda, desloca os sistemas de referência por meio do agenciamento dos recursos expressivos.

A ação sobre a linguagem é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação no mundo (nota-se a importância das metáforas, dos raciocínios analógicos, das comparações, etc.) e pela construção de sentidos novos mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto “efeitos de sentido” no discurso. (GERALDI, 2013, p.43, grifos do autor)

Esses recursos gramaticalizados, quando os tomamos para a construção de conceitos, de classificações, sobre o que é adequado ou inadequado em uma construção linguística, constituem as ações metalinguísticas. Estas produzem a hegemonia da língua, estabilizam-na.

Já as ações com a linguagem e sobre a linguagem – às quais explicitamos anteriormente – produzem o novo, ultrapassam essa hegemonia.

O aluno, por meio da aquisição da linguagem, faz suas hipóteses, mas devemos mediar sua reflexão sobre essa linguagem e ajudá-lo a sistematizá-la. Porém, não o faremos por meio de exercícios em frases descontextualizadas, mas por práticas significativas. Assim, embasamos nessa concepção o presente estudo, porque, nas aulas de LP, devemos explicitar para o aluno tais ações, por meio do contato com diversos gêneros textuais. Ao propormos e mediarmos a leitura e a escrita, estamos contribuindo para que o aluno entenda o processo de funcionamento de tais ações no seu uso concreto, na interação com os discursos presentes nos textos. Além disso, estamos ainda ajudando a torná-lo sujeito ativo e não apenas reproduzidor de discursos hegemônicos que a mídia e até mesmo a escola reforçam.

### 2.3 A análise linguística

Em todo esse trabalho que tem como ancoragem o texto, iniciando na leitura de Memórias Literárias de autores consagrados, até a escrita e reescrita do texto do aluno, não tomamos a produção textual como um fim, mas como um percurso de trabalho com os recursos linguísticos. Vemos esse trabalho linguístico à luz da Análise Linguística (AL), tal como trazida por Geraldi, em seu artigo Unidades básicas do ensino de Português, que faz parte do livro **O texto na sala de aula** (2011) e em **Portos de Passagem** (2013).<sup>2</sup>

Aprofundando as teorias de Geraldi, Mendonça (2006, p.204) afirma que:

**a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (grifos da autora)

Para tal, devemos traçar um caminho que não se dará como método de ensino fechado, mas como um roteiro. A prática de AL propõe-nos uma integração entre a leitura, a produção de textos e a gramática da língua. Em tal proposta, as três ações da linguagem estão presentes. Inicialmente, as ações linguísticas, na leitura e produção oral e escrita de textos. Estão presentes também as epilinguísticas no momento em que são propostas estratégias do dizer mais adequadas ao texto em estudo, como a presença das emoções, das descrições, que

---

<sup>2</sup> Reconhecemos a importância dos estudos de outros autores sobre a AL, sobretudo os de Franchi (1988) que apresenta os termos. Porém como precisamos fazer um recorte da teoria, embasamos nossas reflexões teóricas em Geraldi (2011 e 2013).

muitas vezes em uma memória literária se sobrepõem ao fato narrado em si. Por fim, a metalinguagem se apresenta no momento em que se faz necessário nomear estratégias, sistematizá-las, consultar gramáticas, dicionários, rever as convenções da ortografia, acentuação, pontuação, entre tantos aspectos formais da língua. Não podemos elencar esses aspectos ao acaso, mas por meio do diagnóstico do texto produzido inicialmente pelo aluno.

Numa prática de AL, a leitura do texto é o ponto de partida. Entretanto, não para camuflarmos práticas de gramática contextualizada, nas quais usamos o texto como pretexto para se destacar determinada classe gramatical, por exemplo. O trabalho de leitura na AL busca fugir da artificialidade daquelas que servem somente para exercícios de retiradas de significados estáveis supostamente presentes nos textos. É na interlocução, mais um vez, que são feitas as leituras e construídos os sentidos.

O conceito de leitura, portanto, no qual nos embasamos, é aquele em que, por meio da interação autor-leitor-texto, a ação do sujeito autor e do sujeito leitor constitui-se por meio do texto. Lajolo (1982, p.59 apud GERALDI, 2013, p.91) afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Importa para este trabalho, portanto, o jogo de contrapalavras do leitor. Desse leitor que concorda, discorda, refuta, contraria a palavra do autor. A leitura é o processo no qual construímos os sentidos, não apenas o reconhecimento dos sentidos que o autor quis dizer, como é feito em vários exercícios de interpretação em sala de aula.

É uma interlocução, o ato de ler, porque demanda que o leitor considere as estratégias utilizadas pelo autor, que por sua vez, escreveu para leitores demarcados. Por isso, há a interlocução, o encontro.

Para que as práticas de leitura na sala de aula tomem caráter interativo é necessário que o professor de LP tenha consciência da concepção de linguagem que adota. Barbosa (2013, p.241-242) aponta que:

- a) uma atividade de leitura que faz o aluno ir ao texto para descobrir o que o autor quis dizer está amparada numa concepção de linguagem como construção do pensamento (...) passa a ser a produção de um sujeito individualizado, comandante de suas vontades e ações.
- b) uma atividade de leitura que faz o aluno ir ao texto para reconhecer os sentidos e as estruturas das palavras está tomando a língua como uma estrutura com

organização própria e independente das ações dos sujeitos (...) [com] sentidos preexistentes (...)

c) o professor que busca mostrar que, na leitura e interpretação de textos, os sentidos são construídos na relação entre leitor-texto-autor, está assumindo a concepção de linguagem como interação. Nesta, o aluno assume a condição de construtor de sentidos a partir dos saberes e experiências que mobiliza no momento da leitura. Esta passa a ser uma atividade que exige do leitor que saiba mobilizar recursos linguísticos e extralinguísticos para construir possíveis interpretações.

Apontamos, ainda, possíveis ações perante o texto lido. Uma delas é a leitura como busca de informações; como estudo do texto, que pode apresentar o levantamento, por exemplo, da tese defendida, dos argumentos apresentados, dos contra-argumentos e a coerência entre eles. Em textos narrativos, podemos averiguar os pontos de vista de alguns personagens, com os contrapontos de outros sobre temas apresentados como: amor, sexo, família, etc. É possível ainda a leitura para produção de outros textos do mesmo tema ou mesma estrutura, dramatizações de narrativas, ilustração de uma história.

O que destacamos, nessas práticas, é a sua fácil aplicabilidade em sala de aula, e ainda, o quanto a correlação entre elas tornaria a prática da leitura algo menos artificial, propiciando a interlocução.

Na presente intervenção, priorizamos a leitura de Memórias Literárias geradora de textos memorialísticos produzidos pelos alunos, que configura a segunda etapa da AL: a produção textual diagnóstica. Tal produção, serviu para embasarmos as reflexões linguísticas que foram feitas nas aulas seguintes. Mendonça (2006, p.214 e 215) propõe que, nas atividades de produção, vários tópicos podem ser enfocados, como os de ordem ortográfica, morfossintática, textual, discursiva. Todos advindos do texto que o aluno produziu.

Como estratégias didáticas, pode-se trabalhar com a avaliação de produção por parte dos colegas, com a comparação entre os textos produzidos e entre estes e outros textos, com a escolha de alguns exemplos de atividades individuais, em grupo ou coletivas. Nesses momentos, o professor conduz a reflexão, reescrita de trechos/textos e, principalmente, a sistematização dos conhecimentos construídos. (MENDONÇA, 2006, p.215)

A consulta a gramáticas normativas, nesse momento, pode ser produtiva, visto que a metalinguagem tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar as convenções da língua. O que muda o trabalho com a AL e o trabalho com a gramática tradicional são as competências que esperamos que o aluno alcance. Em vez de identificar e classificar, preencher lacunas e justificar, buscamos que o aluno analise, compare, saiba consultar gramáticas e dicionários, perceba as várias formas de estrutura de períodos, o efeito de sentido produzido, e saber, por fim, entre as inúmeras possibilidades que a língua oferece, aquela que melhor se adequa a sua

pretensão. O importante, portanto, é que o aluno perceba os mecanismos linguísticos e seus efeitos de sentido. De nada adianta cercá-lo de nomenclaturas ou normas que não sejam postas em prática. No próprio texto, podemos detectar quais fenômenos linguísticos o aluno ainda não domina e ajudá-lo a compreender tais fenômenos.

A AL, portanto, configura-se como esse caminho metodológico, como um percurso de concepção, planejamento e desenvolvimento de práticas que colocam-nos, professor e aluno, no centro dos processos de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, ambos assumimos a posição de interlocutores, com a diferença de que nós, professores, para sustentarmos essa questão, precisamos construir uma autonomia com relação aos conhecimentos que adotamos para embasar nossa prática.

#### **2.4 Ponto de partida e de chegada: o texto**

Como explicitamos ao longo do presente trabalho, o ensino dos aspectos da língua, pautados na constituição do aluno como um sujeito capaz de transitar nos universos de linguagens de forma consistente, é feito por meio da leitura e produção de gêneros textuais diversos.

O texto, primeiramente, é uma ação discursiva de interação em que alguém diz algo pra outro alguém. Delimitamos também que um texto é uma sequência verbal escrita coerente que forma um todo acabado, definitivo e direcionado ao outro, o outro é a medida, é para o outro que produzimos nossos textos. (ANIS, 1985 apud GERALDI, 2013, p.99-100)

Sabemos que há todo um trabalho linguístico de abertura e fechamento de sentidos em um texto no qual a aprendizagem da leitura, na escola, deve estar embasada. O texto é, portanto, o objeto de ensino das aulas de LP. Esse é um consenso, até mesmo orientação dos PCN. Entretanto, o texto já esteve presente nas aulas de LP, para outros fins, tais como: tomar leitura, estudo do texto literário, pretexto para isolar dele frases para classificação gramatical, etc.

Não que ignoraremos a natureza gramatical de um texto, visto que é composto por estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais nos quais a língua está regida. No entanto, o fim para qual queremos o trabalho com o texto é o da produção de sentidos, dos efeitos de sentidos presentes nos discursos que passam pelas regras da língua, que usufruem dessas regras para produzir tais sentidos.

Sentidos esses que têm uma abertura e um fechamento, como já explicitamos. Tal sentido não é visto imanente ao texto, como se por si só bastasse para a construção dos

significados. Não há como considerarmos apenas um sentido, o do texto. Devemos destacar a figura do leitor. Não tomando-o, por sua vez, detentor dos significados a que atribui ao texto que lê e abrir-se para infinitos significados. A abertura e o fechamento de um texto se dá na interação destes dois elementos: autor e leitor.

É a inter-relação entre esses elementos que nos interessa: autor, leitor e texto. Sendo assim,

o reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das *condições necessárias e fundamentais* à produção dos sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (...) tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece. (GERALDI, 2013, p.111, grifos do autor)

Cabe delimitarmos que não é qualquer leitura, significado que vale, porém também, o texto não é composto somente por um sentido. Esse fato cabe ao professor explicitar e ajudar o aluno a perceber em suas interações com o texto. A sala de aula torna-se espaço para discussões e produções de sentido.

#### 2.4.1 A linguística textual no ensino da escrita

Ao tomarmos como partida e chegada do processo de ensino de LP o texto, julgamos necessária a retomada de alguns conceitos apresentados pela Linguística Textual, doravante LT, nos estudos apresentados por Koch (2003, 2006, 2008a, 2008b) e Marcuschi (2008).

A LT toma como objeto de estudo “não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto.” (KOCH, 2008a)

Consideramos o texto como unidade de sentido construído social e historicamente na interação entre os sujeitos. É o lugar próprio da interação. Para funcionar como tal, o texto é composto de mecanismos nos quais destacamos a coesão e a coerência. Tais mecanismos não são tão distintos, porém podemos descrevê-los separadamente.

A coesão é um dos mecanismos responsáveis pela tessitura do texto, visto que este não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas. Refere-se às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como tal. Essas relações são feitas quando um elemento textual remete a outro. Devemos considerar que a coesão não é condição necessária,

nem suficiente para que exista o texto. Há aqueles que apresentam sentido sem ter elementos linguísticos expressos de coesão, o sentido se constrói no sequenciamento dos enunciados e até mesmo pelas inferências que o leitor faz. Como em: “Olhar fito no horizonte. Apenas o mar imenso. Nenhum sinal de vida humana. Tentativa desesperada de recordar alguma coisa. Nada.” (KOCH, 2008, p.18). Não há elementos coesivos explícitos, porém ao acionarmos algumas referências semânticas, o texto se efetiva como produtor de sentidos. E isso pode acontecer com um leitor em específico e não com outro. Esse fato não o torna um não texto.

Assim como pode haver textos sem coesão explícita, podem existir também os que apresentem elementos de coesão, mas que não produzem sentido, ou seja, que não configuram um texto: “O dia está bonito, pois ontem encontrei seu irmão no cinema. Não gosto de ir ao cinema. Lá passam muitos filmes divertidos.” (KOCH, 2008, p.18)

Destacamos a coesão primeiramente, visto que, mesmo sabendo que não só ela torna um enunciado um texto, a sua presença é um fator de textualidade muito importante para fazermos as relações de sentido na leitura e na escrita textual. Portanto, configura-se como um elemento importante em diversos tipos de textos, como no caso da presente intervenção que trata da Memória Literária.

Outro elemento de textualidade de suma importância tratado pela LT é a coerência que

está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (KOCH, 2008, p.21)

Para que um texto configure-se como coerente, a interação autor e leitor é de suma importância, visto que ambos participam de um jogo no qual a finalidade é a produção de sentidos, de coerência. A interlocução, a interação entre dois usuários em um momento de comunicação, seja escrito ou falado, recupera sentidos, ativa significados estabelecidos em um dado momento social e histórico no qual estejam inseridos. Além disso, o grau de conhecimento sobre os recursos linguísticos utilizados e sobre o assunto também são fatores cruciais na produção de sentidos de um texto.

A LT nos apresenta alguns tipos de coerência que elencaremos a seguir:

- a) Coerência semântica, que se refere à relação entre significados dos elementos em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo. [...]

- b) Coerência sintática, que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos ou indefinidos, etc. [...] A coerência sintática nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência.
- c) Coerência estilística, pela qual um usuário deveria usar em seu texto elementos linguísticos (léxico, tipos de estruturas, frases, etc.) pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro linguístico. [...]
- d) Coerência pragmática, que tem a ver com o texto visto como uma sequência de atos de fala. Estes são relacionados de modo que, para a sequência de atos ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa. (VAN DIJK e KINTSCH,1983 apud KOCH,2008, p.42-46)

Nessa separação apenas destacamos que os diferentes aspectos da coerência agem em conjunto para que ocorra a *interpretabilidade* de um texto. Mais uma vez, ressaltamos que é na interação que a mesma ocorre. Sendo assim, é necessário que o produtor de um texto coerente esteja ciente de seu interlocutor. Dessa interação, há mais alguns fatores que contribuem para a construção de sentidos como: o uso de determinados elementos linguísticos, o conhecimento de mundo e o conhecimento compartilhado, as inferências, os fatores de contextualização que determinam a situação comunicativa de um texto. Podemos destacar ainda, a *situcionalidade*, que considera tanto o contexto imediato de interação, quanto seu contexto sociopolítico-cultural. A *informatividade*, a *focalização*, a *intertextualidade* explícita ou implícita, a *intencionalidade* e a *aceitabilidade*, a *consistência* e a *relevância*. Todos esses elementos em conjunto, ocorrendo em maior ou menor grau, numa dada situação de comunicação, são capazes de contribuir para que o leitor construa a coerência, por meio do que o texto nos permitir. (KOCH, 2008)

Os conhecimentos da LT que elencamos não são produtores de programas de ensino, mas podem, por meio da teoria, modificar o modo como encaramos o desafio de escrita na sala de aula. Essa escrita, que é o funcionamento vivo da língua, norteará um trabalho dinâmico no qual professor e aluno tornam-se coautores da aprendizagem. Destacamos a escrita nesse processo, visto que é o foco do presente trabalho, porém não podemos deixar de ressaltar que a LT aborda tanto os textos escritos quanto os falados. Ou seja, preocupa-se tanto com o desenvolvimento da escrita, quanto da oralidade.

#### 2.4.2 A produção de textos no ensino fundamental

Consideramos a produção de textos o que embasa o trabalho linguístico, uma vez que é no texto que o discurso é produzido; é no texto que a língua se faz em uso. Percebemos que, por sua importância nas aulas de LP, a discussão sobre o ensino da produção escrita ganhou

espaço e há diversos estudos que focalizam o tema e apontam para a necessidade de mudanças. Mesmo que discretamente mudanças têm acontecido, tanto no discurso dos professores, quanto nos livros didáticos, o que nos faz perceber a diferença entre a antiga redação e a produção de textos. Naquela, se produziam textos para a escola; nesta, se produzem textos na escola. (GERALDI, 2013, p.136)

Na produção textual a interlocução dá sentido à língua, sendo assim, no ato de escrever textos, é mais do que necessário para o aluno ter em mente quem é seu interlocutor, visto que esse papel não é neutro, é ativo, interfere no modo como o locutor produz seu discurso.

O professor deve ter consciência dessa interlocução, visto que é um dos pontos cruciais no ato de produzir um texto. O interlocutor deve ser explicitado ao aluno em uma produção textual. Ele pode apresentar-se individual ou coletivamente, ser real ou não, estar próximo, como na fala, ou distante como no texto escrito. No entanto, quando esse aluno não tem definido para quem escrever, na maioria das vezes, o faz somente para o professor com o objetivo de ter uma nota. Segundo Brito (2011, p.120):

o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal - talvez o único - leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota).

Esse jogo de interlocução, na redação tradicional, é artificial e descaracteriza o aluno como sujeito que produz sentido e descaracteriza o professor como interlocutor, visto que este é apenas considerado corretor do texto daquele. É necessário mudarmos esse papel e, como professores, também nos tornarmos interlocutores do texto do aluno, no sentido de concordarmos com ou discordarmos do que ele escreve, questionarmos, acrescentarmos comentários, perguntar, etc.

Outro aspecto importante que salientamos é que, dependendo do modo como propusermos a produção, esse caráter artificial do texto escolar pode ser acentuado ou atenuado. É necessário definirmos bem para o aluno sobre o que escrever, com quais objetivos e com qual estrutura.

Caberia então a nós professores analisarmos as propostas tendo em vista algumas condições necessárias que explicitamos ao aluno, para que na produção:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013, p.137.)

Respondendo ao item a, podemos trazer para a sala de aula as experiências do próprio aluno e de sua família, não somente como relatos, mas como reflexão sobre o vivido. Isso justifica a atividade didática proposta ter como base a memória literária, visto que o gênero possibilita que o aluno recrie suas experiências ao compartilhá-las com os colegas e possam refletir sobre elas.

Quando analisamos os itens a e b, é importante diferenciarmos produção de reprodução. Como o exemplo de propostas nas quais pedem que o aluno faça um texto por meio da observação de uma gravura. Podemos refletir: será que essa gravura desperta o interesse do aluno em contar algo relevante, ou só desperta a necessidade de reproduzir o que acredita que o professor quer ouvir? Tais práticas ficam apenas no âmbito do letramento escolar e configuram o tipo de texto escrito apenas para a escola.

Já o ato de escrever sobre experiências vividas ou sobre temas que sejam do interesse do aluno apresenta-se como um caminho para dar significado ao seu dizer, visto que teria a motivação de compartilhar suas experiências e expor seus pontos de vista. Entretanto,

A experiência do vivido passa a ser o objeto de reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é ponto de partida para a reflexão. Aqui a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que professor e alunos podem ir estabelecendo entre as diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual, permite. (GERALDI, 2013, p.163)

A partir do texto que o aluno produziu, a partir das experiências partilhadas, é possível ampliarmos o tema com outros textos, solicitarmos palestras de profissionais da área abordada, fazermos uma campanha de conscientização, etc.

Por isso, é importante apresentarmos para o aluno um projeto de produção de texto que tenha interlocutores reais ou possíveis, tais como a criação de jornais murais, exposição dos textos, debates, publicações em jornais locais, exposição de livros produzidos pela turma, enfim, propiciarmos que o aluno tenha um interlocutor e que seu texto não caia no vazio sem resposta das correções do professor. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inclusive, há a proposta de projetos de escrita, visto que esses têm “um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que

terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela." (BRASIL, 1998, p.87)

No item d, tendo suprido as artificialidades iniciais, o autor-aluno estará comprometido com o discurso que produz e passa a ser sujeito de seu discurso. Seu dizer não será apenas reprodução de dizeres que pensa que o professor queira ler, mas terá todo um propósito, com intenções definidas, carregado de crenças, opiniões.

Sobre as estratégias que o aluno deve escolher para realizar seu texto, item e, elas não são aleatórias, escolhidas ao acaso. O aluno deve saber escolher como escrever seu texto, oral ou escrito, tendo em vista seu interlocutor, a situação de comunicação, o tipo de texto a ser produzido, se um poema, uma carta comercial ou pessoal, uma narrativa ou um texto argumentativo. Tudo isso e mais diversos aspectos de tais produções devem ser considerados ao selecionar as estratégias. O papel de conduzir esse momento é também do professor, que como interlocutores do aluno, apontaremos caminhos para que ele possa dizer o que tem a dizer utilizando-se de estratégias mais adequadas.

A presença dessas estratégias de escrita aponta-nos caminhos para o progresso das habilidades de escrita, tão criticadas como fracasso da escola atual. Isso porque tomam a produção textual não como uma atividade escolar apenas, mas devolvem ao aluno seu direito ao dizer, dá sentido ao uso da língua escrita.

#### *2.4.3 A correção de textos na escola*

Como sabemos, a avaliação das produções textuais dos alunos fica sob a responsabilidade somente de nós, professores, que somos vistos como aquele que tem apenas a função de corrigir o texto do aluno, principalmente os desvios ortográficos e gramaticais. Mas será que somente corrigir o texto do aluno será suficiente para seu progresso nas habilidades escritas?

Nessa correção, infelizmente, o aluno é um ser passivo. Antunes (2006) aponta a necessidade de que o aluno passe a ser figura atuante na avaliação de seu processo de aprendizagem e, para nós, é primordial que participe do progresso de sua escrita, examinando, calculando, dimensionando, refletindo sobre seus avanços e o que ainda precisa avançar.

“A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que vai se fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras[...]” (ANTUNES, 2006, p.167). Sendo assim, a avaliação da correção do texto do aluno também é um processo do qual aluno,

professor e demais leitores (colegas, comunidade escolar, pais, etc.) também devem estar presentes. A interlocução deve marcar a avaliação de uma escrita.

Percebemos que, além da leitura do professor, duas práticas são importantes na avaliação de uma produção textual: a autoavaliação e a avaliação do colega. Essa primeira deve ser feita pelo próprio aluno, que lê seu texto, avalia o que precisa melhorar, o que pode acrescentar para que o texto fique mais coerente, o que pode retirar de algum trecho que tenha gerado redundância, até mesmo verificar a ortografia de alguma palavra que tenha tido dúvida na hora de escrever. Além disso, o aluno deve verificar a adequação da linguagem ao público a que se destina o texto, o gênero utilizado, o efeito de sentido que almeja, entre outras estratégias de adequação.

Outra ação importante é a avaliação que pode ser feita por um colega, pelo outro que faz parte do grupo. Dessa forma, "[...] se aguçaria esse olhar avaliador, [...] de perceber o que está bem e o que poderia estar melhor na atividade do outro." Além disso, "[...] estimularia a abertura à aprendizagem social que se pode fazer, em relação à crítica saudável, às observações do outro, à pluralidade de visão [...]" (ANTUNES, 2006, p.164).

Por isso, diferenciamos correção de avaliação. Corrigir é somente apontar erros, priorizar a correção da gramática, esquecendo-se que a norma deve se adequar a cada situação. Avaliar é diagnosticar em um processo de interlocução, de análise, de reflexão. Em vez de somente apontarmos erros e mostrarmos a forma correta, podemos sugerir alternativas, outras formas de dizer, questionar o porquê de se utilizar tal expressão e não outra, considerar o contexto de produção, o interlocutor, o gênero, entre tantos outros fatores. Nesse contexto, a avaliação é uma forma de aprendizagem, não um fim em si mesma. A adequação deve ser priorizada.

Vemos tal avaliação à luz do diagnóstico que é o levantamento das inadequações presentes na escrita dos alunos, para elaboração de ações que possam ajudá-los no processo de escrita. Não é analisarmos inadequação por inadequação, mas priorizarmos quais habilidades de escrita o aluno precisa para os objetivos que aquela escrita necessita. Na presente intervenção, fizemos o diagnóstico das características predominantes de um texto narrativo que respondam: o que aconteceu, com quem, quando, onde, como, por quê. Além das características de um texto de memória literária que devem acrescentar a esses elementos narrativos os detalhes, as emoções, por meio da linguagem conotativa.

Antunes (2006, p.175-177) aponta que a avaliação apresenta repercussões tanto para professor quanto para o aluno. Para o professor, essa avaliação daria uma visão da totalidade dos acertos e das tentativas; apontaria para o equilíbrio entre o só apontar os erros ou o aceitar

tudo; conferiria mais responsabilidade à sua função de ensinar, de mediar, cooperar, intervir na aprendizagem; além de apresentar-se como uma avaliação significativa, pois traria o retorno do que ainda precisa ser aprendido, revisto – o diagnóstico.

Já para o aluno, a principal repercussão seria a da autonomia. A de torná-lo sujeito de suas escolhas que são individuais e sociais ao mesmo tempo. De fazê-lo ciente do dialogismo no qual fazemos parte por meio dos discursos que proferimos e aqueles a que somos submetidos.

Para essa avaliação, portanto, o diálogo é elemento fundamental. Por isso, na avaliação dos textos escritos pelos alunos, fizemos uma adaptação dos estudos feitos por Ruiz (2010) nos quais destacamos a correção textual-interativa feita por meio de bilhetes escritos no pós texto, além de utilizarmos códigos no corpo do texto, para demarcarmos as adequações que deveriam ser feitas.

Um ponto primordial nesse diálogo é a leitura feita pelo professor, que não deve ser uma leitura fragmentada, mas do todo do texto do aluno. Nas leituras que fazemos no dia a dia, consideramos que o que lemos faz sentido, é coerente. Há uma cooperação entre autor-texto e leitor. Isso não é o que acontece, no entanto, quando lemos o texto de nosso aluno no dia a dia. O professor em vez de coerência e qualidades, busca defeitos. Por isso, a interlocução não se efetiva.

Sobre as correções que o professor faz no texto do aluno, Ruiz (2010) aponta para três tipos retirados dos estudos de uma autora italiana chamada Serafini (1989). São as correções indicativa, resolutive e classificatória, que muitas vezes aparecem mescladas.

A indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. [...] o professor se limita à indicação do erro e altera muito pouco; a somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros [...] como os ortográficos ou lexicais” (SERAFINI, 1989, p. 115, apud, RUIZ, 2010, p.36)

Há casos em que o professor faz a indicação também na margem do texto. Essa é, segundo Ruiz, uma das mais utilizadas formas de correção, seja como a única ou como complemento às demais.

A segunda forma de correção apontada é a resolutive. Nesta, o próprio professor corrige para o aluno – no corpo do texto ou na margem – a palavra, frase ou trecho incorreto. Há também casos que apresentam a solução no pós-texto, mas é menos comum. (RUIZ, 2010)

O terceiro tipo de correção apontado, é a classificatória, no qual o professor utiliza códigos para se referir a diversos problemas presentes no texto. Cada professor utiliza seus

códigos, assim como no presente trabalho utilizamos alguns símbolos, adaptados dos apresentados por Ruiz e marcados no corpo do texto do aluno.<sup>3</sup>

Uma quarta forma de correção, apontada por Ruiz e não prevista por Serafini, é a textual-interativa.

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de 'pós-texto'). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos 'bilhetes' [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estrutura e temática, mais parecem verdadeiras cartas. [...] Esses bilhetes têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. [...] (RUIZ, 2010, p.47-48)

Tal correção efetiva-se como uma interlocução, tal como pretendíamos na avaliação dos textos da presente intervenção.

Para tanto, não nos aprofundamos nas análises que Ruiz faz de tais correções, apesar de a autora produzir uma teoria consistente, acreditamos que cabe ao professor, no momento de sua avaliação, optar por aquela que será mais produtiva para sua turma. Porém ressaltamos, juntamente com a autora, que a correção resolutive, deve ser evitada, pautados na constatação de seu quesito monológico, nada produtivo para o avanço nas habilidades de escrita do aluno.

Salientamos que no dialogismo pretendido, as correções indicativas, classificatória e a textual-interativa são mais eficazes, visto que, ao aluno é dada uma tentativa de rever seu discurso, assumindo-se como autor. (RUIZ, 2010, p.175)

## **2.5 A memória literária**

O trabalho linguístico que tem como partida e chegada o texto é o que embasa nossas ações de intervenção. O trabalho com um gênero textual específico faz-se necessário, visto que é por meio de enunciados concretos que a língua passa a integrar a vida e, por seu turno, a vida entra na língua, fazendo efetivar, em nosso discurso, o dialogismo bakhtiniano que explicita as interações humanas.

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. Na realidade, se observamos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual. (MARCUSCHI, 2008, p.85)

---

<sup>3</sup> Os códigos utilizados para correção dos textos dos alunos estão explicitados na metodologia.

Por certo, por meio de mais variados gêneros, o aluno interage com a linguagem, a constitui e se constitui por meio dela, porém “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (BAKHTIN 2003, p.265). Como, ao assumirmos a ideia do dialogismo, a proposta é devolver a palavra ao sujeito-aluno, no texto memorialístico, porquanto, essa possibilidade se sobressai ao considerarmos a voz do aluno ao redigir sobre acontecimentos marcantes. Esse autor aluno se constitui de acordo com suas experiências e na partilha da dos outros, no caso, seus colegas de turma e, num sentido mais amplo, na partilha com a comunidade escolar.

Consideramos que é mais do que necessário suscitar nesse aluno a vontade de ler e escrever textos nos quais possa dividir suas experiências de vida com a de autores que viveram as mais diversas experiências, e com os colegas que partilham do mesmo contexto, mas que vivenciaram momentos também diversos.

Nesse contexto, a Memória Literária (ML)<sup>4</sup> configura-se como um texto no qual autor e leitor podem estabelecer um alto grau de interação, de troca. As memórias lidas e partilhadas trazem para o presente do aluno um passado que talvez não tenha conhecimento, mas que, marcado por um contexto histórico vivido por outros, possa ajudá-lo a entender o seu próprio presente. Além disso, por meio da linguagem literária, há a extrapolação da partilha dos sentimentos e sensações suscitados por tantos momentos que vivenciamos e às vezes nem nos damos conta da importância que tiveram para nos constituir como somos hoje.

O texto que elencamos para estudo, as MLs,

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. (Altenfelder; Clara, 2010)

Quando em vez de escritores renomados, damos a voz a alunos adolescentes, nosso objetivo maior talvez não seja apenas o encantamento da linguagem literária, mas a reflexão, a valorização dos sentimentos e as sensações que a experiência vivida no passado é capaz de suscitar.

---

<sup>4</sup> Encontramos em teorias diferentes nomenclaturas diferentes para o gênero tratado: Memórias, Memórias Literárias, Memorial, etc. Porém influenciados pela presença na escola da Olimpíada de Língua Portuguesa que nos apresenta uma sólida e vasta bibliografia, definimos tratar do gênero como Memória Literária, até mesmo pelo seu aspecto marcante de extrapolação da linguagem.

Como dito anteriormente, ao utilizarmos um determinado gênero textual devemos conhecer seu funcionamento, suas características. Portanto, é necessário refletirmos acerca da estrutura de uma memória literária, que nos apresenta inicial e determinantemente como uma narrativa. Apesar de ser da ordem do narrar, na ML, é possível mesclar outras tipologias, tais como a descrição que detalha características do momento, dos personagens, do espaço e irão conduzir o leitor na perspectiva do olhar do autor, narrador-personagem. Köche e Boff afirmam que:

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

- a) *a apresentação*: mostra a personagem principal e outras personagens envolvidas, o tempo e o espaço;
- b) *o corpo*: narra os fatos, mesclando descrições do cenário em que ocorreram. As descrições são fundamentais para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens descritas. [...]
- c) *avaliação*: apresenta o desfecho dos acontecimentos, e faz uma avaliação das experiências relatadas. (2009, p.3)

Nas memórias, é importante também o uso de verbos e advérbios, locuções verbais e adverbiais que fazem referência ao tempo passado. E há a possibilidade de o aluno mobilizar diferentes classes gramaticais e seus mecanismos. A primeira pessoa é a geralmente empregada, mas a ML pode apresentar trechos em terceira pessoa quando há relatos sobre outros personagens ou quando conta narrativas que nos foram contadas por outros.

Os memorialistas, na sua maioria, escreveram seus textos após a maturidade. Zélia Gattai, por exemplo, escreveu suas memórias após os sessenta anos de idade.

O tempo e a experiência de vida parecem ser os grandes aliados do memorialista, pois é preciso primeiro viver para depois narrar. Talvez por isso o memorialista se configure, via de regra, como uma pessoa madura, de olhar atento, capaz de, na relação com as práticas culturais, elaborar os acontecimentos de sua história de vida, capaz de reconstruir acontecimentos arquivados na memória, sem se importar e até lidando com o fato de que, a qualquer momento, a memória pode traí-lo, levando-o a inventar e lapidar cenas e cenários. (MARCUSCHI, 2012, p. 57-58)

Como ao aluno do 7º ano não pode ser cobrada essa maturidade, por causa da idade, por meio da escrita de suas memórias, além da partilha dos momentos marcantes, o propósito passa a ser a própria escrita do aluno, todo o processo para que o ato de escrever seja menos artificial. Sendo assim, um percurso de análise dos textos e de planejamento de atividades, culminando na reescrita e produção de um livreto de memórias foi devidamente explicitado ao aluno e o está também no plano de intervenção pedagógica.

### 3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como nosso objetivo geral foi refletir como uma concepção de linguagem interacionista baseada no trabalho com o texto auxilia o professor de LP a superar as dificuldades de escrita que seu aluno apresenta, o caminho teórico metodológico que seguimos passa pela elaboração e aplicação de uma intervenção didática. Embasamos a intervenção na proposta de Análise linguística (AL) como suporte para promover o avanço nas habilidades de escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental II, por meio da leitura e produção de Memórias Literárias. O foco principal, portanto, é a produção textual.

Dividimos tal intervenção em dois momentos: o primeiro, diz respeito à aplicação de uma atividade didática piloto (Apêndice A), considerada base para o segundo, a atividade de intervenção didática final (Apêndice B).<sup>5</sup>

A primeira intervenção difere-se da segunda, visto que foi baseada em atividades de leitura, interpretação e produção textual que o livro didático (LD) oferecia-me como suporte da primeira turma, intitulada como turma 1. Apesar de sabermos que o LD ainda é o principal suporte a que os professores da escola pública têm acesso, senão o único; na intervenção final, percebemos necessário o planejamento de atividades que ampliassem o que o LD propunha, visto que o mesmo foi um fator de limitação das atividades no plano de intervenção. Portanto, a seleção de textos, de atividades, a sequência de tal intervenção seguiram não o que o LD propunha, mas o que a AL nos trouxe como caminhos metodológicos.

Esclarecemos também que as escolas e as turmas são diferentes, visto que no meio do processo houve a mudança lotação, por motivos pessoais, pois a nova escola ficava numa localidade mais acessível. Tal mudança porém, não desqualificou a intervenção, visto que o perfil das turmas se assemelhava, ambas eram turmas de 7º ano de escolas públicas de Uberaba-MG. Além disso, comprova a maleabilidade de um plano de intervenção nos moldes da AL.

Ambas as escolas são localizadas em bairros periféricos da cidade e apresentam um perfil de alunos bem próximo: com baixa renda familiar, pouco estímulo para os estudos, defasagem de aprendizagem (há alunos fora da faixa etária escolar), indisciplina, descompromisso com as atividades propostas para casa, entre outros aspectos.

A hipótese que suscitou o presente trabalho é a de que um dos maiores desafios que o professor de LP do EF II enfrenta está na ainda inadequada habilidade de escrita do aluno,

---

<sup>5</sup> Para esclarecimento: o primeiro plano de intervenção será intitulado Plano de intervenção Piloto. Já o plano que é a proposta final do presente trabalho será intitulado Plano de Intervenção Pedagógica Final. Ambos estão descritos detalhadamente a seguir, mas estão na íntegra nos Apêndices A e B respectivamente.

decorrente de métodos de ensino que não priorizam a interlocução, entre diversos outros fatores que não são o foco do trabalho.

Os planos de aula do EFII ainda são lista de tópicos gramaticais que não consideram o que o aluno já sabe e o que ele tem a avançar, ou seja, são feitos sem o diagnóstico das turmas. São planos fechados que, muitas vezes, não contemplam as habilidades de escrita que consideram a interlocução. Ao produzir textos para a escola, o aluno não tem claro o que dizer, para que dizer, para quem dizer nem o como dizer. A prática de redação serve para apenas para corrigir os aspectos relacionados à ortografia e uso da norma padrão. Além de alguns que são apenas reprodução de gêneros textuais estudados.

Ao contextualizarmos, portanto, o contexto de produção e com a aplicação desse diagnóstico na turma A, acreditamos serem mais palpáveis os resultados e os caminhos percorridos para a produção do plano de intervenção final.

O *corpus* foi composto pela análise das produções textuais em comparação com suas reescritas nas duas turmas.

Com essa coleta de dados, procuraremos responder às seguintes perguntas:

1) A mudança no foco da aprendizagem que deixa de ser a gramática normativa e passa a ser o desenvolvimento das habilidades de escrita ajudará o aluno a avançar nos seguintes aspectos:

- a) progressão textual da memória literária que é composta por apresentação, corpo e fechamento?
- b) destaque à descrições, emoções e sentimentos, ou seja, os alunos conseguiram ir além do fato narrado?
- c) coerência?
- d) utilização de elementos de coesão quando necessário?
- e) questões formais da língua como ortografia, acentuação, concordância verbal, adequação verbal?
- f) extrapolação da linguagem com o uso da linguagem literária com comparações subjetivas, metáforas, neologismos, sentidos conotativos, próprios do texto de ML?

2) A AL, que se configura como um suporte de leitura e produção textual que serão mobilizadas pela professora pesquisadora, pôde ajudar os alunos no progresso dos itens elencados acima?

### **3.1 Plano de intervenção piloto – o emergir do problema**

Da primeira intervenção, na turma 1, composta por vinte e cinco alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, das oito aulas de 50 minutos, participaram em média 20 alunos<sup>6</sup>. Foram produzidos 23 textos, porém apenas sete foram autorizados a participar da pesquisa. Isso porque, apesar dos esclarecimentos, muitos pais ficaram resabiados em assinarem um termo de consentimento no qual teriam que colocar o número de seus documentos. Essa foi a principal ressalva dos que não consentiram.

Aplicamos, nessa turma, uma atividade didática – Apêndice A – utilizando um texto de Memória Literária e alguns exercícios de interpretação oral e escrita do próprio livro didático utilizado pela turma – Delmanto; Carvalho, (2012) – visto que consideramos os mesmos pertinentes na construção do plano piloto, pois abordavam o gênero escolhido e suas características de forma adequada.

O trabalho teve início com a leitura da Memória Literária de Zélia Gattai: Tia Hiena e Nonno Gattai (GATTAI, 2012, apud DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.12-14). Mas a proposta pode se adequar a diversos tipos de textos.

Tal leitura suscitou outros momentos de interlocução: debates sobre a importância de preservarmos por escrito os momentos vividos, interpretação oral e escrita, a análise da estrutura do texto para reconhecermos o seu estilo; mas o principal "pretexto" que demos ao texto foi o da produção de uma memória feita pelo aluno que, ao contar uma história marcante, tanto oralmente para um colega quanto por escrito, pôde escrever um texto sem ter aquele dilema sobre o que escrever, para que escrever, como escrever. Isso foi possível também, visto que nos debates que fizemos sobre o texto, os alunos já tinham percebido a importância das memórias para guardar e partilhar os momentos vividos.

Iniciamos esse momento de produção textual por meio do texto oral. Sentados em duplas, um colega contou para o outro um momento marcante que vivera. E foi sobre esse momento que um escreveu o que o outro contou. Escolhemos essa metodologia por dois motivos: o primeiro, a idade dos alunos, entre 12 e 14 anos, eles têm vergonha de falar sobre suas experiências. Outro motivo é o tema das lembranças, muitas histórias envolviam brigas em família, abandono ou do pai ou da mãe, gravidez indesejada, entre outros temas que poderiam constranger o aluno. Preferimos, então, que um colega escrevesse a memória do outro. Dessa forma também, priorizamos a interação, pois tinham que perguntar detalhes, saber ao certo os fatos, se envolver com a vida do colega. Esse momento proporcionou até mesmo a consolidação de amizades.

---

<sup>6</sup> Essa média é decorrente das faltas dos alunos. A turma era composta por vinte e cinco, mas nem todos participaram de todos os momentos das oito aulas.

Fizemos todas essas atividades em sala, o que demandou aproximadamente seis aulas (duas para leitura, duas para a interpretação e duas para escrita), ou seja, uma semana, visto que no 7º ano, semanalmente há seis aulas de LP. Após a partilha oral das memórias, ainda sentados em duplas, os alunos partiram para a escrita do texto. Apesar de cada um estar empenhado individualmente com sua escrita, a todo o momento um colega perguntava para o outro se o que estava escrevendo estava ficando bom; se era daquela forma mesmo que aconteceram os fatos. Os alunos ainda tiveram um prazo de cinco dias para, em casa, relerem e reescreverem o texto, porém, pudemos perceber que a maioria não o fez, pois entregaram produções com rasuras, no momento de entregar, estavam escrevendo o nome, enfim, demonstraram nem ter pegado no texto durante esse prazo que tiveram em casa.

Isso nos mostra que é necessário conscientizar o aluno sobre a importância desse momento de reler seu texto e reescrevê-lo antes de entregar ao professor. Para que, no processo de produção textual, o aluno-autor não seja um ser ausente da sua própria avaliação. Na maioria das vezes, porém, vemos o hábito de entregar o texto de qualquer jeito, acreditando que é somente o professor que tem a capacidade, o papel de avaliar. "Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem." (ANTUNES, 2006, p.164). Esse momento da avaliação, a figura do colega também foi importante, ou pelo menos deveria ter sido, quando estavam em duplas. A interação pareceu grande, porém não foi suficiente para solucionar algumas inadequações que uma leitura mais atenta solucionaria.

Após a entrega dessas produções textuais, os textos foram lidos e avaliados, com o intuito de não apenas corrigirmos erros, mas de interagirmos com o aluno, analisando os aspectos estruturais e também seu conteúdo, ou seja, as emoções e sensações que o aluno quis partilhar. A leitura do texto do aluno, em vez da correção pura e simples, muda o papel do professor, que até então tinha a função de ser corretor, marcando os erros, evidenciando somente os pontos negativos.

Após o intervalo de um mês, visto que precisamos de um prazo para avaliar os textos e diagnosticar as principais inadequações, passamos para a reescrita. Tal momento teve seu papel importante, pois demonstrou para o aluno que a escrita é um processo. Avaliamos os textos como proposto por Ruiz (2010), no método textual-interativo, mesclado ao classificatório e, ao expor tal método, comentamos que ele não destaca somente "erros", mas aponta formas mais adequadas de compartilhar as emoções vividas, as experiências partilhadas, que foram contadas.

Nos bilhetes, fizemos comentários sobre a ausência de detalhes, descrições e o fato de muitos terem apenas relatado o momento, sem dar ênfase aos sentimentos, emoções e sensações dos quais falamos tanto nos estudos sobre o texto lido.

Na avaliação classificatória, utilizamos os códigos: AV - ausência de vírgula; A - acentuação; M - maiúsculas; P – parágrafo. Outro código muito utilizado em algumas produções, como na que será analisada no próximo capítulo, foi o PF (processo fonológico); marcando o símbolo no local onde ocorrera a inadequação.

Apenas em dois textos, não utilizamos os códigos, mas comentários, pois, em tais textos, não houve a construção de um enredo coerente, o aluno apenas listou vários momentos marcantes que vivera. O texto deveria ser reconstruído em um todo, priorizando apenas um momento, ou pelo menos detalhando alguns momentos e essa reescrita foi feita com a nossa ajuda individualmente.

Como atividade de AL, fizemos primeiramente uma reescrita coletiva, no quadro, de um texto que continha as principais inadequações levantadas e a que mais deixou a desejar na questão de textualidade, visto que o aluno iniciava a história pelo fato principal, sem contextualizar o momento, ou seja, sem fazer a apresentação, a introdução; e no decorrer da história, se perde e gera uma incoerência muito grande: ele havia caído de moto com o primo, não sabemos onde, como. Mas no parágrafo seguinte, ele conta que estava em um rancho no qual havia ido de carro. Não explica como surgiu, nesse contexto, o passeio de moto que gerou a queda.

Após a reescrita coletiva, os alunos fizeram a individual de seus próprios textos. Mas antes, os símbolos que utilizamos na correção foram expostos em um cartaz e esclarecemos o que significavam, quais foram os mais utilizados e o porquê. Nesse momento, a metalinguagem foi positiva no sentido de esclarecer os conceitos gramaticais que os símbolos encerravam, então a AL esteve também presente nesse momento, além de estar presente na avaliação feita no texto do aluno, por meio dos bilhetes.

### **3.2 Plano de intervenção pedagógica – o enfrentamento do problema<sup>7</sup>**

Intitulamos o plano de intervenção pedagógica, produto de todo esse percurso teórico-metodológico, como: A memória literária na constituição do sujeito. Como explicitamos anteriormente, a intervenção teve como público alvo alunos do 7<sup>a</sup> ano do ensino

---

<sup>7</sup> Neste tópico, fizemos a descrição do Plano de Intervenção Pedagógica Final, mas na íntegra, com todas as atividades elaboradas, o plano está reproduzido no Apêndice B.

fundamental II de uma escola estadual da cidade de Uberaba. A turma, intitulada turma 2, era composta por 32 alunos entre doze e quinze anos, vários defasados na idade escolar, com uma minoria participativa, mas que no geral, apresentava como característica marcante o desinteresse, a indisciplina, a falta de compromisso com as atividades de sala e de casa e dificuldades de escrita acentuadas. Por isso a necessidade de tal intervenção ter sido voltada para a escrita.

A Análise Linguística (AL) foi o suporte para planejarmos as ações e a Memória Literária (ML) o gênero que elencamos para leitura e escrita de textos, porque, ao compartilhar suas experiências, o aluno tem o que dizer e uma razão para que dizer. Além disso, ao registrar os momentos que marcaram suas vidas, também podem refletir sobre tais acontecimentos. Sobretudo, como objetivo principal, tendo condições de produção mais aprimoradas (o que dizer, para que dizer, como dizer, para quem dizer) puderam avançar nas habilidades de escrita.

A leitura de MLs de grandes autores, além da de uma adolescente da idade deles – um dos textos trabalhados como base é o de uma aluna que também é da escola pública – mostra ao aluno como produzir seu texto memorialístico. Visto que, por meio de um texto bem elaborado, com estruturação narrativa específica, com elementos descritivos que valorizam não só o que aconteceu, mas as sensações, os sentimentos envolvidos; o aluno conhece a realidade de seus colegas e compartilha a sua.

O plano de intervenção, quis então ser resposta aos problemas detectados na atividade diagnóstica piloto que relatamos anteriormente e também às reflexões teóricas de escrita e AL que elencamos no presente trabalho. Nessa segunda turma participante, contamos com a produção e reescrita de apenas 18 textos, mas assim como na turma anterior, apenas 10 produções foram autorizadas pelos pais.

Mesmo que tenhamos planejado a intervenção para um turma específica, o diagnóstico das produções de ambas as turmas mostra-nos que os problemas abordados nas atividades não são pontuais, ou seja, somente dessas turmas. Por isso, apesar de não se configurar como um roteiro fixo, a intervenção apresenta-se como um caminho metodológico que pode ser adaptado a diversas realidades quando o propósito for desenvolver habilidades de escrita, por meio de atividades linguísticas planejadas após a avaliação da produção de texto dos alunos.

O plano de intervenção teve duas etapas: a primeira foi de preparação para a produção inicial – oito aulas de cinquenta minutos. Já a segunda etapa, contou com atividades linguísticas que prepararam a reescrita – doze aulas de 50 minutos.

Nas duas primeiras aulas, iniciamos a intervenção pelo levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre a memória literária, por meio das seguintes perguntas:

- a) O que significa a palavra memória?
- b) Vocês já leram alguma memória literária?
- c) Do que trata esse tipo de texto?
- d) Nas suas famílias, os mais velhos têm costume de contar as histórias de tempos passados que marcaram a vida deles ou da família?
- e) Vocês acham importantes esses momentos de relembrar o passado? Por quê?
- f) Como hoje temos acesso ao que aconteceu no passado?

Após essa conversa, motivamos a turma para a leitura de trechos do livro “Transplante de menina” de Tatiana Belinky (1995), mostrando a capa do livro, contextualizando a história que narra a infância da autora que nasceu na Rússia e junto com a família veio para o Brasil em busca de melhores condições de vida após a Primeira Guerra Mundial. Nessa motivação, perguntamos aos alunos sobre o que eles acreditavam que o livro iria contar, o que o título sugeria, se já haviam estudado ou lido sobre a Primeira Guerra Mundial. Levamos um exemplar do livro para que os alunos vissem a capa, o título, pudessem folheá-lo e ter esse contato mais próximo com um livro de ML.

Após essa motivação, iniciei lendo o primeiro capítulo: Eu não nasci no Brasil (BELINKY, 1995, p.9-12) e no decorrer da leitura ia sempre parando em alguns momentos para retomar as informações lidas, para dar destaque às emoções e sensações que a autora narra. Procuramos destacar também as descrições que são inúmeras, mostrando a importância delas para que o leitor se situe na história e possa construir seu enredo. Ao longo das aulas seguintes, no final destas, lemos mais alguns trechos do livro, visto que havia partes que chamariam a atenção dos alunos, como o dia da vinda da família para o Brasil, a comemoração de aniversário, a primeira ida à escola. Lemos ao todo, somente quatro capítulos do livro, visto que havia apenas um exemplar e a leitura tinha que ser feita durante a aula. O ideal seria cada aluno ter seu livro e poder lê-lo em casa, mas como cada capítulo encerra um momento com começo, meio e fim, cada um deles se configura como uma ML e constituem um texto.

Na terceira e na quarta aulas, levamos para os alunos dois textos: uma ML de uma aluna do Acre, uma das ganhadoras das Olimpíadas de Língua Portuguesa do ano de 2010; e uma música do cantor Daniel na qual há o relato do local em que o eu-lírico da música nascera.

Cada aluno tinha uma cópia dos textos, por isso pedi inicialmente que fizessem uma leitura silenciosa. Depois, cada um lera um trecho em voz alta. Em seguida, ouvimos a música duas vezes, a pedido dos próprios alunos. Apesar de ser uma moda de viola, ritmo que julgamos não ser o que eles mais ouvem, a maioria demonstrou ter gostado, até tentaram cantar.

Em duplas, eles responderam a treze atividades que abordavam as características que aproximavam os dois textos e que os configuravam como uma ML. Destacamos nas atividades, a linguagem utilizada, o foco narrativo, a presença marcante das descrições e dos sentimentos, a finalidade delas. Corrigimos, reproduzindo as respostas no quadro. Priorizamos as respostas que os alunos davam e frisávamos a todo momento que não era apenas uma resposta que valia. Para isso, demos oportunidade para a maioria falar suas respostas e a que transcrevemos no quadro, mesclava um pouco de cada. Isso para que não reforçássemos a ideia de que, em um texto, é apenas correta a interpretação que o professor faz. Muitos alunos têm o costume de apagar suas respostas antes mesmo de ouvir as hipóteses dos colegas, da professora, ou seja, dos leitores que, como ele, podem construir diversos significados, que o texto e a interação feita permitirem.

Ao final desta aula, fizemos um cartaz no qual constavam as características de um texto memorialístico. Esse cartaz ficou afixado no mural da sala durante um período de desenvolvimento da intervenção. Para a aula seguinte, pedi que os alunos trouxessem objetos, fotos, que suscitassem algum momento marcante ou perguntas aos pais alguma história da família que pudesse ser contada para os colegas.

Nas aulas cinco e seis, poucos alunos levaram objetos, muitos se esqueceram e a maioria estava com vergonha de contar as histórias aos colegas. Fizemos uma roda e, como a timidez era grande, comecei contando a minha. Em seguida, cada um contou sua reminiscência. Foram narrados momentos tristes, alegres, mas a maioria contou alguma travessura que fizera. Havia 24 alunos na sala e apenas dois não quiseram participar.

Em seguida, foi feita uma votação no quadro, para a escolha da história que seria a nossa produção coletiva. A ML escolhida fora a minha, transcrita a seguir. Expliquei que todos poderiam ajudar nessa produção, dando sugestões, alterando algum trecho que achassem necessário, acrescentando palavras, detalhes, a partir do que eu contara e do que eles julgavam que daria mais emoção. Sendo assim, foi destacada a característica de uma ML que é a não fidelidade à realidade, visto que ao relembrar um momento passado, nossa visão do presente é diferente e isso pode alterar a história.

Como escriba, fui transcrevendo no quadro as sugestões e fomos organizando a narrativa, construindo nossa ML. Uma aluna fora copiando o texto em uma cartolina e, ao final, a colocamos no mural ao lado do cartaz com as características da ML. Os alunos mesmos escolheram o título. Alguns deram sugestões que foram escritas no quadro e novamente eles votaram.

#### Quadro 1 - Produção de texto coletiva turma 2

Um dia de merda

Em uma trágica manhã do mês de agosto, quando estava no sétimo ano na Escola Municipal Boa Vista, aconteceu um dos momentos mais vergonhosos de minha vida.

Neste dia, um professor faltara, por isso, minha turma foi liberada mais cedo, graças a Deus!

Havia na minha sala, um menino muito encapetado e chato que gostava de caçoar de todo mundo. Eu não escapava a essas “zoações” que hoje são chamadas de *bullying*.

Ao sairmos da escola, a “zoação” rolava solta. Ele me azucrinava, me chamando de “nariguete”. Eu ficava constrangida e furiosa, até que perdi a paciência. Saí correndo, na rua da escola, enfurecida, atrás dele, queria dar-lhe uma surra! Como não conseguia alcançá-lo, dei um pulo em sua direção para pegá-lo, mas ele se desviou e eu “fiquei no vácuo”, como dizíamos na época.

Caí no chão bem em cima de um cocô de cachorro, fres-qui-nho, estava até quente, ele devia ter acabado de fazer! Eca!

Fiquei toda lambrecada e os meus materiais, que estavam na minha mão, também! A vergonha que senti foi tanta que não se podia medir!

Meus colegas, em vez de me ajudarem, caíram na risada!

Fui embora pra casa, a pé, como sempre, morava pertinho da escola! Mas nesse dia, fui chorando de raiva e vergonha pelas ruas, com aquela renca de meninos atrás de mim gritando:

– FEDOREEEEEENTA!!!

Fonte: autora, 2016

Mesmo que saibamos que um memorialista é um poeta ou um autor consagrado, foi ressaltado que todos podemos ser memorialistas, revivendo por meio das conversas, dos textos que escrevemos, os momentos marcantes que vivemos. Para que um relato de lembranças seja uma memória literária, entre outros aspectos, devemos dar atenção à linguagem utilizada, que se aproxima da linguagem poética, conotativa, cheia de subjetividade, sentimentos, impressões pessoais.

Esse momento foi importante, pois ajudou a clarificar, para os alunos, o processo de produção de um texto. Conduzi essa produção, fazendo a escrita daquilo que os alunos foram

propondo, aproveitando o maior número de contribuições possível, selecionando-as de acordo com a progressão do texto. Procurei mostrar para eles que é importante iniciarmos o texto abordando a época e o cenário no qual aconteceu a história. Que essa a introdução, ou seja, o início, trata do cenário, traz o clima do texto. Pode também introduzir os personagens, suas características físicas e psicológicas. Somente após esse início, o texto apresenta os acontecimentos, o desenvolvimento das ações, chamado também de corpo do texto. Ressaltei que, em uma memória, não são somente as ações que prevalecem, em todo o texto é importante dar atenção às descrições, dos sentimentos, impressões que marcaram. Podemos concluir a narrativa com a referência ao presente: como o narrador-personagem sente-se hoje ao se lembrar daquele momento?

Ao final da aula, cada aluno assinou seu nome no cartaz para marcar sua participação. Infelizmente, no dia seguinte, o cartaz não estava exposto mais, visto que outras turmas utilizam a sala nos outros turnos e devem tê-lo estragado.

Nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> aulas, fizemos a escrita diagnóstica, esclarecemos que a memória escrita poderia ser a própria ou a do colega, porém todos escolheram escrever sobre a sua própria lembrança. As características de uma ML foram lembradas, relendo o cartaz feito nas aulas anteriores e esclarecendo algumas dúvidas que foram poucas, a maioria demonstrou ter entendido o proposto. Esclarecemos ainda que as memórias escritas comporiam um livreto que seria apresentado às famílias de cada um ao final da intervenção e que esta poderia ser reescrita por mais de uma vez.

Nessa produção inicial, seria interessante que um aluno mostrasse a outro o que escrevera e pedisse sugestões, visto que um colega é o primeiro interlocutor do outro. Eles poderiam verificar se algum trecho ficara confuso, se precisaria detalhar melhor algum outro trecho, acrescentar mais emoção, sentimentos, entre outras sugestões. Porém, a maioria não fez essa troca, alegando que precisava passar a limpo o texto para que o colega pudesse ler.

Como não deu tempo de terminar em sala, os alunos levaram o texto pra casa para que, com calma, fizessem uma releitura do mesmo e a sua reescrita, visto que o aluno deve ser o leitor de seu texto, mesmo sabendo que eles não têm esse costume. Dos 26 (vinte e seis) alunos presentes no dia, apenas 18 (dezoito) entregaram o texto na aula seguinte, quatro dias após, porque a última aula da semana de LP é na quinta e eles entregaram a produção apenas na segunda.

Na aula seguinte, então, os 18 textos foram entregues para a avaliação diagnóstica, ou seja, o levantamento das ações para as próximas etapas. Essa análise foi o norte para as

atividades na sequência. A avaliação dos textos demandou algumas semanas e como o 1º semestre já estava no final, retomamos a intervenção após o recesso de julho.

Foi importante destacarmos para os alunos que essa produção era um diagnóstico que seria comparado às memórias finais que eles reescreveriam como produto da intervenção e que faríamos um livro para presentear suas famílias, compartilhando as histórias contadas, afinal, elas faziam parte dos momentos marcantes rememorados.

Nesse momento de avaliação, fizemos a análise dos textos dos alunos, para construir um diagnóstico acerca dos aspectos linguísticos que ainda não dominavam. Priorizamos, na avaliação, os mesmos tópicos da turma anterior:

- a) progressão textual da memória literária que é composta por apresentação, corpo e fechamento;
- b) o destaque à descrições, emoções e sentimentos, ou seja, os alunos conseguiram ir além do fato narrado;
- c) a coerência;
- d) a utilização de elementos de coesão, quando necessário;
- e) as questões formais da língua como ortografia, acentuação, concordância verbal, adequação verbal;
- f) a extrapolação da linguagem com o uso da linguagem literária, com comparações subjetivas, metáforas, neologismos, sentidos conotativos, próprios do texto de Memória Literária.

Para essa avaliação, utilizamos símbolos, marcando as inadequações e escrevemos no próprio texto do aluno bilhetes explicativos que nortearam a reescrita e que foram uma interlocução. Os símbolos utilizados foram os seguintes:

#### Quadro 2 - Símbolos para diagnóstico da produção inicial

A – acentuação
AV –adequação verbal
CV- concordância verbal
CN- concordância nominal
LC – linguagem coloquial
M – inadequação da letra maiúscula ou minúscula
O – desvios de ortografia
PF – desvios ortográficos que configurassem processos fonológicos
R - repetições de termos
* parágrafo
/ - pontuação
? – alguma incoerência ou trecho confuso

Marcamos esses símbolos no corpo do texto e, ao final da produção, explicamos com os bilhetes cada uma das inadequações marcadas, além de outras observações, buscando a interlocução com o aluno e a própria sistematização da língua.

Na atividade piloto realizada, as inadequações foram de ordem estrutural do texto, paragrafação, ordem dos acontecimentos e pouca relevância às emoções, sentimentos e sensações que o momento narrado suscitaram. A maioria dos alunos relatou o momento, sem dar a devida importância para a linguagem literária própria do gênero estudado. Tais inadequações repetiram-se na produção diagnóstica deste plano final. Portanto, as atividades que propusemos nesse plano de intervenção procuraram esclarecer para o aluno esses aspectos e outros que surgiram.

Após essas análises, planejamos atividades que foram aplicadas em dez aulas de 50 minutos cada, nas quais buscamos abordar os principais pontos nos quais os alunos precisariam avançar antes de fazerem a reescrita do texto e a confecção do livreto. Ressaltamos que todas as atividades foram aplicadas na sala de aula, no decorrer da aula de LP da semana, ou seja, foram atividades do cotidiano de aula.

Nas duas primeiras aulas dessa segunda etapa, o que não aconteceu na intervenção piloto e que consideramos uma de suas principais fragilidades, os alunos fizeram a leitura de outros textos de memória literária. Portanto, para ampliar o repertório do aluno, selecionei livros e diversos trechos de MLs, para um momento de leitura compartilhada. Levamos para as essas primeiras aulas exemplares dos livros **Città di Roma** de Zélia Gattai (2000); **Memórias inventadas para crianças**, de Manoel de Barros (2010) e **A menina que fez a América** (2002), de Ilka Brunhilde Laurito, além de coletâneas de ML da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa de 2010. Os alunos foram para um local da escola chamado Teatro de Arena, no qual há arquibancadas e um espaço amplo onde puderam ler em duplas ou trios trechos dos livros disponibilizados. Após essa leitura, eles produziram cartazes com o trecho que mais gostaram e com uma ilustração, e em seguida, apresentaram para os colegas a fim de socializar as histórias lidas e perceberem mais uma vez as características do texto memorialístico.

Nas aulas três e quatro dessa segunda etapa antes da reescrita, realizamos atividades para reforçar algumas características de um texto memorialístico, além de trabalhar alguns aspectos linguísticos que apresentaram inadequações nos textos produzidos.

Para começarmos, relembramos como geralmente se estrutura uma ML e escrevemos no quadro negro:

### Quadro 3- Características da Memória Literária

Iniciar o texto abordando a época e o cenário no qual aconteceu a história é importante para situar o leitor. São importantes as descrições: como estava o dia, em que local aconteceu, como era esse local, quem estava presente, como eram essas pessoas, como você era na época? Dê detalhes para que seu leitor se envolva com sua história.

Somente após esse cenário passar para a escrita do acontecido em si, do momento marcante. Somente após esse clima, esse início, é que o texto apresenta os acontecimentos, o desenvolvimento das ações. Mas como em uma memória não são somente as ações que prevalecem, em todo o desenvolvimento devemos dar atenção às descrições, aos sentimentos, às impressões que marcaram. O que você sentiu naquele momento? Como foram suas reações, pensamentos? Descreva, explicita para o seu leitor.

Podemos concluir com uma referência ao presente. Como você, como narrador-personagem sente-se hoje ao se lembrar daquele momento?

Fonte: Da autora, 2016

Em seguida, entregamos uma cópia das atividades para os alunos responderem. Como algumas expressões eram novas para a turma, como paradoxo, advérbios, elementos coesivos, entre outros, as atividades foram explicadas em sala, respondidas em casa e corrigidas na aula seguinte. Na atividade 1, por meio da ML de Manoel de Barros (2010, p.30), destacamos a relação que aproxima passado e presente em um texto de ML. Solicitei que os alunos identificassem os elementos que marcavam o presente e os que marcavam o passado.

Na atividade 2, utilizamos o mesmo texto que é permeado por neologismos, metáforas, comparações, ou seja, que é carregado de sentido poético para destacar tais presenças. Nesse momento, explicitamos o que é um neologismo, um paradoxo, como o poeta expõe seus sentimentos, para que os alunos pudessem ampliar sua linguagem, fugindo da objetividade e dando espaço para a criatividade, para a brincadeira com as palavras, assim como faz brilhantemente o autor.

Na quinta e na sexta aulas, destacamos a diferença entre os sentidos conotativo e denotativo, por meio da leitura do poema **Explicação da poesia sem ninguém pedir** de Adélia Prado (1991, p. 48). Para tal, em vez de exercícios, reproduzimos o poema no quadro, lemos com os alunos e interpretamos oralmente. Depois, diferenciamos os termos por escrito. Para finalizar, os alunos recortaram de revistas enunciados que utilizavam a linguagem conotativa e expuseram para os colegas.

Por fim, após o desenvolvimento das atividades descritas acima, nas aulas sete e oito entreguei as produções diagnósticas para serem reescritas pelos alunos. Apesar de, em cada bilhete, a maioria dos símbolos utilizados foram explicados, nessa aula, expliquei-os

oralmente. Escrevi alguns trechos retirados das produções deles no quadro e expliquei a inadequação ocorrida e como solucioná-la. Portanto, ao explicar o que era o símbolo A (acentuação), por exemplo, relembramos que algumas palavras são acentuadas de acordo com a sua sílaba tônica, que representa a sílaba mais forte da palavra. Não teria como relembrarmos todas as regras de acentuação, por isso, para essa aula, levei dicionários e gramáticas para consulta, porém poucos alunos fizeram-na.

Apesar de duas aulas terem sido planejadas para a reescrita, foi necessário deixar os alunos levarem o texto para casa, para reescreverem, visto que o tempo em sala fora insuficiente, por conta das retomada teóricas feitas para explicação dos símbolos utilizados. Dos dezoito textos avaliados e entregues para os alunos, apenas dez foram reescritos.

Nas aulas nove e dez, como a escola conta com laboratório de informática, levei-os para a digitação de suas memórias. Os alunos que não fizeram a reescrita, auxiliaram os colegas na digitação de seus textos, o que possibilitou a troca de opiniões sobre mais alguma revisão.

Esse momento foi importante também para mais alguns ajustes. A maioria dos alunos não tinha familiaridade com a utilização do *Word*, por isso, precisamos esclarecer como abrir um arquivo, como salvar, como digitar. Exemplificamos a formatação em um arquivo e, como não havia muito tempo, formatei os demais textos em casa. Além disso, os imprimi e entreguei os livretos para que os alunos desenhassem alguma ilustração e autografassem para presentear a família. O aluno mesmo se encarregou de entregar o presente, visto que não fora possível a presença dos pais na escola, por motivos de trabalho, compromissos pessoais, etc.

## **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS**

### **4.1 Análise do caminho metodológico percorrido**

É necessário, inicialmente, analisarmos a proposta de Análise Linguística (AL) como trajeto teórico no planejamento do enfrentamento dos problemas de escrita dos alunos. Não somente repetirmos a teoria, mas trazê-la para a prática que fora construída no percurso.

A mudança do foco de estudo, que passa a ser o texto, foi a principal contribuição para o ensino da escrita. Isso porque somente o trabalho gramatical de exposição de nomenclaturas e classificação dessas nomenclaturas em frases, não tem ajudado o aluno a criar estratégias para dizer, a escrever com coerência, utilizando-se das formalidades que alguns textos escritos demandam. No entanto, somente trazer o texto para a sala, mas continuar a tratá-lo como algo fechado, que transmite significados estáveis, também não tem contribuído.

Sendo assim, a principal contribuição da AL foi seu caráter de interação. Inicialmente, a interação do aluno com a leitura de um texto, que mostrou para ele formas do dizer, não para que pudesse reproduzi-las, mas para que refletisse sobre elas. Em seguida, a interação do aluno com a memória do colega, com a escrita de seu próprio texto e a interação do professor com o texto do aluno e essa interação na reescrita.

Os momentos de leitura e produção de significados demandaram uma mudança tanto na forma como corrigia os textos, como na forma como eles eram respondidos pelos alunos. Na primeira turma, cada aluno lia a questão do livro sobre o texto e escolhia um colega para responder. Este, por sua vez, poderia escolher um outro colega, para confirmar, refutar, concordar ou discordar de sua resposta. Quando havia respostas divergentes, voltávamos ao texto para ver o que poderia ser válido ou não, e em alguns casos, as duas leituras foram validadas.

Na turma 2, não fiz da mesma forma, mas a participação também foi positiva. Ao perceberem que não eu passaria a resposta no quadro, antes de ouvir a deles, que não tinha uma única resposta certa para copiarem, mas que iríamos, no conjunto, construindo-as, os alunos também tiveram que sair do lugar de conforto de apenas reproduzir, para ler, reler e construir os significados.

A escolha do gênero foi de extrema importância também. Quando fizemos as rodas de partilha de recordações, percebia o entusiasmo dos alunos tanto ao contarem quanto ao

ouvirem. Quando passaram para a escrita diagnóstica, aquela angústia de saber o que escrever, como escrever, fora superada.

Ao avaliar a escrita, fazendo um diagnóstico, percebi que, muitas vezes, somente elencar o problema não ajuda. A utilização dos símbolos também não solucionaram todas as inadequações. Isso pode ter ocorrido devido à falta de costume com os mesmos. Um dos símbolos que utilizei que mais ocasionou dúvidas foi o PF – processo fonológico. Até mesmo nas minhas correções classificatórias confundi em alguns momentos as inadequações ortográficas ocasionadas pela hipótese da influência da fala. Concluo então que é necessário que o professor apoie-se na teoria dos estudos fonéticos, para criar suas hipóteses e saber como superar as inadequações, porém, após essa experiência, julgo não ser necessário explicitar esse fenômeno para o aluno.

Como consideramos os símbolos uma fragilidade da correção, destacamos os bilhetes como um dos principais recursos de avaliação de produções textuais. Além dos bilhetes, as atividades apresentadas após esse momento foram também de suma importância para esclarecermos alguns pontos. Sendo assim, ressalto que a intervenção piloto teve como fragilidade o não realizar um momento de AL mais amplo e adequado. Isso porque, como ainda em caráter experimental, acreditava que elencar apenas um dos aspectos – a progressão textual com a reescrita coletiva – ajudaria o progresso dos alunos. Porém, pudemos perceber que somente essa atividade não ajudou na construção de textos com elementos de progressão mais elaborados.

O ideal seria, no decorrer do ano letivo, por meio das inadequações diagnosticadas, o professor montar seus planos de aula. Porém a burocratização impede isso, porque já em fevereiro ou no mais tardar no início de março, o plano anual já deve estar nas mãos da pedagoga para ser arquivado.

No entanto, para superarmos esse conflito, mesmo que o plano já pudesse estar pronto, o professor jamais poderia tê-lo como algo fechado. E a AL propicia essa abertura aos conteúdos que a escrita do aluno, como prática concreta de linguagem, demanda.

A reescrita, por sua vez, é uma prática que deve estar sempre presente nas aulas de LP. Na intervenção, ela foi o final da prática, pois precisávamos de um fechamento. Entretanto, no ensino que traz o texto como suporte, não é necessário esse fechamento rígido. A reescrita deve ser um processo. Além disso, o texto do aluno pode demandar outros “pretextos” como debate sobre um tema presente em uma das escritas. Isso geraria o trabalho com outro texto, como um artigo de opinião sobre o tema, um poema, uma crônica, entre outros. Como exemplo, um dos textos escritos pela turma 1, abordava a gravidez na

adolescência. Poderíamos, então, continuar o tema, solicitando palestras sobre o assunto, debates, uma atividade interdisciplinar com o professor de Ciências, a leitura de textos sobre o assunto. Ou seja, o texto do aluno poderia suscitar várias ações de aprendizagem muito significativas para ele.

## **4.2 Análise dos resultados alcançados na turma 1**

Como planejamos e aplicamos o Plano de Intervenção inicial, o piloto, quando o presente trabalho ainda era um projeto, após a banca de qualificação, pudemos visualizar e entender algumas de suas fragilidades que elencarei nos parágrafos a seguir.

A primeira dessas fragilidades foi o suporte: livro didático (LD), apesar de sabermos que ele é o material didático a que a maioria dos professores têm acesso e até defendendo seu uso em sala de aula, visto que tanto o professor, quanto a escola pública atual não dão conta de oferecer recursos pedagógicos em quantidade suficiente para todos os alunos. Isso porque, não há folhas suficientes para reproduzir material xerocopiado, não há diversidade de livros literários nem jornais ou outros materiais que apresentem a diversidade de gêneros que o LD apresenta. Sendo assim, mesmo que professor procure textos os mais diversos para ampliar a leitura de seus alunos, prepare atividades pautadas na interlocução e proponha a produção de textos com mais frequência, isso demandaria materiais que nem ele nem a escola têm a oferecer.

Por isso, inicialmente, para que o plano fosse o mais viável possível, procurei no LD uma base para o planejamento da intervenção. No entanto, percebi as limitações desse uso e a principal delas foi trabalhar com apenas um texto de ML. Percebi que era necessário a leitura de mais textos, a comparação entre eles para ampliar a visão do aluno.

A sequência que o livro propunha: leitura, interpretação, estudo do gênero e produção, no início parecia se assemelhar à AL. Porém ao tomar como final a produção, percebi, que essa característica torna o trabalho com textos limitado. Isso porque, a produção textual do aluno não é um fim e sim o recomeço de um caminho. Portanto, julgamos necessário, ampliar o plano de intervenção.

Outra fragilidade que devemos destacar foi a presença da AL pela AL, que se baseou somente na reescrita coletiva. Tal atividade teve embasamento e é uma proposta feita por Geraldi (2011) para tratar do aspecto de estruturação do texto. A atividade foi muito produtiva, entretanto, percebi que os alunos precisariam de mais atividades linguísticas para avançar em outros aspectos formais do texto escrito. Portanto, seria necessário selecionar

mais inadequações, presentes na avaliação diagnóstica feita do texto inicial, para o trabalho com a linguagem.

Sendo assim, após todo esse processo de leitura, interpretação, produção textual, análise dos textos e reescrita, posso ressaltar que a mudança no foco de trabalho foi muito produtiva. Como frisei no relato profissional, sempre priorizei os aspectos gramaticais nas aulas. O texto, aos poucos, foi se revelando um objeto de ensino mais palpável de se trabalhar, visto que, nele, a interação acontece. Logo, realizar esse movimento de interação dos alunos com o texto, a minha interação com o texto deles, dando voz às suas experiências, ao que eles tinham para contar, foi muito produtivo.

Inicialmente, houve certa resistência de minha parte em não trabalhar descritivamente, antes da produção diagnóstica, algum aspecto gramatical. No esboço do plano, havia planejado uma aula sobre os tipos de pretérito, antes mesmo da escrita dos alunos. Não coloquei tais reflexões no plano de intervenção e isso não foi necessário, visto que, na análise das produções diagnósticas, percebi que não houve inadequações nesse aspecto, mostrando que os alunos já se apropriaram dele.

Após a avaliação dos textos, os aspectos que mais ficaram a desejar foram: a estrutura do texto em si e a adequação às características de uma memória literária, que são as emoções, as sensações, as descrições do espaço e do tempo. Os alunos foram muito vagos ao contar a história, fazendo mais relatos do que uma narrativa. Por isso, a reescrita coletiva foi uma das estratégias que elencamos para superar essa inadequação.

Como explicitamos na metodologia, analisamos os resultados alcançados, comparando a escrita diagnóstica e a reescrita, averiguando se houve ou não o progresso nos seguintes aspectos:

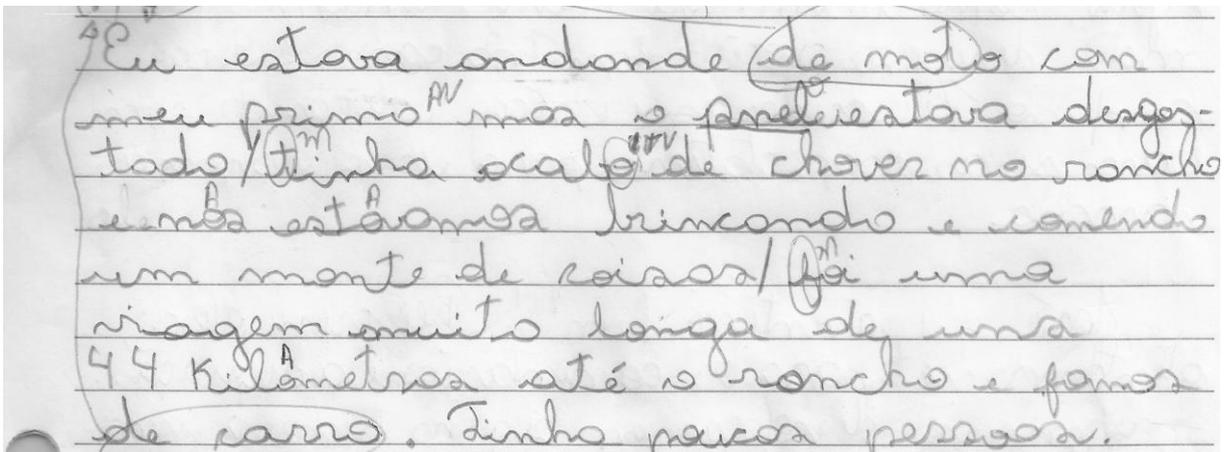
- a) progressão textual da memória literária que é composta por apresentação, corpo e fechamento;
- b) a coerência;
- c) a utilização de elementos de coesão, quando necessário;
- d) as questões formais da língua como ortografia, acentuação, concordância verbal, adequação verbal;
- e) o destaque às descrições, emoções e sentimentos, ou seja, os alunos conseguiram ir além do fato narrado (o que configura uma Memória Literária);
- f) a extrapolação da linguagem com o uso da linguagem literária com comparações subjetivas, metáforas, neologismos, sentidos conotativos, próprios do texto de Memória Literária.

#### 4.2.1 – Análise da Memória Literária 1 da turma 1 (MLIT1)<sup>8</sup> – o texto da reescrita coletiva

Antes de iniciarmos as análises dos textos dos alunos, julgamos necessário analisarmos uma das estratégias usadas – a reescrita coletiva. O texto escolhido para a reescrita fora o reproduzido a seguir. Nele, o aluno narrou um passeio de moto, em um rancho, no qual ele e o primo caíram.

A escolha foi representativa dos textos que não respeitou a progressão textual. A maioria das produções não tinha aquele cenário inicial de uma narrativa, já apresentavam direto o conflito, o fato marcante rememorado, como poderá ser visto no trecho da MLIT1 reproduzido a seguir:

Figura 1- Texto MLIT1 escolhido para reescrita coletiva



O fato de o aluno não ter seguido a sequência textual narrativa foi uma das causas da incoerência. Ele começa contando sobre uma queda de moto, mas não situa o espaço no início, como chegaram até o momento em que ocorrera a queda. Além disso, aborda ações como “brincando e comendo um monte de coisas”. O leitor fica sem entender, ele estava comendo na moto? Brincando na moto? Logo em seguida, tenta situar o momento: “foi uma viagem muito longa de uns 44 quilômetros até o rancho e fomos de **carro**.” Mas isso deveria ter sido explicitado no início, pois em uma ML a introdução segundo Köche e Boff (2009) deve ser a apresentação das personagens, do quando a história aconteceu e do lugar.

No momento de reescrita coletiva, quando reproduzi o primeiro trecho do texto do aluno no quadro, quase imediatamente a turma percebeu a incoerência, pois o aluno inicia o

<sup>8</sup> Quando na análise, não utilizo o texto na íntegra, somente partes deles para destacar as análises feitas. Reproduzi os textos na íntegra nos Anexos. O Anexo A refere-se à primeira memória literária da turma 1. Sua reescrita está na análise, portanto não a coloquei em anexo.

texto falando sobre um passeio de moto com o primo no qual eles caem, inclusive é o título. Mas logo em seguida, fala que tinha ido de carro para um rancho com a família. Os próprios alunos questionaram: mas ele não caiu de moto? O que ir de carro teve a ver?

Na reescrita coletiva no quadro negro, fomos reconstruindo a narrativa. Iniciamos com a ida ao rancho, construímos o cenário: como estava o clima naquele dia, como o narrador estava se sentindo, qual era a expectativa para a viagem, os preparativos, quem iria para o passeio? Em seguida, escrevemos sobre a ida de carro, sobre o trajeto, que era um aspecto positivo do texto inicial. Na sequência, descrevemos o rancho, como era o local, o que eles fizeram lá, como no texto inicial: nadaram no rio, conheceram a paisagem do rancho.

Após esse trecho, narramos que chegou um primo de moto e que eles foram passear pelas estradas de terra perto do rancho, e somente, nesse momento, contamos sobre a queda: fato que o aluno estava muito empolgado para contar, o clímax da história.

Um erro cometido por mim nessa atividade foi o de não ter solicitado para algum aluno copiar a reescrita no caderno, então, não tenho como reproduzir o texto que fora sendo feito no quadro e apagado conforme necessário.

Por ter realizado tal atividade coletivamente, parece que os alunos acreditaram ser esse um problema pontual no texto desse colega. Criticaram bastante e, mesmo sem saber a autoria, acreditaram que aquela não era uma inadequação que cometeriam. Os alunos me ajudaram a fazer a construção do cenário, do tempo, mas, no texto deles, não fizeram o mesmo. Acredito que isso aconteceu, porque não foram desenvolvidas mais atividades que dessem maior embasamento para que fizessem uma reescrita melhor.

Mesmo tendo frisado que tal inadequação ocorrera em diversos textos, para, na reescrita, eles ficarem atentos a esse aspecto, a maioria não fez essa adequação, como poderemos ver nos textos que serão analisados a seguir. Muitos, procurando contextualizar a história, apenas a iniciaram com expressões muito vagas indicando tempo como: Um belo dia, Numa bela noite, numa linda quarta-feira etc. Esse fato pode ser decorrente da presença muito marcante, na escola, de narrativas como contos de fadas, fábulas, que são gêneros que não demarcam precisamente o tempo.

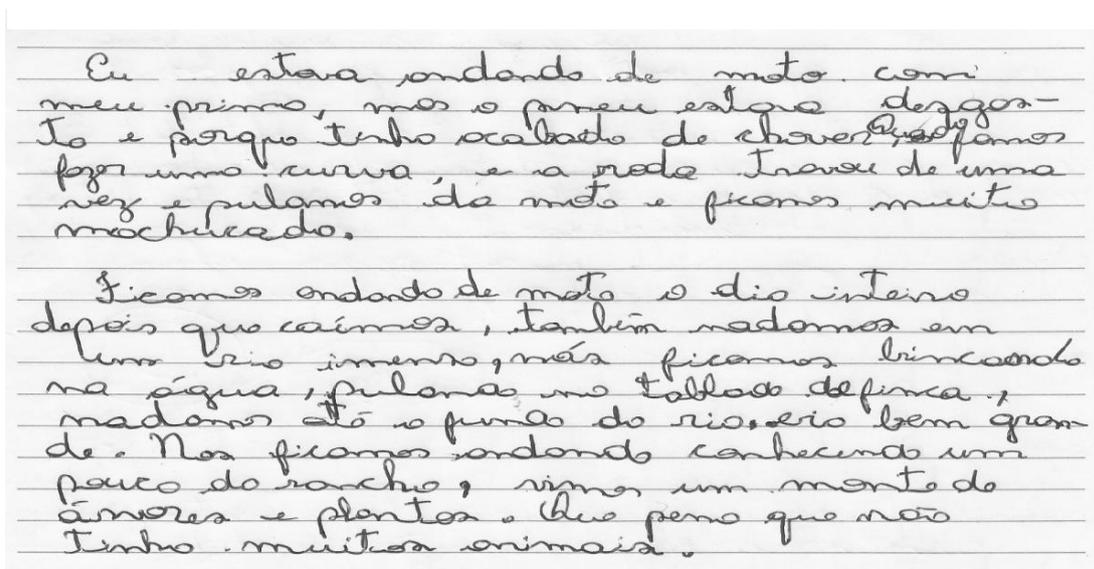
#### *4.2.2 – Análise da Memória Literária 1 da turma 1 – a reescrita individual*

Separei a mesma memória em dois subtópicos, visto que, no anterior (4.2.1), analisei a repercussão da reescrita coletiva nos textos dos demais alunos. Nesse tópico (4.2.2), analiso a reescrita feita individualmente pelo autor do texto.

Um fato que até mesmo os próprios alunos questionaram não ocorreu: o aluno poderia ter copiado a reescrita feita pela turma e me entregado. Porém, não foi o que ocorrera, visto que ele reescreve um texto diferente do que fora escrito no quadro.

Ao analisarmos a reescrita, percebemos que, para solucionar a incoerência, o aluno prefere retirar a passagem que fala sobre o rancho e a ida de carro, e constrói outra história – a de um passeio de moto com o primo. Porém, nas linhas finais, ele faz referência ao rancho, recorrendo na incoerência, visto que desta vez, não há como o leitor retomar que rancho é esse. Esse fato configura também um problema de coesão, visto que retoma o termo “rancho” utilizando o artigo definido. Porém não há referência sobre o rancho na reescrita. Na realidade, o aluno está dialogando com o texto de origem, ele não se desvincula do texto inicial, como pode ser visto no trecho a seguir:

Figura 2 – Reescrita individual da ML1T1



A sequência do texto mais adequada poderia ser: introdução com a criação do cenário (no caso a ida ao rancho, o caminho longo, por isso a necessidade de terem ido de carro); o desenvolvimento, com as diversas atividades que fizeram, a descrição do lugar e depois a chegada do primo com a moto (ou a explicação de que a moto estava no rancho, talvez, por isso não tinha passado por manutenção dos pneus); e, somente depois disso, a queda, fato marcante.

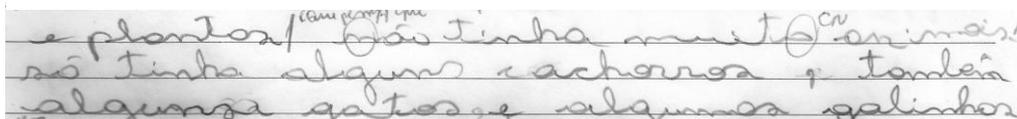
Dessa forma, o leitor demandaria menos hipóteses para compreender o texto. Além disso, o aluno poderia explicitar no fechamento, porque aquele momento ainda é marcante. Qual sua relação com motos? Isso porque, ao conhecer um pouco mais a história do aluno, descobri que, mesmo sendo menor de idade, ele já tem uma moto e faz ralis em

estradas de terra com o pai. A escolha desse fato não foi aleatória, a relação dele com motos é latente. Portanto, o aluno atende à proposta de abordar um fato marcante.

Sobre o tópico que aborda o destaque às descrições, emoções e sentimentos, ou seja, ir além do fato narrado, o aluno conseguiu destacar algumas descrições que foram além do fato ocorrido, como: elencar a paisagem do rancho, a presença de muitas árvores, a ausência de animais, a extensão do rio. A presença dos elementos de valoração “**muito** longa”, “num rio **imenso**”, “um **monte** de árvores”, são tentativas de falar de seus sentimentos. Há um detalhe que destaco em seu discurso que demonstra a visão de um adolescente de seus 12 anos: considerar que um percurso de 44 quilômetros é muito longo. Isso demonstra a visão subjetiva do aluno sobre o percurso (adequado ao contexto memorialístico) e até mesmo que, talvez, não fizera viagens tão mais longas do que essa ao rancho para comparar.

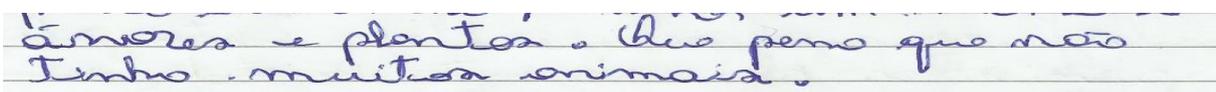
Na correção do trecho a seguir, fiz uma resolutiva que não foi muito produtiva para suscitar no aluno a vontade de falar sobre o que sentira. Podemos perceber que a correção feita apresentou uma solução para a inadequação.

Figura 3 - ML1T1 – correção resolutiva inadequada



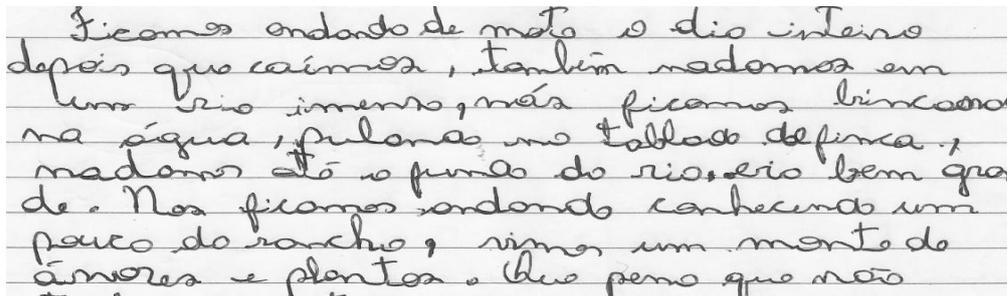
A resposta a essa resolutiva está reproduzida na figura 4. Utilizando a correção resolutiva, apesar de saber de seu aspecto monológico, acreditei que estimularia o aluno a escrever mais sobre suas sensações. Entretanto, somente tolhi o que sentira, visto que lhe dei uma solução que, para o aluno, nada mais é do que uma imposição. Talvez para ele, não significasse uma pena ter poucos animais, e os animais que ele descreve são os domésticos, não os que configuram animais do campo. O que eu deveria ter feito é a correção textual-interativa, perguntando, no bilhete, qual a sensação que o fato de não ter muitos animais gerou. Ou sobre os diversos fatos que narra.

Figura 4 - Trecho reescrito da ML1T1, como resposta à resolutiva



Sobre as marcações dos símbolos, percebemos que o aluno solucionou principalmente a que mais aparece: AV (ausência de vírgulas). Tal marcação poderia até ser considerada resolutive, visto que fizera a marcação no local exato da inadequação. Porém, ele demonstra ter se apropriado de tal aspecto, pois, mesmo não repetindo a mesma sequência do texto inicial, ao fazer o paralelismo das diversas ações, utiliza as vírgulas que eram praticamente inexistentes no texto inicial.

Figura 5- Trecho reescrito da ML1T1, com adequação na pontuação



Ficamos andando de moto o dia inteiro depois que caímos, também nadamos em um rio imenso, mas ficamos brincando na água, pulamos no tablado de madeira, nadamos até o fundo do rio, rio bem grande. Nos ficamos andando conhecendo um pouco do rancho, vimos um monte de árvores e plantas. Lho penso que não

Sobre a coesão textual, percebemos que o aluno apresenta dificuldade em fazer a ligação entre as partes em seu texto inicial. Um fato que comprova é exatamente a sequenciação, já citada anteriormente. Além disso, ele repete o uso da conjunção “e” no trecho: “E começamos a andar de novo, e o pneu estava muito desgastado e fomos fazer uma curva mais a roda travou de uma vez e pulamos da moto e ficamos muito machucado”. Na reescrita, o aluno procura solucionar alguns desses elementos de coesão que se repetiam: “Eu estava andando de moto com meu primo, **mas** o pneu estava desgastado e **porque** tinha acabado de chover. **Quando** fomos fazer uma curva...”

Na reescrita coletiva, abordei a falta de paragrafação em seu texto. Na reescrita individual, ele procura uma solução para o fato, separando os únicos dois parágrafos com uma linha.

Por meio da análise dessa primeira memória, pudemos perceber que o aluno, pela avaliação que fiz de seu texto, tenta inicialmente buscar soluções para o fato destacado como incoerente. Apresenta, portanto, um progresso. Entretanto, ainda decorre no final, na repetição da incoerência – a retomada de um rancho que não é mencionado anteriormente em sua reescrita.

Mesmo não a solucionando, demonstra ter lido as considerações da professora e procurou melhorar a escrita, visto que procura reestruturar o texto, dando prioridade ao fato que julgou mais importante – a queda da moto. A razão que tinha para dizer o que disse, foi

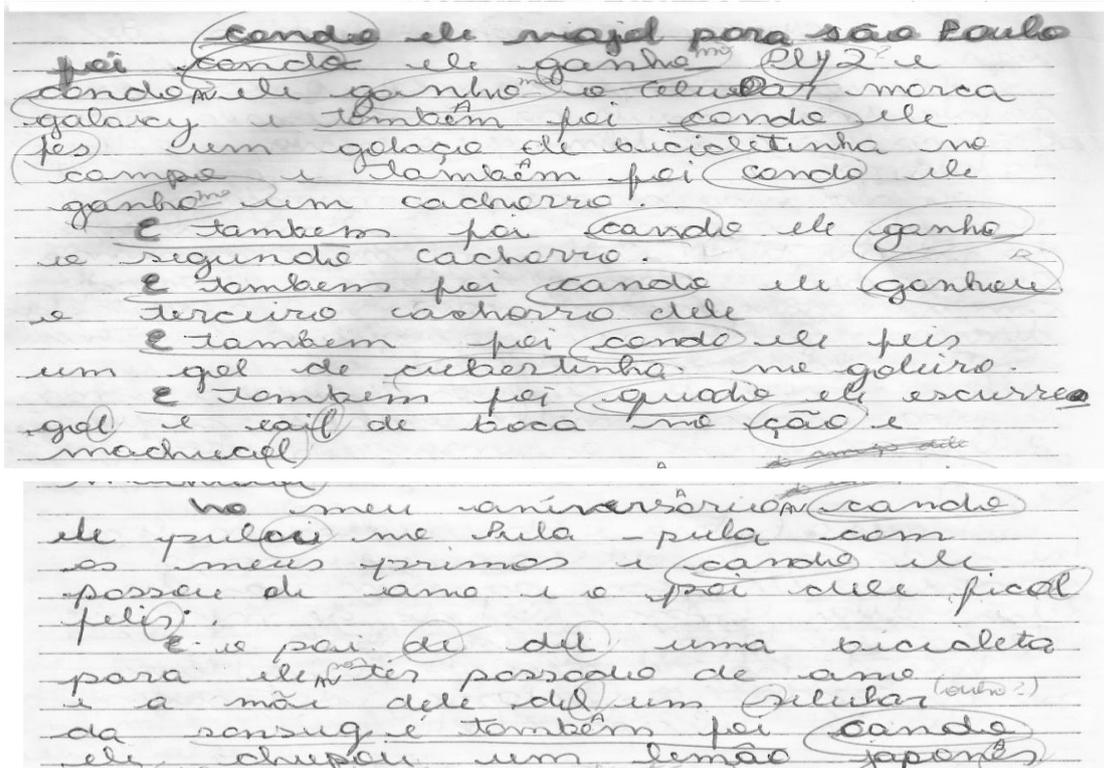
mantida. Mesmo que não apareça explicitamente em seu texto e a memória não seja de um momento seu, mas do colega, ao escolher o fato a priorizar, ou seja, sua relação com as motos, manteve seu motivo maior de dizer.

#### 4.2.3 Análise da Memória Literária 2 da turma 1<sup>o</sup> - ML2T1

A segunda ML que analisamos poderia ser considerada como um não texto, de acordo com as características de uma narrativa e de uma ML. O aluno estrutura o texto respondendo à pergunta “Qual foi sua memória marcante?”, implícita na orientação de narrar um momento marcante, porém não constrói uma narrativa.

Não se configura um texto, nesta proposta, porque não apresenta progressão textual e somente enumera vários momentos que parecem ter sido importantes para o aluno. O número de momentos especiais, poderia ser visto como algo positivo na vida de um adolescente. Porém, para a proposta que explicitamos, pelo percurso de leitura, pelo destaque dado às características de uma memória, até mesmo das partes que ela deve ser composta, concluímos que o aluno não atendeu à proposta. O que pode ser constatado no todo do texto, ilustrado a seguir.

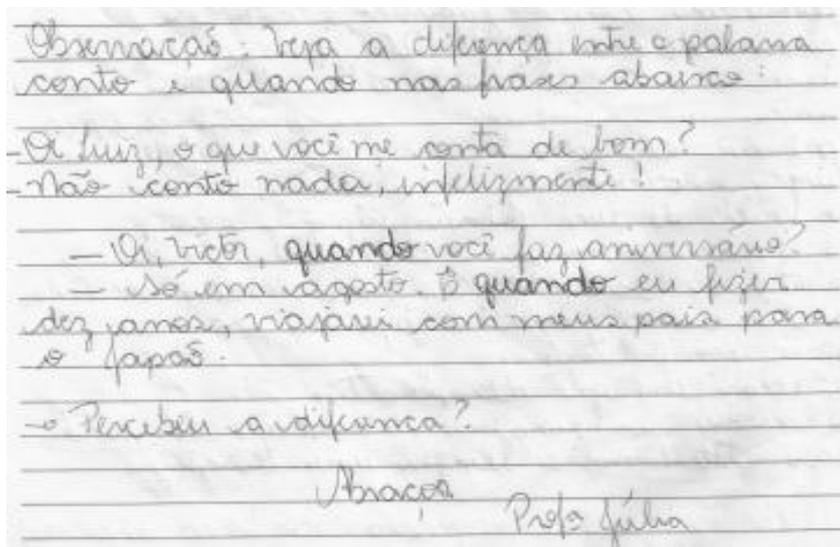
Figura 6 - ML2T1- produção inicial



<sup>9</sup>A ML2T1 está explicitada acima, portanto não está nos anexos. Assim como sua reescrita também não.

Nesse mesmo texto, o aluno apresenta diversas inadequações ortográficas tratadas com a hipótese de decorrer de processos fonológicos, como a monotongação no final do verbo “ganho” e na palavra “cando”, pois ele apaga o ditongo ‘ou’ no final do verbo e do “ua” na primeira sílaba. Como acreditei não ser necessário explicar para o aluno os processos fonológicos e suas nomenclaturas nem, nesse momento, esse era meu objetivo; no comentário feito no texto, somente assinalei de forma generalizada que a escrita é um sistema diferente da fala. Em um texto formal, como a ML, não devemos escrever do modo como falamos.

Figura 7- Comentário da ML2T1



Como objetivo principal, procurei abordar e ajudar o aluno a solucionar a questão da progressão textual. Para isso, ajudei-o individualmente a construir um outro texto, abordando apenas um dos momentos relatados.

Ao ir contando para mim, oralmente, o que queria escrever sobre seu dia marcante, o aluno construíra as ideias com coerência, porém, apresentava muita dificuldade para passar para o papel. Sentei-me com ele e pedi que fosse contando-me o que acontecera quando tinha ganhado um celular, primeiro fato marcante. Ele contou-me sobre uma viagem a São Paulo que tinha feito com os pais para fazer compras. Assim, ia contando-me como fora a viagem e íamos montando a história. O texto ficou melhor estruturado e configurou uma narrativa. Embora tenha tido a minha mediação direta, as ideias foram relatadas e escritas por ele. A reescrita está apresentada na ilustração a seguir:

Figura 8- Reescrita da ML2T1

Reescrita da Memória

Viagem a São Paulo

Apesar de ter apenas doze anos vivi muitos momentos. Momentos. Um desses momentos foi quando eu viajei para São Paulo comprar roupas e eletrônicos, eu, minha mãe, e meu pai fizemos esta viagem de ônibus. chegando lá fomos direto para o shopping como ele era grande quase nos perdemos. Tinha várias lojas roupas caras e outras baratas.

Pra mim foi uma viagem muito marcante adorei com certeza vai ficar para sempre na minha memória.

Ocorreu, na escrita inicial (figura 6), também a inadequação do foco narrativo, mas como ele escrevera a história do colega, esse fato foi justificável e logo superado, pois para a reescrita (figura 8), propus que produzisse um texto sobre um momento que ele mesmo vivera. Sabemos que a memória literária pode ser escrita na terceira pessoa, porém, na proposta, fora solicitado que escrevessem na primeira, como se o fato tivesse acontecido com eles. Isso para configurar essa partilha de momentos que eles viveram e para refletirem como tais momentos influenciam ainda no presente.

Sobre o destaque à descrições, aos sentimentos e sensações próprios da memória, o aluno apresentou um progresso, já que há trechos que ressaltam suas impressões como em: “como ele era grande, quase nos perdemos, tinha várias lojas roupas caras e outras baratas.” Também destaca seus sentimentos em: “Pra mim foi uma viagem muito marcante adorei com certeza vão ficar para sempre na minha memória”.

Um trecho que gostaria de ressaltar da reescrita é o início, quando o aluno repete a palavra momentos com letra maiúscula: “Apesar de ter apenas doze anos vivi muitos momentos Momentos.” Essa repetição pareceu ser uma ênfase ao momento narrado, é como

se o aluno tivesse intensificando esse momento. Tal hipótese configuraria uma construção literária.

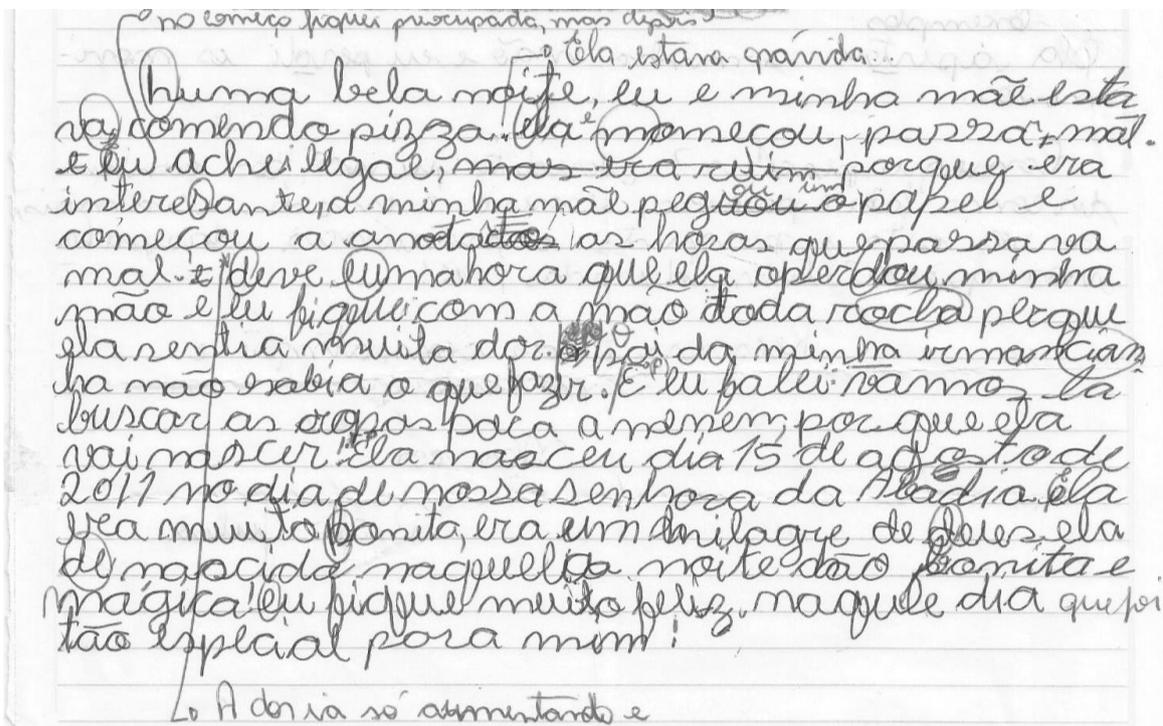
Essa reescrita da ML2T1 apresentou um progresso e, para mim, foi um momento muito gratificante, pois perceber que, com a devida orientação, alunos que até então eram taxados de desinteressados, desmotivados, até mesmo em alguns momentos incapazes de fazer o proposto, tiveram interesse e sentiram-se capazes de melhorar a aprendizagem.

A reescrita ainda apresenta algumas inadequações ortográficas, porém, não as cobrei, pois se o aluno conseguiu progredir em alguns aspectos, outros poderão ser trabalhados posteriormente, seguindo as etapas que o próprio aluno vai desenvolvendo, superando.

#### 4.2.4 Análise da Memória Literária 3 da turma 1 – ML3T1

Na terceira ML analisada da turma 1, pudemos perceber que a aluna tem dificuldade para expressar o seu momento marcante: o nascimento da irmã.

Figura 9 - ML3T1 – escrita inicial



Nesse texto, percebemos que ela busca destacar o que sentira no momento, mas ao elencar tais sentimentos, utiliza elementos de coesão que geram incoerências, como pode ser visto no trecho abaixo:

Figura 10 - Trecho da ML3T1 – uso de conectivos

ela comendo pizza! Ela gemeu, passou mal.  
 e eu achei legal, mas ~~ela retim~~ porque era  
 interessante a minha mãe pegou o papel e  
 começou a anotar as horas que passava  
 mal. e deve uma hora que ela apertou minha  
 mão e eu fiquei com a mão toda roxa sem eu

Podemos perceber que fora tão confuso para a menina presenciar o momento que antecedeu o nascimento de sua irmã, que ela expressa essa confusão em seu texto escrito. O que julguei uma incoerência, inicialmente, pode ser resultado até mesmo de uma antítese ao viver aquele conflito. A alegria de saber que a irmã iria nascer e a angústia por ver o sofrimento da mãe, diante então das “dores do parto”, a adolescente utiliza sentimentos que se contradizem como: *legal e ruim, interessante*. A palavra *interessante* após o conectivo *porque* mostra um dos motivos que ela destaca como legal o momento, era interessante o fato de a mãe anotar o momento das contrações e apertar a mão da filha, na demonstração de dor. Portanto, demonstram também, que a aluna sabe que o conectivo *mas* é utilizado entre termos opostos como legal e ruim; e que o porquê é usado na explicação.

A aluna não soube explicar o que estava acontecendo e o “passar mal” foi o termo considerado mais adequado para falar sobre as contrações que a mãe anotava, para demarcar a frequência. Isso pode mostrar também que a mãe já tinha uma preparação, ou seja, uma experiência para passar tal momento, pois ao anotar a frequência das contrações, estava averiguando qual seria o momento de ir para o hospital. E se era o nascimento da irmã, pelo menos uma vez, no nascimento da autora, a mãe já passara pelo mesmo momento, o que justifica saber o que fazer.

A presença de sensações, próprias da memória, é marcante no momento em que a mãe aperta sua mão: “e teve uma hora que ela apertou a minha mão e eu fiquei com a mão toda roxa”. Em outro trecho, ainda escreve sobre a irmã: “Ela era muito bonita, era um milagre de Deus”. Infelizmente, essa referência ao que sentira fora retirada na reescrita. Ao retirar esta passagem é como se a aluna empobrecesse sua memória. Como pode ser observado na reescrita transcrita a seguir:

Figura 11- Reescrita ML3T1

Paral de lembrança.

Uma bela noite minha mãe estava grávida e está comendo pizza. Ela começou a passar muito mal, e eu acho legal, no começo fiquei preocupada, as horas foram passando e era muito mais forte, e ela apertava minha mão que até ficou roxa porque ela sentia muita dor. Ela falou vamos ir buscar as coisas na casa da minha mãe. Ela nasceu dia 15 de agosto de 2011 no dia de nossa senhora da abadia. Ela nasceu numa noite tão bonita, e tão alegre, que foi tão especial.

#### 4.2.5 Análise da Memória Literária 4 da turma 1 – MLAT1<sup>10</sup>

Nos textos analisados anteriormente, procurei atentar-me para a progressão textual. Nesse momento, gostaria de analisar o dizer da aluna e as consequências desse dizer. A digitalização do texto está no anexo A, mas como está muito rasurado, pois a aluna no momento de reescrever, foi riscado as partes, digitei o texto abaixo, sem as inadequações de ortografia.

<sup>10</sup> Como o texto está rasurado, foi digitado para as análises. Entretanto, a imagem do original está no anexo B. e sua reescrita no Anexo C.

#### Quadro 4 - ML4T1 - Escrita Inicial

O dia mais importante da minha vida

Foi numa linda quarta feira, eu acordei e tomei um banho, na hora que acabei de tomar banho, recebi uma ligação. Era o João, amigo do meu ex-ficante. Eu atendi e nós dois ficamos conversando. Ele disse:

– Queria te ver.

E eu com raiva do Deivid, meu ex-ficante, falei para o João:

– Vem em minha casa.

Ele disse:

– Daqui 30 minutos estou aí.

Passou o tempo e ele chegou. Quando ele chegou, nós ficamos. Foi o momento que mudou minha vida por completo.

Foram passando os dias, eu fiquei pensando que já tinha cinco meses que não tomava injeção e fazia um mês que acontecera aquela cena. E eu fui sentindo minha barriga crescer, sentia enjoos, cheguei até a desmaiar.

No dia que desmaiei, fui ao hospital, tomar soro. Mas os médicos não fizeram nenhum exame, por isso, não descobriram minha gravidez.

Mas eu não parava de passar mal. Minhas amigas, Amanda e Iara, ficavam me falando que eu estava grávida.

Passaram mais alguns dias, e eu ainda sentindo os mesmos sintomas. Fui ao médico de novo. Ele mandou fazer exames.

No dia de retornar no médico, ele deu uma olhada nos exames e olhou na cara da minha mãe e disse:

–Parabéns, você vai ser vovó!

E eu, vendo aquela cena, saí correndo na rua, sem saber pra onde ir.

Passaram uns minutos, minha prima me viu e correu atrás de mim. Me pegou pelo braço e nós começamos a andar na rua. Fomos até o cemitério para ver meu irmão.

Enquanto eu estava lá, minha prima ligou para o meu outro irmão e ele veio também e ajudou minha prima a me segurar. E veio a minha mãe, chegou e falo para mim:

– Minha filha, estou contigo!

E nisso ela chamou a ambulância e eu fui para o hospital tomar soro.

Passou um tempo, meu pai aceitou e hoje já estou com três meses de gravidez.

A aluna havia me contado o fato e dito que não queria que o texto dela fosse lido para os colegas, somente compartilharia o momento com a amiga com a qual fizera dupla para a atividade. Tanto que não foi exposto no Varal de Memórias na biblioteca da escola como os demais.

O tema do qual o texto trata é muito delicado e deveria ter sido base para outros momentos. Porém, logo após a realização dessa intervenção, a aluna parou de estudar e mesmo a família tendo sido procurada e até mesmo encaminhada para o conselho tutelar, a aluna não retomou os estudos.

Sobre o que escreveu, podemos destacar algumas considerações:

- a) pelo título, podemos perceber que a gravidez foi considerada um momento de alegria, comemoração, visto que o título tem um tom de realização, como se ela fosse contar a realização de um sonho;
- b) o início do texto, reafirma esse tom de comemoração visto que “foi numa linda quarta feira”;

- c) as palavras *ficar*, *ficante*, *ex-ficante*, representam algo comum na vida da adolescente, visto que é repetida várias vezes como se fosse algo natural. Porém esse ficar representa algo que não deveria ser uma ação presente tão comumente na vida de uma adolescente de seus 13 anos: o sexo. Ficar, nesse contexto, não é somente paquerar, mas realizar o ato sexual, como podemos ver em: “Quando ele chegou, nós ficamos. Foi o momento que mudou minha vida por completo.”;
- d) a atividade sexual já está presente na vida da garota, pois ela narra que tomava injeção anticoncepcional. Tal dizer poderia comprovar que isso deveria ser de conhecimento da família, pois não é permitido nas farmácias aplicação do medicamento em menores de idade sem a permissão de um adulto. São duas hipóteses graves: ou a família estava ciente de que a menina já tinha vida sexual ativa ou ela fazia o uso do medicamento de forma clandestina;
- e) outro fato que chama a atenção e é algo que acontece muito nas casas de nossos alunos: ficar sozinhos em casa, porque os pais precisam trabalhar. Mesmo não explicitando isso, podemos formular a hipótese de que a aluna estava em casa sozinha, porque os pais estariam trabalhando. Era de manhã e ela não estava na escola, porque estudava à tarde;
- f) no nono parágrafo, temos uma informação que poderia ser considerada uma denúncia sobre a saúde pública: ela passara mal, já estava grávida, porém não fizeram exames e não descobriram a gravidez. O fato de não haver um protesto sobre a questão pode ser visto também como uma banalização desse fato: a saúde pública não investigar uma doença e somente remediar a situação, oferecendo o soro, ou um alívio, pois se fossem feitos exames, a gravidez teria sido descoberta e isso traria consequências;
- g) o uso da palavra “descobrir” mostra que a aluna sabia que estava escondendo algo grave;
- h) a presença das amigas ficarem falando que ela estava grávida, demonstra que se não fosse pela fala das amigas ou pelo fato de ela continuar a passar mal, a adolescente ainda continuaria escondendo dela mesma e da família a real situação: a gravidez. Ela ainda não conseguia assumir a consequência de seu ato;
- i) porém o fato de continuar a passar mal, o retorno ao médico, o pedido dos exames e a constatação do fato não demorou a ocorrer e sua reação foi fugir;
- j) no trecho em que ela vai com a prima ao cemitério para ver o irmão, há uma ambiguidade: o irmão estava enterrado no cemitério ou trabalhava lá?

- k) podemos ressaltar outra contradição em seu texto, será que o dia mais importante da vida dela foi o dia em que transou ou o dia em que descobriu que estava grávida? Pois pela cena do cemitério, a relação com a morte, com o desespero pela constatação da gravidez, fica a impressão de que descobrir de fato a gravidez não foi o momento marcante;
- l) o apoio da família, na figura da prima que foi acudi-la, do irmão e da mãe, mostrou que, apesar de ter problemas (a hipótese de um irmão morto, sabe se lá em que condições), essa família parece ser uma família unida;
- m) a presença da prima na consulta também pode mostrar que a família estava preocupada com o retorno ao médico, ou seja, suspeitavam da gravidez;
- n) enfim, toda a história nos mostra que o fato da gravidez na adolescência tem consequências em toda a família, e pelo seu final, a adolescente não demonstra preocupação com o filho, ela estava preocupada com a aceitação da família, mas ao concluir, não demonstra a noção de que essa gravidez gerará um filho.

Ao corrigir o texto, fui motivada pelo título e tentei acrescentar alguns trechos de emoção que não expressavam a intencionalidade da aluna. Como no final em que acrescento: “e muito feliz pois daqui a pouco estarei com meu filho nos braços.” Talvez essa minha resolutiva foi uma forma que encontrei de mostrar para essa aluna que a principal consequência do ato dela não era a aceitação da família, mas o filho que estava gerando, consequência de seu ato.

Sobre a construção da narrativa, posso destacar que a aluna, autora do texto, diferentemente dos anteriores, demonstrou ter um bom domínio da sequenciação do texto narrativo. Isso pode ser visto em: “E eu vendo aquela cena, saí correndo.” O gerúndio pode ser destacado nesse trecho como uma marcação temporal. No trecho: “**enquanto estava lá**, minha prima ligou para meu irmão e ele veio **também...**”, também há a demarcação temporal feita com propriedade.

#### 4.2.6 Análise da Memória Literária 5 da turma 1 – ML5T1

Elenquei o texto a seguir, pois se configura como exemplo de um texto narrativo bem construído, revelando um bom domínio da linguagem escrita.

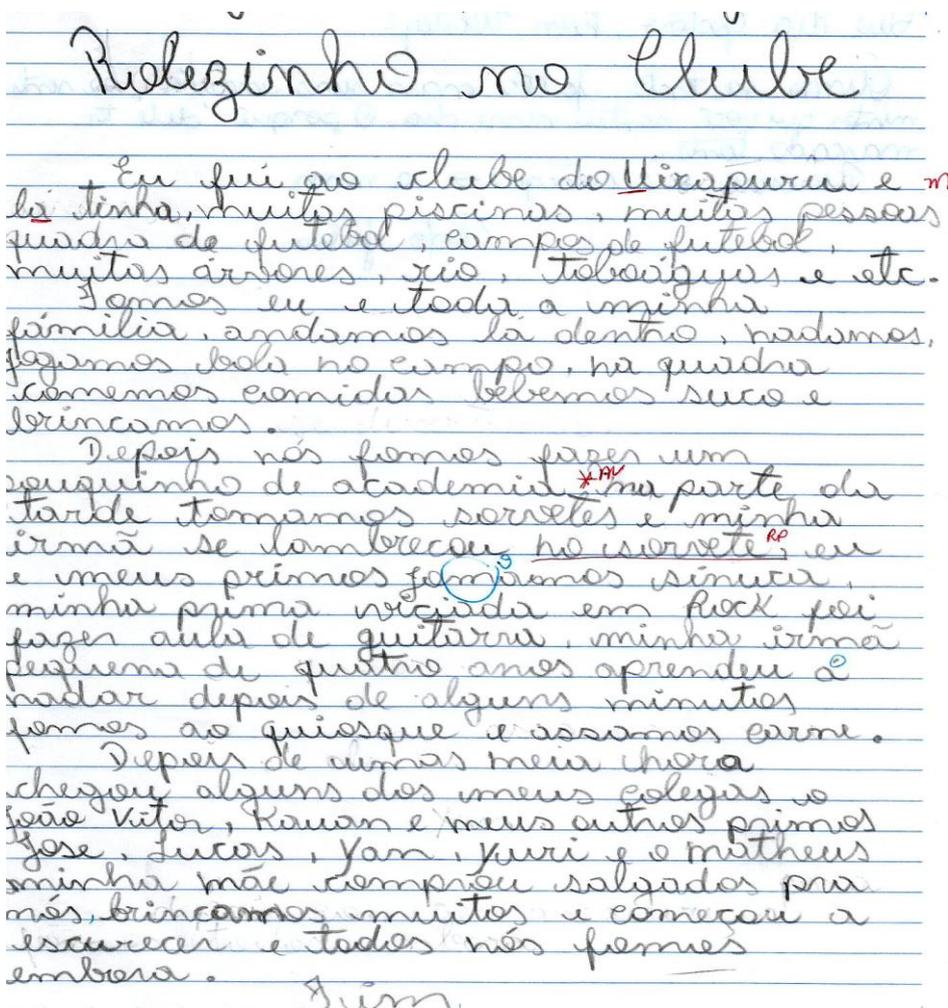
Podemos iniciar, ressaltando a marcação dos parágrafos que são construídos com definições espaços-temporais: no primeiro parágrafo, inicia descrevendo o local “Eu fui ao

clube do Uirapuru e lá tinha muitas piscinas, muitas pessoas, quadra de futebol, campos de futebol, muitas árvores, rio, toboáguas, etc.”

Já no segundo, e no terceiro, elenca as atividades feitas pela família, destacando, no segundo, as atividades comuns: “andamos, nadamos, jogamos bola no campo...”. Já, no terceiro, aborda momentos que não ocorrem no cotidiano, atividades especiais: ir à academia, tomar sorvete, a prima fez aula de guitarra, sua irmã aprendeu a nadar e eles fizeram o churrasco.

No último, termina com a presença de mais personagens, os colegas. O fechamento é feito por meio do fato de escurecer.

Figura 12 - ML5T1 – escrita inicial



O aluno apresenta um domínio também sobre as questões formais da língua. Já no início, faz uma retomada referencial do espaço com o uso do *lá*. Há a sequenciação temporal, como em “depois de alguns minutos...” Faz a concordância verbal, com adequação, mesmo no

sujeito posposto ao verbo como em: “Fomos eu e toda a minha família”. Há, ainda, o uso da pontuação na sequência de ações ou termos como em: “Chegou alguns dos meus colegas o João Vitor, Kauan e meus outros primos José, Lucas, Yan, Yuri e o Matheus.” Somente, nesse trecho, não faz a concordância com adequação.

Um aspecto que devemos ressaltar é a presença de uma expressão muito usada entre os jovens, apropriada de forma figurada pelo aluno no título: “os rolezinhos”. Na época em que a ML fora escrita, início de 2015, “os rolezinhos” – encontros marcados por adolescentes em praças, parques, shoppings – estavam em debate, sendo vistos com maus olhos pelas autoridades de segurança, por causa da aglomeração de adolescentes e até mesmo, em alguns casos, usos de álcool e drogas ilícitas. Na cidade de Uberaba, fora até mesmo proibida a presença de jovens no shopping e em praças sem a companhia de um adulto. O aluno, vivenciando esse momento, fez uma metáfora, deslocando o significado da expressão, para um encontro com a família no qual vários primos e amigos também estavam presentes.

Percebemos, portanto, pela análise do texto, que o aluno se apropriou claramente da estrutura da sequência narrativa e atendeu ao proposto. Somente a característica marcante de uma memória literária, que é a ênfase, o destaque ao que o momento o fez sentir, aos sentimentos, sensações que o momento suscitara, não foi atendido. Destaquei o fato no bilhete, no entanto, não foi adequado na reescrita, pois, como o texto inicial não apresentava muitas marcações ortográficas, o aluno acreditou que não precisava adequar nada, somente reproduziu o texto inicial.

### **4.3 Análise dos resultados alcançados na turma 2**

Dos trinta e dois alunos matriculados na sala, apenas dezoito entregaram as produções e, desses dezoito, apenas dez entregaram a reescrita com autorização. Sendo assim, produzimos dez livretos com as dez memórias partilhadas até o fim do plano de intervenção para presentearmos às famílias dos alunos participantes.

É necessário esclarecer que a turma é composta por alunos faltosos, tem como perfil o desinteresse e a indisciplina. Porém, no desenvolvimento do projeto, a maioria participou das aulas e fez as atividades na sala. O que resultou nesse baixo número de produções foi a necessidade de levarem as produções para casa para reescreverem ou para terminarem-nas. Durante a aula, a maioria estava produzindo, mas no retorno, ou seja, no momento da entrega, uma minoria a fez. Sendo assim, como solução para tal fato, em uma próxima intervenção, recolheria os textos, mesmo incompletos, e daria continuidade à escrita e à reescrita nas aulas

posteriores em sala. Apesar de que, a necessidade de conscientizar os alunos da responsabilidade de realizar tarefas e estudos em casa também se faz necessário.

Sobre o Plano de Intervenção final aplicado, comparando-o ao piloto, destaco a leitura de diversas MLs. Enquanto, no piloto, trabalhamos com apenas um texto memorialístico, nesta, os alunos tiveram contato, ou melhor, leram uma diversidade de textos de memória. Iniciamos pela leitura de Belinky (1995), de sua obra **Transplante de Menina**, na qual os alunos tiveram contato desde reminiscências que não têm nada a ver com a realidade deles – como a infância de uma criança num país tão diferente do nosso, como a Rússia, até mesmo o clima é o oposto –; até lembranças bem presentes na vida de uma criança, como a primeira ida à escola, as festas de aniversário, entre outras. Todos esses momentos contribuíram para alargar o horizonte de leituras de nossos alunos, que até então era muito limitado. Em conversa sobre a importância de ler, apenas uma aluna se apresentou como leitora. A maioria relatou que não tinha o costume de pegar livros na biblioteca e ler em casa. A partir desse levantamento, pude ampliar também esse aspecto na intervenção. Portanto, a leitura de Barros (2010), Belinky (1995), Gattai (2000), Laurito (2002) entre outras, foi decisiva não para que os alunos reproduzissem o que leram, mas para que tivessem uma base melhor para escrever sobre seus momentos marcantes. As atividades de leitura, portanto, podem ser destacadas como as de maior participação, tanto nos momentos em que li para eles, como nos momentos em que eles mesmos fizeram, em grupos, a leitura dos textos. Até mesmo aqueles que não gostavam de participar, ficavam ouvindo atentos às leituras feitas.

Outro destaque deve ser feito ao momento de contação das memórias de cada um, antes da escrita. No plano piloto, um colega contou sua lembrança marcante apenas para o que fazia dupla, a interação com a sala toda só foi possível no final e pela leitura do texto escrito, não pela oralidade. Nesse momento de ouvir um ao outro, partilhar da memória da professora também propiciou verdadeira interação, visto que o professor, na tradição, é aquele que não expõe sua vida pessoal. Ao conhecerem um momento da minha vida, eles se envolveram com a minha história e perceberam que eu vivera as mesmas situações que eles vivem na escola, como o *bullying*, as brincadeiras, a falta de professores. Isso tudo propiciou também que eles perdessem a vergonha e contassem seus momentos marcantes. Pude perceber que a minha história influenciou na seleção do momento que eles contaram, pois a maioria contou fatos referentes a travessuras, momentos em que passaram vergonha, etc. Apenas dois textos foram de histórias tristes.

Outro ponto que ressalto e que mais uma vez tem a interação como protagonista, foi a interlocução feita por meio dos bilhetes. Apesar de considerar que alguns bilhetes se excederam na extensão e erroneamente procuraram corrigir a maioria ou todos os desvios encontrados, os alunos comentaram, positivamente, o fato de eu ter feito perguntas sobre algum trecho, sugestões em outros. Eles demonstraram se sentir importantes, pois constataram que os textos foram lidos realmente. Sabemos que isso não é o que acontece sempre. Não só na produção textual, mas até mesmo em trabalhos feitos em outras disciplinas. Eles relataram que ao receberem o trabalho após a correção do professor, muitos vêm somente com um visto na capa, nada mais. Portanto, apesar de ter extrapolado na extensão dos comentários e ter percebido que alguns alunos não os leram, fazer os bilhetes foi uma resposta positiva na reescrita da maioria.

Das dez memórias resultantes, elencamos cinco para a análise, visto que a quantidade não é o foco das nossas reflexões, e sim, apresentarmos um panorama que representam as dificuldades, os avanços ou os pontos frágeis repensados no planejamento e execução de um plano de intervenção. Os resultados também são apenas uma amostra do que pode ser feito, pois como consideramos a aprendizagem um processo, no decorrer do ano, outras ações devem ser complementadas para que o progresso nas habilidades de escrita se efetive.

A análise, assim como na da turma anterior, foi feita comparando as produções textuais e a sua reescrita, fazendo-nos refletir se o caminho metodológico proposto pela AL foi relevante para o progresso dos alunos na escrita de suas memórias, no que se refere à: progressão textual, coesão e coerência, destaque às descrições, sensações e sentimentos e por fim, a extrapolação da linguagem por meio da linguagem literária. Além de questões formais como a ortografia e concordância.

Como tratam-se de alunos do 7º ano do EFII, entre 12 e 14 anos, a falta de maturidade foi considerada ao avaliarmos a escrita de suas memórias. Portanto, apesar de termos abordado, nas atividades, o aspecto literário presente no gênero, não ressaltamos a habilidade poética dos textos em nossas avaliações.

Avaliei também o progresso nas marcações feitas por meio dos símbolos e dos bilhetes. Se ambos foram auxílio para esse progresso. Destaquei trechos para análise e, em alguns casos, a ilustração da escrita e reescrita completa estão nos anexos.

#### 4.3.1 Análise da Memória Literária 1 – ML1T2<sup>11</sup>

O aluno da ML1 segue a ordem da tipologia narrativa com adequação, seu texto apresenta começo, meio e fim. Porém, não de acordo com a característica de detalhar os espaços, o tempo, os personagens, como a ML propõe.

Sendo assim, como em tantos textos analisados anteriormente, ele inicia com o “Em um belo dia”, como pode ser visto a seguir:

Figura 13- ML1T2 – introdução da narrativa

Em um belo dia e um tempo atrás,  
era de tarde, mais a memória de horas,

Por esse início, não é possível o leitor saber a época em que acontecera a história, que é muito importante em uma memória, quantos anos esse autor tinha, o que também ajudaria a esclarecer para o leitor o contexto em que se deu a história.

Entretanto, tal fato não foi abordado na correção. Por isso, o aluno repetiu esse início, acreditando ser o mais adequado, talvez porque para ele, esclarecer para o leitor a hora em que aconteceu o fato seria suficiente.

Outro aspecto que pode ser analisado é a inadequação na coesão textual com a repetição do mesmo termo – minha mãe – sem a utilização da coesão referencial. Como pode ser visto no trecho a seguir:

Figura 14 - ML1T2-Produção inicial- Trecho com repetições

Em um belo dia e um tempo atrás,  
era de tarde, mais a memória de horas,  
minha mãe estava em casa e eu  
queria ir brincar com meus amigos,  
mas minha mãe falou para eu  
ficar em casa porque tinham todas jogando  
bola. Eu queria muito ir jogar bem.  
Mas minha mãe falou que iria ao  
supermercado, falou para eu não sair  
de casa, só que eu queria muito ir jogar  
bola.

<sup>11</sup> Como na sequência que havia explicitado na turma 1, esta representa a primeira ML analisada na turma 2. As próximas seguirão a mesma lógica: ML2T2: refere-se à segunda Memória Literária da turma 2, assim sucessivamente. Além disso, como a ML não está explicitada em seu todo na análise, o Anexo D refere-se à produção inicial, e o E à reescrita.

Percebemos que o aluno repete o termo “minha mãe” três vezes. Marquei a inadequação, utilizando o símbolo R e explicando no bilhete do que se tratava. O aluno estabeleceu uma forma de fazer a referência e evitar a repetição. Inicialmente, substituiu pelo pronome “ela” e depois por “mamãe” o que conferiu um tom carinhoso e respeitoso, contribuindo para a subjetividade tão marcante na ML.

Figura 15 - ML1T2-Reescrita do trecho evitando repetições

Em um belo dia, a um tempo atrás era de tarde, mais  
 a minha mãe estava em casa e eu queria  
 ir brincar com meus amigos, mas ele falou para eu  
 ficar em casa. Estavam todos jogando bola eu queria  
 muito ir jogar também. Até que mamãe falou que  
 eu não poderia jogar que eu não deveria sair de casa, só  
 que queria muito jogar bola.

Apesar de haver acima uma retomada com o gênero masculino inadequado do pronome, em vez de *ela*, o aluno substitui o referente mãe por *ele*, tal fato parece ter sido apenas uma distração, pois percebemos, na figura 14, que o aluno escreve por cima do quadrado no qual está marcado R – *ela*, utilizando a coesão referencial, por meio de pronomes. Isso porque é comum os professores darem ênfase a esse tipo de retomada, feita por meio dos pronomes, ao abordarem a coesão.

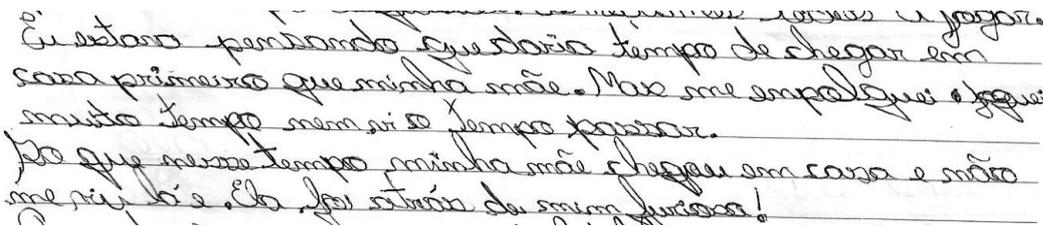
Ainda sobre as repetições, houve uma causada pela a minha sugestão. Não percebemos que já havia recorrência da palavra “tempo” em trechos anteriores e somente na reescrita percebi o meu erro.

Figura 16 - ML1T2 - Produção inicial – Trecho com repetição da palavra tempo

que eu estava pensando que daria tempo  
 de chegar em casa primeiro que minha  
 mãe. Mas <sup>me</sup>impediu <sup>o</sup>jogou muito tempo <sup>o</sup>  
 nem sei o tempo passar.  
 que neste tempo, a  
 minha mãe chegou em casa e mãe me

Tal repetição não foi percebida durante a avaliação, porém na digitação foi considerada até mesmo como uma produção de um efeito de humor, muito presente em MLs. Porém, fazer a substituição do termo seria o mais adequado.

Figura 17- ML1T2 - Reescrita – Trecho de repetição da palavra tempo



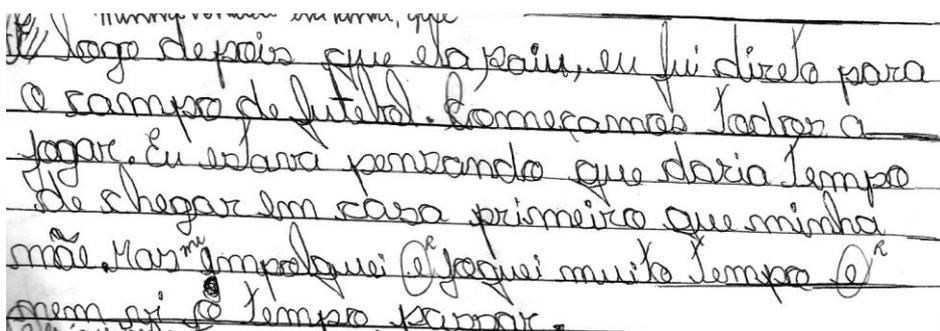
Eu estava pensando que daria tempo de chegar em casa primeiro que minha mãe. Mas me empolguei e joguei muito tempo nem sei o tempo passar. No que nesse tempo minha mãe chegou em casa e não me viu lá. Ela foi atrás de minha mãe!

Esse caso mostra-nos, também, que o professor deve estar atento em sua avaliação, visto que, na ânsia de corrigir tudo, induz o aluno a uma inadequação que ele não havia cometido. O professor não pode deixar que sua voz se sobreponha a do aluno, o autor do texto.

Deve, portanto, ter muito cuidado ao sugerir alterações para não reforçar a ideia de que é o único avaliador e que tudo o que acrescenta deve ser acatado à risca. Tanto que, no comentário do bilhete, deixei claro que os acréscimos, as alterações e sugestões poderiam ser acatadas ou não pelo aluno, visto que é ele o autor do texto e cabe a ele avaliar sua produção. Ainda mais se tratando de uma memória sua.

Ruiz (2010) afirma que a correção resolutive não ajuda o aluno a progredir, visto que fica a cargo do professor somente propor as soluções para os desvios do texto. Pudemos perceber na ML1T2 que isso se comprova, pois ao propor soluções resolutivas no corpo do texto do aluno, ficamos sem saber se fez as adequações, porque com elas concordou e acrescentou-as, ou se somente copiou-as sem refletir sobre as mesmas. Como visto abaixo, no trecho, “Minha vontade era tanta que...”, entre outros:

Figura 18 -ML1T2 – Trecho da produção inicial com correção resolutive



Logo depois que ela saiu, eu fui direto para o campo de futebol. Começamos todos a jogar. Eu estava pensando que daria tempo de chegar em casa primeiro que minha mãe. Mas me empolguei e joguei muito tempo. Nem sei o tempo passar.

Figura 19 - ML1T2 – Trecho da produção inicial com correção resolutiva

Minha vontade era tanta, que, ela saiu, eu fui direto para o campo de futebol. Começamos todos a jogar. Eu estava pensando que daria tempo de chegar em casa primeiro que minha mãe. Mas me empolguei e fiquei muito tempo nem vi o tempo passar.

Há, porém, algumas inadequações ortográficas que foram apenas marcadas pelo símbolo e que foram solucionadas adequadamente. Isso nos mostrou que não é necessário corrigir para o aluno, ao sinalizar as inadequações, ele mesmo poderá fazer a adequação, refletindo sobre ela e avançando nas habilidades de escrita. Mesmo que crie hipóteses não adequadas ortograficamente, o aluno está demonstrando que, como usuário da língua, reflete sobre suas ações. Como pode ser visto na figura 20, na marcação do símbolo O em “mais almenos”:

Figura 20 - ML1T2 – Marcação de inadequação ortográfica

era de tarde, mais almenos 2 horas,

O aluno, por meio da hipótese sonora, trocou o L por O, que na fala é o som que mais se sobressai:

Figura 21- ML1T2 – Hipótese criada para solucionar a inadequação ortográfica

Amemora 2 horas minha mãe estava

As marcações de inadequação do uso da letra maiúscula também foram prontamente solucionadas. Esse é um caso que não deveria ocorrer em textos de alunos que já passaram da fase de alfabetização, mas é recorrente na maioria das produções. Podemos perceber muitas inadequações na letra M e B, o que pode ser decorrente do uso constante do Muito Bom, nas correções dos professores.

Figura 22- ML1T2 – Inadequação do uso da letra maiúscula

Em um belo dia

Figura 23- ML1T2 – Inadequação do uso da letra maiúscula

ficar em casa também todos jogando bola eu queria muito ir jogar também. A minha mãe falou que iria ao

A

inadequação foi solucionada, como pode ser observado nas figuras 24 e 25 abaixo:

Figura 24 -ML1T2 – Adequação ao uso da letra maiúscula

Em um belo dia

Figura 25- ML1T2 – Adequação ao uso da letra maiúscula

Estavam todos jogando bola

A falta de paragrafação adequada, presente na maioria dos textos, não foi solucionada, mesmo tendo a marcação do símbolo \* e a sua explicação no bilhete. Porém, tal inadequação foi revista na digitação dos textos, quando apresentei para os alunos o recurso de recuo na primeira linha do parágrafo. A maioria não conhecia o recurso, bem como os outros de formatação de um texto. Como eram apenas dez produções, pude auxiliar de perto essas digitações. Os recursos do programa de digitação de textos auxiliaram também na ortografia de algumas palavras que são destacadas ao serem escritas inadequadamente. Os alunos se atentaram para isso e após fizeram as adequações, seguindo as sugestões.

Por fim, mesmo indicando no bilhete que as emoções, sensações e sentimentos deveriam ser priorizados, além das resolutivas feitas, não houve, por parte do aluno, acréscimo desses aspectos. No texto dele, percebemos seu sentimento, apenas na repetição de: “eu queria muito jogar bola” e “eu queria tanto jogar bola” no trecho a seguir:

Figura 26- ML1T2 – Trechos com indicação de sentimentos do autor

ficar em casa. Estavam todos jogando bola eu queria muito ir jogar também. Até que mamãe falou que iria ao supermercado falar que eu não deveria sair de casa, só que queria tanto jogar bola.

O fato de não haver declarações explícitas de sentimento nem o uso da linguagem literária é justificável, visto que a adolescência é uma idade em que eles têm vergonha de se expor e muitas vezes não têm maturidade para diferenciar fato das sensações. Porém, atendendo a uma das características da ML, o aluno esboça uma reflexão para encerramento do texto:

Figura 27- ML1T2 – Encerramento com uma reflexão sobre o momento

Minha mãe chegou em seguida e ainda chamou comigo, ~~que eu~~ que eu nunca mais deveria sair sem a autorização dela. Essa foi minha história "Marcante de memória" lembro bem que eu aprendi com essa lição!

Por todos os aspectos analisados, a finalidade de compartilhar um momento marcante vivido foi atendida e a reescrita apresentou progresso na coesão do texto, nas inadequações, o que configura um progresso na escrita do aluno.

#### 4.3.2 Análise da Memória Literária 2 – ML2T2 <sup>12</sup>

A ML2 demonstrou que a aluna também se apropriara da estrutura de uma narrativa de memória, pois inicia o texto, situando a época para o leitor:

Figura 28 - ML2T2 – Introdução da narrativa, situando a época.

Quando eu tinha uma <sup>dez</sup> 06 anos mais de  meses, minha tia morava no mesmo bairro que eu, minha tia<sup>R</sup> e minha prima

<sup>12</sup> O anexo F refere-se à ML2T2. E o G à sua reescrita.

Porém para aquele leitor que não sabe quantos anos ela tem hoje, tal informação torna-se imprecisa, já que ter seis anos nos dias de hoje e ter dois anos na década de 80, por exemplo, é diferente. Por isso que, em um texto de memória, a precisão, o detalhamento do tempo e do espaço são importantes. No entanto, a aluna considerou que tal contextualização estava suficiente, ela fala do lugar de uma menina de seis anos, sendo assim, conta uma travessura de criança.

A falta de detalhes da introdução também pode ser percebida no decorrer do desenvolvimento da narrativa, porém na reescrita, tal aspecto começa a ser esclarecido. Podemos confirmar, no trecho reproduzido na figura 29, em que a aluna narra sem detalhar muito o momento: iam onde? por que iam na frente? Na reescrita, figura 30, percebemos o acréscimo, mesmo que discreto, de elementos que contextualizam melhor para o leitor:

Figura 29 - ML2T2 – Trecho da produção diagnóstica sem detalhes

Eu e minha prima sempre ia na frente,  
brincando, nós sempre ia lá os campal-  
nhões e saia correndo um certo dia

Figura 30 - ML2T2 – Trecho da reescrita com acréscimo de pequenos detalhes

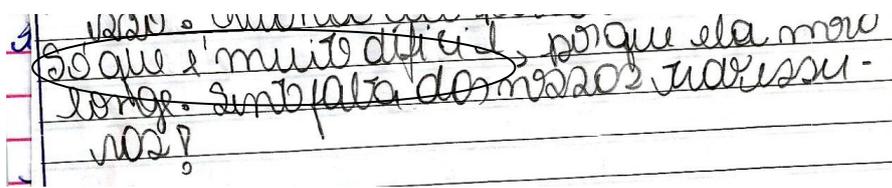
... Também saíam muito com minha  
mãe. Quando nós fomos no supermercado  
eu e minha prima corria na frente para  
batermos os companheiros dos outros.  
Depois de um dia o mês começa

Outro aspecto de progresso nessa memória é a presença maior de sentimentos da aluna-autora ao reviver o momento, como os destacados em:

Figura 31 - ML2T2 – Trecho da Reescrita com acréscimo de emoções

quando a minha prima estava melhada ela  
esbriguei, nessa eu comecei a ris, mas  
também fiquei com dó... depois de um dia

Figura 32 - ML2T2 – Trecho da reescrita com acréscimo de emoções

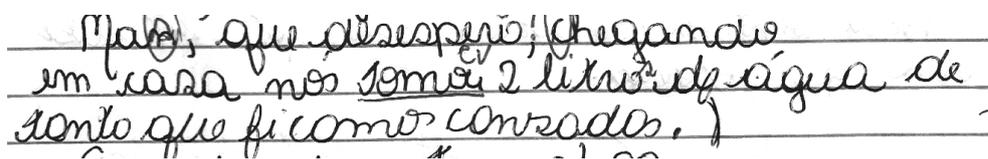


Por meio desses pequenos trechos, desses detalhes, o autor-aluno permite que seu leitor se envolva com a história, indo além do fato narrado, característica muito destacada durante a intervenção.

Sobre as inadequações de concordância verbal, muito presentes na maioria dos textos, a aluna não soluciona em todos os trechos, mas tal fato é aceitável, pois a apropriação de uma regra gramatical da linguagem formal que se difere muito da usada no cotidiano, como a concordância, é um processo de adequação que não se dará em apenas uma intervenção. Em algumas partes, portanto, a aluna se atenta para a adequação, como visto em: “Quando nós **íamos** no supermercado eu e minha prima corria na frente para **batermos** as campainhas das casas dos outros.” Em vez de: “nós saiu correndo”, a aluna reescreve: “nós corríamos até que”, produzindo até mesmo uma sequência coesa demarcada pela temporalidade do *até que*.

No momento de digitação do texto, houve necessidade de mais algumas adequações, visto que a revisão ortográfica fora refinada e havia um trecho presente na escrita diagnóstica que fora deixado de lado na reescrita. A aluna foi aconselhada a retomar o trecho e concordou em acrescentá-lo.

Figura 33 - ML2T2 – Trecho da produção inicial retirado do reescrita



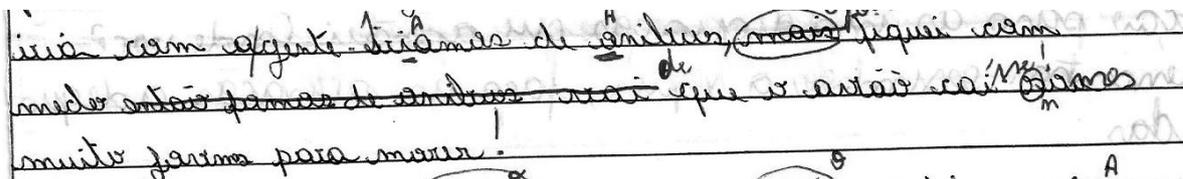
No título da história, assim como na ML1T2 analisada anteriormente, podemos destacar a extrapolação da linhagem denotativa. A aluna faz referência ao filme “Velozes e furiosos”, acrescentando a versão a pé. Tal uso, provocou um efeito de humor, intencional, o que comprova que mesmo que seja somente no título, a aluna apropriou-se da linguagem literária presente nas MLs lidas.





demonstra ter medo de avião, que gera um efeito de humor, quando diz que era muito jovem para morrer:

Figura 38 - ML3T2 – Trecho com efeito de humor



A aluna pode ter retirado o trecho, mais uma vez por causa da incoerência gerada pelo conectivo *mas*, ou seja, pela minha resolução com a qual não concordou ou não entendeu. Sendo assim, se tivesse relido seu trecho, nem precisaria trocar o conectivo, o que gerou a inadequação fora o uso indevido da primeira ocorrência da palavra *ônibus*. O trecho reescrito na digitação ficara assim: “Íríamos de avião, mas fiquei com medo, então fomos de ônibus. Vai que o avião cai, sou muito jovem para morrer!”

Outros trechos de detalhes e impressões da autora foram retirados: “A praia do Leme é linda, amei ela” e “Tijuca é um bairro bem famoso”, a aluna não somente faz uma breve descrição do lugar, mas demonstra suas impressões acerca da cidade. Infelizmente retira também esses trechos da reescrita.

Percebemos que na reescrita, retira fatos que julga desnecessários para o fato principal, a viagem, como a informação de que uma prima maior de idade iria com eles, mas não foi, pois seu pai ficara doente.

Além disso, no trecho final da produção: “Não queria ir [vir embora], fiquei triste mas já estava com saudade da minha mãe.”, percebemos que a aluna se apropriara da característica da memória literária que é expressar sentimentos, porém não o faz na reescrita. Demonstra em seu discurso o amor pela mãe, mas não o reproduz na reescrita, talvez por ser uma informação desnecessária em outros tipos de texto ou por querer resumir a história ao reescrevê-la. Ao ocultar tais fatos, demonstra que quis em vez de reescrever, resumir seu texto.

Para solucionar essas falhas, sentei-me com a aluna no momento da digitação, expliquei-lhe que o primeiro texto foi considerado mais próximo a uma ML, visto que continha mais detalhes, mais expressão de sentimentos e sensações. Ela concordou que o

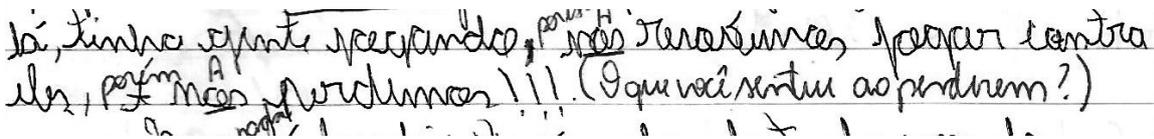
primeiro expressava mais o momento vivido, portanto fomos reescrevendo-o juntas, lendo parte por parte, inclusive os comentários, e a ela coube o papel dessa reescrita.

Percebemos, nesse caso, que, se o aluno realmente for leitor de seu próprio texto, ao reescrevê-lo, teria um progresso muito maior. O hábito de “passar a limpo”, de higienizar o texto é muito comum, até mesmo pelas práticas de correção que estão presentes na escola. Cabe ao professor conscientizar o aluno que é o principal avaliador de seu texto. Além disso, devemos como professores, evitar a correção resolutiva e priorizar o diálogo em vez do monólogo, e não sobrepor nossas sugestões ao que o aluno queria expressar.

#### 4.3.4. Análise da Memória Literária 4 – MLAT2<sup>14</sup>

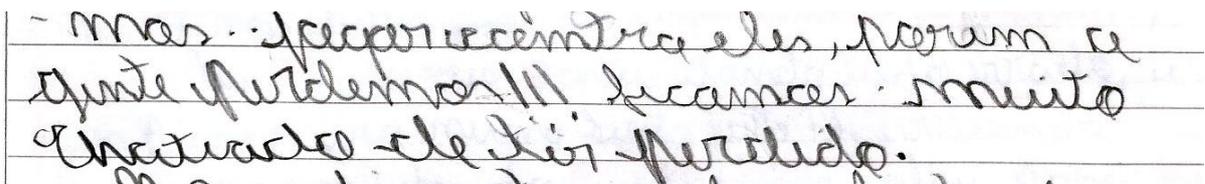
Na ML4, ocorreu o oposto ao anterior, visto que em vez de solucionar a maioria das inadequações para o aluno, procurei dialogar com ele, por meio de perguntas feitas no corpo do texto, às quais ele respondeu e pôde construir uma narrativa com mais detalhes.

Figura 37 - MLAT2 – Perguntas feitas no corpo do texto



lá, tinha gente esperando, <sup>porém</sup> não tiveram tempo de entrar  
 eles, <sup>porém</sup> não puderam!!! (O que você sentiu ao perdê-lo?)

Figura 38 - MLAT2 – Trecho da reescrita em resposta às perguntas feitas

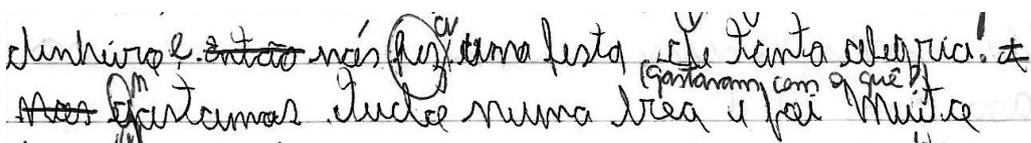


- mas... depois encontramos eles, foram a  
 gente perdemos!!! ficamos muito  
 chateados de ter perdido.

Nos trechos acima, percebemos que a pergunta feita sobre o que sentira ao perder a partida de futebol, foi respondida: “Ficamos muito chateados de ter perdido”

Ocorreu o mesmo nos trechos abaixo:

Figura 39 - MLAT2 – Perguntas no corpo do texto



cheguei lá e então nós fizemos festa e foi muito divertida!  
 Mas <sup>particularmente</sup> fiquei numa área e foi <sup>o que eu</sup> muito

<sup>14</sup>A MLAT2 está reproduzida na íntegra no Anexo J e sua reescrita, no K

Figura 40 - ML4T2 – Trecho da reescrita

chão e arbi. Só meus amigos e eu fomos  
 ao shopping e nós fizemos festa de tanta  
 alegria. compramos chocolate, refrigerante,  
 biscoito e muitas coisas.

Esses trechos, portanto, mostram que, ao ser interlocutor do aluno, o professor passa a ser coautor de seu texto, sem ser aquele que impõe ao aluno escrever o que o avaliador julga. Por meio da correção textual interativa, presente nas perguntas, ajuda o aluno a demonstra melhor seus anseios. Na reescrita, na qual responde o que sentira ao perder, pode até ser que o sentimento expresso fora sucinto, “ficamos muito chateados de ter perdido”, porém já fora um avanço para quem, como adolescente, não gosta de falar sobre sentimentos, principalmente para um adulto. Além disso, a descrição do que fora comprado, detalha coisas que para adultos são consideradas besteiras, mas que para eles foi uma festa: chocolate, refrigerante, biscoito.

O texto reescrito teve seu progresso de acordo com o que foi proposto nos questionamentos levantados e em algumas marcações de inadequações de concordância verbal. Percebemos que as inadequações de concordância estão mais presentes no segundo parágrafo. Isso pode ter sido devido ao fato de, no primeiro parágrafo, não haver presença de emoções, ou seja, é mais narrativo, mais monitorado. O aluno percebe que nesse momento é necessário utilizar uma linguagem mais formal, como vemos em: “... meus primos **chegaram** e me **chamaram** pra jogar bola. ... **fomos** para praça **chegamos** lá ... **resolvemos** jogar contra e nós **perdemos!!!**”.

Figura 41 - ML4T2 - Trecho com adequação à concordância verbal

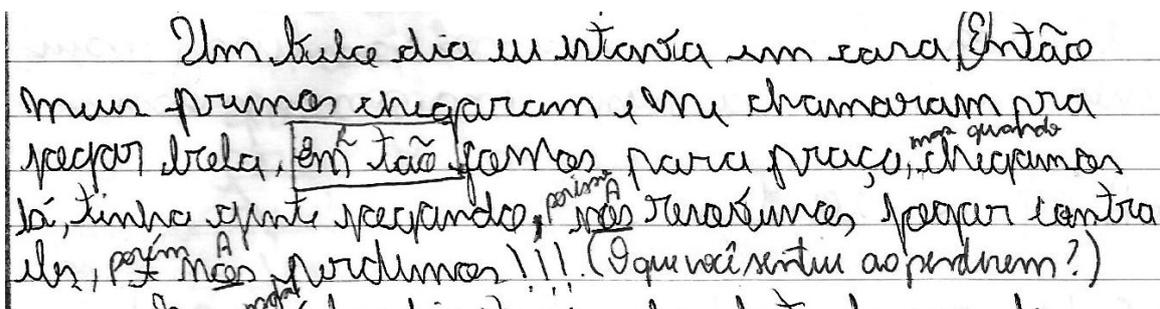
Um belo dia eu estava em casa (tão  
 meus primos chegaram e me chamaram pra  
 jogar bola, em tão fomos pra praça, <sup>mas quando</sup> chegamos  
 lá, tinha gente esperando, <sup>porém</sup> nós tentamos jogar contra  
 eles, <sup>porém</sup> <sup>A</sup> perdemos!!! (Que você sentiu ao perder?)

Quando ele deixa apenas de narrar e começa a relatar um momento de felicidade como em: “nós fez a festa”, “nós virou a noite”, a falta talvez de monitoramento da narrativa formal, o faz utilizar a linguagem do cotidiano, mais coloquial.

Isso pode ser percebido também quando na reescrita, em vez de nós, ele utiliza: “A gente perdemos” o que tornou a produção até mesmo mais subjetiva em se tratando da memória de um adolescente de 13 anos. Em vez de “Nós perdemos” (texto diagnóstico), o aluno reescreveu “a gente perdemos” na reescrita. Adequou o trecho que estava marcado com o símbolo A de acentuação, optando pelo que lhe é comum na linguagem do dia a dia. Ficou mais autêntico esse lamento de um adolescente que perdeu uma partida de futebol. Sendo assim, no momento da digitação, não pedi que fizesse essa correção. Apenas lhe orientei que colocasse entre aspas, para que o leitor possa perceber que não fora um erro, mas uma expressão muito comum na sua linguagem.

Outra questão que podemos ressaltar é o das marcações com o símbolo. Quando há marcações ortográficas, o aluno retira ou substitui a palavra que estava marcada com o símbolo, mostrando que não aceitou esse tipo de correção ou não entendeu. Sendo assim, onde havia algum símbolo, o aluno, em vez de adequá-lo, retira os trechos. Como podemos ver abaixo, nas marcações M (inadequação na letra maiúscula), R (repetição de termos) e A (acentuação).

Figura 42 - ML4T2 –Marcações de inadequações – R (repetição) e A (acentuação)



Em vez de solucionar as inadequações, como fez na primeira marcação, substituindo o *então* por *e*, nas demais, retira o *então*, e as duas ocorrências do *nós*, em uma substituindo pelo “a gente” (sem fazer a concordância adequada) na reescrita. Além disso, acrescenta o “mas quando”, entretanto retira o “chegamos”, gerando uma incoerência: “mas quando lá (?) já tinha gente jogando...”

Figura 43 - ML4T2 – Reescrita retirando palavras marcadas com símbolos

Um belo dia eu estava em casa e meus primos chegaram e me chamaram para jogar bola, fomos para praça mas quando lá na tarde quite jogando por um pouco mas esqueceram eles, foram a quite futebol. Fomos muito divertidos e foi muito divertido.

Essa produção comprova mais uma vez que a leitura e a interação do professor com o texto do aluno são elementos fundamentais. Com as perguntas feitas por um professor leitor, não apenas avaliador, o aluno pôde refletir sobre o seu texto e perceber que o leitor de uma escrita precisa muitas vezes de mais detalhes para que o enredo seja construído. Não é necessário oferecer respostas, se estas são parte da subjetividade do aluno perante suas memórias.

Não ocorreu no texto nem na reescrita o uso da linguagem literária, porém a progressão textual foi adequada, assim como algumas questões ortográficas. Além disso, os trechos que demandavam mais detalhes e expressão de sensações foram reescritos adequadamente.

#### 4.3.5 Análise da Memória Literária 5 – ML5T2<sup>15</sup>

O texto dessa aluna emocionou profundamente a todos. Ela sempre fora uma aluna doce, participativa; porém em um determinado momento, assumiu uma postura triste, apática, até mesmo agressiva. Ao lermos sua memória, percebemos o motivo: sua mãe estava doente.

O texto produzido foi de um fato recente, mas já estava permeado de reflexões, sentimentos, maturidade.

<sup>15</sup>

A ML5T2 está reproduzida na íntegra no Anexo L e sua reescrita no M.

A aluna, diferentemente dos demais, não narra um dia marcante e sim um período. Para isso, utiliza marcações temporais de acordo com os dias da semana. Podemos acompanhar a progressão da narrativa por meio dessas marcações, como pode ser visto em:

Figura 44 - ML5T2 – progressão temporal

Então ela enternou na segunda-feira, e  
ficar longe de mãe não é nada fácil!  
na sexta-feira ela voltou e eu fiquei tão  
feliz que até chorei, <sup>claro, não é só chorar, é com um abraço, um</sup> depois agente reformou a  
ela ~~lá a noite com ela~~ e

No entanto, não há no texto, uma introdução, sendo que a narrativa já se inicia com o fato em si: a internação da mãe:

Figura 45 - ML5T2 – início da narrativa sem introdução

Um dia <sup>que era</sup> minha mãe teve que enternar  
fazer laqueadura para não ter <sup>muito</sup> filhos.

Sendo assim, solicitei que a aluna, antes de contar o fato gerador da ML, explicitasse no início como era composta sua família, se tinha muitos irmãos, fato que teria como consequência a laqueadura. Na reescrita, portanto, há esse acréscimo, mesmo que sutilmente:

Figura 46 - ML5T2 – Início da narrativa com a causa do fato marcante

Na minha família somos em 5 pessoas, eu  
minha mãe e mais três irmãs. No dia  
30 de maio de 2016 minha mãe enternou para  
fazer uma cirurgia de laqueadura para não  
ter mais filhos. Então ela enternou na segunda-

Disse anteriormente que, sutilmente, ela faz o acréscimo da causa, visto que imaginei que ela iria destacar que a mãe tivera muitos filhos, por isso, precisaria fazer a laqueadura, porém pela forma como constrói seu discurso, sem dar ênfase a esse fato, percebemos que, para ela, o fato de sua mãe ter quatro filhos é algo natural. Ao indagá-la oralmente, em

particular, se isso não lhe causava espanto, ela na maior naturalidade me relatara que não, visto que seu pai tivera dez filhos. Só os quatro de sua mãe não eram de se estranhar. O início de seu texto prova isso.

Além desse fato, em outros trechos, fiz questionamentos sobre o que sentira nos momentos narrados, o que acrescentou ainda mais emoção. Como em:

Figura 47 - ML5T2 – Pergunta no corpo do texto

Na sexta - feira ela voltou e eu fiquei tão feliz que até chorei, <sup>(Como veio a necropsia? Com um corpo, um filho?)</sup> até depois agente <sup>foi</sup> pra nossa casa e lá a gente comela pizza e

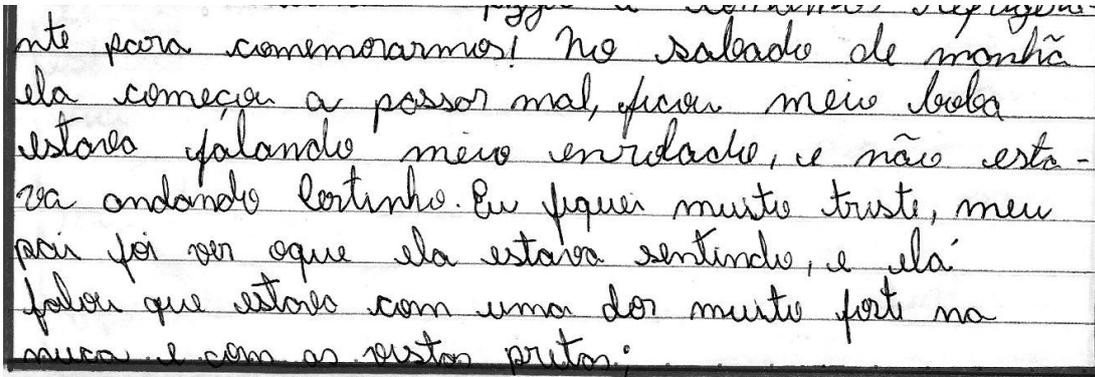
Figura 48 - Trecho da reescrita da ML5T2 – Trecho com mais detalhe e emoção

É somente na sexta - feira ela voltou, e eu fiquei tão feliz que até chorei, meu irmão mais velho foi buscar ela no hospital, enquanto eu e minha irmã de 5 anos e meu irmão de 5 meses estávamos no portão da casa da minha tia avó, esperando ansiosos pra vê-la, pois já estávamos lá há 5 dias. Quando ela chegou ela veio direto me abraçar ela também sentiu muita saudade porque tinha lagrima nos olhos dela. Depois nós fomos lá pra nossa casa e lá comemos pizza e tomamos refrigerante para comemorarmos! No sábado de manhã

Nesse trecho, podemos perceber que ela não apenas relatou como fora o encontro, mas também amplia a narrativa, adicionando elementos importantes: quanto tempo estavam esperando pela mãe, quem estava com eles, onde estavam, etc.

A aluna, no mesmo texto, ainda narra um segundo episódio que pode ser considerado o clímax da narrativa: a mãe, depois que voltara do hospital, após fazer a laqueadura, passa mal e tem um AVC. A aluna consegue relatar com detalhes o momento:

Figura 49 - ML5T2 – Narração com detalhes do clímax da narrativa

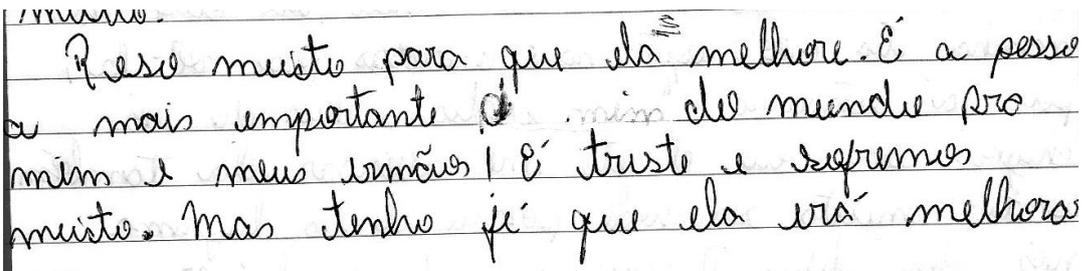


nte para comemorarmos! No sábado de manhã ela começou a passar mal, fiquei meio bobo estarei falando meio enredado, e não estava andando certinho. Eu fiquei muito triste, meu pai foi ver que ela estava sentindo, e ela falou que estava com uma dor muito forte na cabeça e com os restos prontos;

Os sintomas de um AVC são relatados por meio da linguagem de uma menina de 12 anos. Isso acrescenta subjetividade ao texto, próprios da linguagem conotativa.

Por fim, o texto é encerrado, não com uma reflexão sobre o passado, pois o momento ainda está sendo vivido, mas por meio das expectativas que a autora tem de que sua mãe melhore:

Figura 50 - ML5T2 – Encerramento da narrativa



Quero muito para que ela melhore. É a pessoa mais importante do mundo pro mim e meus irmãos! É triste e supremos muito, mas tenho fé que ela vá melhorar.

Apesar de ter marcado as inadequações ortográficas e de pontuação no texto, e algumas não terem sido solucionadas na reescrita, ressalto que esse, foi um dos textos que mais atendeu ao objetivo de dar voz às emoções do autor por meio de suas memórias relatadas.

Muitas vezes o professor de LP é muito cobrado por ter que ser o corretor perfeito, por ter que cobrar regras gramaticais na ponta da língua. Mas o professor não deve ser corretor e sim coautor do texto de seu aluno. Isso porque, quando foca somente nesses aspectos formais, perde a oportunidade de conhecer melhor seus alunos, de ser interlocutor

deles e poder aprender e acrescentar ao progresso do aluno, mais do que uma análise sintática pode oferecer, principalmente a um aluno de sétimo ano.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente intervenção, pretendíamos possibilitar que o aluno avançasse nas habilidades de produção de texto, por meio de leituras de Memórias Literárias, pela escrita de momentos marcantes e, por meio desse percurso, reforçar como a Análise Linguística se configura como uma teoria fundamental para o ensino da escrita. Com a leitura, interpretação e produção de MLs, o aluno teve um contexto de produção menos artificial, visto que foi exposto a ele o que dizer (suas histórias marcantes), para quem dizer (colegas da sala, professora e familiares), para que dizer (partilhar os momentos passados e refletir sobre eles), como dizer (estudo das características da ML, estratégias de utilização da linguagem figurada, das descrições, da linguagem culta).

Como o plano de intervenção foi baseado nos textos dos próprios alunos, buscamos problematizar e avançar em questões linguísticas de ordem textual (progressão, coesão e coerência), gramatical (concordância, ortografia, acentuação, etc.) e de adequação ao gênero memorialístico (destaque às descrições, aos sentimentos e sensações lembrados e extrapolação da linguagem) que eles demonstraram não ter consolidado nos momentos iniciais do plano.

Por meio do presente estudo, percebemos que a AL se configurou como um caminho teórico que posto em prática fora produtivo no planejamento das aulas de Língua Portuguesa. Desde seu início, por meio das leituras de diversas MLs, de interlocução com histórias de autores consagrados como Barros (2010), de troca de experiências com os colegas, configurou-se como base para a produção de sentidos e ampliação do conhecimento linguístico do aluno.

Destacamos a importância que a AL se apresentou nesse suporte teórico para o professor de LP no desenvolvimento de habilidades de escrita dos alunos do 7º ano do EF II. Isso porque foi pautada num planejamento de ações significativo, que partiu do que o aluno apresentou saber ou não, das habilidades linguísticas que não mobilizou em seu texto de ML. Os resultados do plano de intervenção final mostraram-nos que essa mobilização decorre do desenvolvimento das atividades de AL. Concluímos que o progresso se deu mais amplamente na turma 2 do que na 1, visto que o plano de intervenção final também fora mais amplo. A leitura fora ampliada, dando ao aluno mais base para seu dizer. As habilidades diagnosticadas como não consolidadas no texto inicial – as características literárias da ML, assim como os problemas de estruturação de uma narrativa – demonstraram progresso, pois foram sistematizadas. Isso confirma a hipótese de que o aluno não apresenta habilidades de escrita

mais aprimoradas, porque a ele não são oferecidas condições de produção adequadas. A AL se mostra, portanto como um suporte para superar tais questões

A AL propiciou ainda afastar as críticas feitas ao professor que ensina somente gramática e também ao professor que não a ensina, visto que promove a reflexão sobre tais práticas e procura solucionar os conflitos por meio da mudança do objeto de análise, que passa ser a língua em uso, na escrita e leitura de textos os mais variados possíveis. A partir do que o objetivo de tais leituras e escritas demandar, o professor não sentirá insegurança ao elencar um tópico gramatical ou outro, visto que não estará embasado nos planos aos quais está acostumado que começam na morfologia e passam para a sintaxe. Tanto questões morfológicas, quanto sintáticas, entre outras questões linguísticas, podem ser mobilizadas quando o texto demandar.

O trabalho que teve o texto como ponto de partida e chegada, inclusive o texto do aluno, tornou-se exemplo da interação que acontece por meio da linguagem. A interação efetiva entre os autores, os leitores e os textos constituíram o trabalho que deve prevalecer nas aulas de LP. Para que tal interação acontecesse, não pudemos nos firmar em uma concepção de linguagem que considerasse que os discursos estão prontos e acabados, que são frutos de uma língua transparente e unívoca. Mas nos pautamos em uma linguagem carregada de sentidos, constituída no dialogismo, no processo de interlocução, dentro de um contexto social e histórico, no qual sujeito e linguagem foram se constituindo.

O sujeito que nos interessou na proposta de intervenção foi o sujeito aluno, que, muitas vezes, é taxado como alguém que não tem o que dizer, pois não sabe se expressar por meio da língua, principalmente da língua culta e escrita. Acreditamos, porém, que uma das causas desse fato é não dar os instrumentos necessários para que o aluno possa desenvolver as habilidades de escrita – não há definido um contexto de produção no qual possa ter o que dizer, como dizer, para que dizer e para quem. Fato que foi superado na intervenção.

Além disso, apesar de inúmeras pesquisas como as de Geraldi (2011, 2013) que trazem o texto como ponto de partida para o trabalho com a linguagem e para a constituição de um sujeito que se faz pela linguagem e a refaz por meio dos textos que produz, há professores que ainda não sabem como melhorar as habilidades linguísticas dos alunos no que tange a escrita, pela não consonância entre teoria e prática. A intervenção também superou esse aspecto, pois a todo o momento esteve pautada na teoria interacionista e procurou as ações práticas para trabalhar a integração entre leitura, escrita e análise da língua.

A produção textual – apesar de ter apresentado mudanças no atual ensino, se comparado ao que priorizava o ensino de redações – ainda cai no vazio das correções

monológicas, nas quais professor é apenas um corretor e nas quais o aluno apenas reproduz o que espera que o professor quer ler. A voz do aluno se perde em meio a correções gramaticais e à higienização. Percebemos, por meio das análises feitas que o professor deve ser um interlocutor do texto que o aluno produz e considerar as experiências que o aluno traz para seu texto e delimitar objetivos palpáveis. Por isso, a Memória Literária foi positivamente o gênero elencado para dar sentido ao que o aluno tem para dizer. Ao escrever sobre suas experiências pessoais, aluno e professor reforçaram essa interação, muitas vezes artificial das relações em sala de aula.

O texto, portanto, passou a ser expressão do mundo do aluno e as experiências partilhadas passaram a ser constituidoras desses sujeitos aprendizes. A AL, por sua vez, foi destacada, visto que propiciou que se criem condições de aprimoramento dessa constituição linguística. Ao aluno foram dados recursos para que pudesse aprimorar os sentidos que atribuiu aos momentos marcantes por ele vivido e compartilhado.

A linguística textual se apresentou, nesse contexto, como base para ajudar o professor nesse aprimoramento, visto que no texto do aluno, pode-se definir quais elementos da tessitura desse discurso estão ou não presentes.

O avanço do aluno no que diz respeito à progressão textual do texto narrativo, que na primeira turma foi a principal fragilidade, foi percebido nos textos da segunda. Isso porque o roteiro priorizado, na intervenção final, foi o que o texto do aluno exigiu. Ampliamos, portanto, a intervenção de acordo com o que a intervenção piloto e os textos da turma dois nos apresentou. Tratamos assim mais amplamente as questões próprias do texto de memória como a linguagem literária, o destaque aos sentimentos e emoções.

As inadequações foram aos poucos superadas por meio da reflexão sobre os modos de dizer e por meio da sistematização desses modos nas atividades linguísticas, nas explicações sistemáticas nos bilhetes. Por esse percurso, a reescrita procurou não se tornar apenas a reprodução do que o professor impôs, mas realmente do que o aluno quis expressar, só que de uma forma mais adequada ao contexto, aos seus interlocutores, ao seu estilo e ao texto que produziu.

Portanto, apesar de percebermos que há um longo caminho a ser percorrido, por meio do presente estudo, podemos claramente definir que tal caminho passa pela interação. Por meio da AL, o sujeito aluno pode se constituir e constituir seu discurso numa relação mais autônoma com a linguagem. E o professor passará a ser coautor dessa autonomia.

## REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, A.H; CLARA. R.A. O gênero memórias literárias: Memórias e escola. **Escrevendo o futuro**. Cenpec: São Paulo, 2010. Disponível em:<<https://www.Escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>>. Acesso em: 26.jul.2016.
- AMADO, J. O livro de Zélia. In: **Anarquistas, graças a Deus**. 25.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ARROJO, R. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, M.V. O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análise de textos. In: **Leitura e mediação: reflexões sobre formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.231-261.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010
- BELINKY, T. **Transplante de menina: da Rua dos Navios à Rua Jaguaribe**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1995.
- BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília (DF), 1998.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- CAMPOS, S.F; BARZOTTO, V.H (org.). **Ensino da leitura e da escrita**. Natal: EDUFRRN, 2014.
- CHIAPPINI, L (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L.B. **Jornadas.port**. 2.ed.São Paulo: Saraiva, 2012.
- GATTAL, Z. **Anarquistas, graças a Deus**. 25.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

\_\_\_\_\_. **Città di Roma**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino**: Exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. (org). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 17.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Coesão textual**. 21.ed. São Paulo: Contexto, 2008a.

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KÖCHE, V.S; MARINELLO, A.F; BOFF, O.M.B. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narra e descrever. Petrópolis: Vozes, 2012.

KÖCHE, V.S; BOFF, O.M.B. Memória literárias como um gênero textual no ensino da escrita. **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O ensino em foco**. Rio Grande do Sul: ago. 2009. Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tp1Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/memorias\\_literarias\\_como\\_um\\_genero\\_textual\\_no\\_ensino\\_da\\_escrita.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tp1Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/memorias_literarias_como_um_genero_textual_no_ensino_da_escrita.pdf)> ISSN1808- 7655. Acesso em: dez.2015.

LAURITO, I.B. **A menina que fez a América**. São Paulo: FTD, 2002.

LEITE, L.C. de M. Gramática e Literatura: encontros e esperanças. In: **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2013. Cap.2. p.17 a 25.

MARCUSCHI, B. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. In: **Cadernos Cenpec**. São Paulo | v.2 | n.1 | p.47-73 | julho 2012. (Revista digital)

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

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 11. p.199 a 226.

PRADO, A. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991. P.38.

RODRIGUES, M.G.S; ALVES, M.P.C; CAMPOS, S.F (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: gêneros, textos, leitura e gramática. Natal: EDUFRN, 2014.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

VIEIRA, S.R; BRANDÃO, S.F(org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.85 a 102.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A –Plano de intervenção piloto

**Título:** Varal de memória

**Público Alvo:** Alunos do 7ª ano do ensino fundamental II

**Tema:** Análise linguística, leitura e produção textual de memórias literárias

**Problematização:**

O aluno do ensino fundamental II, muitas vezes inicia e termina esse período – sexto ao nono ano – apresentando inúmeras dificuldades na produção textual. Há a dificuldade para elaborar um texto escrito com progressão textual adequada, com elementos linguísticos aprimorados como o uso adequado de retomadas, elementos conectivos, concordância verbal e nominal, uso adequado dos tempos verbais, etc.

Sendo assim, o foco do problema é a produção que não revela o que o aluno tem para dizer, pois esbarra em questões linguísticas diversas. Outro problema é a forma como essas questões linguísticas são abordadas nas aulas de LP que priorizam a metalinguagem e não levam o aluno a refletir sobre os recursos que a língua oferece em diversas situações.

**Justificativa:**

O Plano de intervenção justifica-se pelo fato de que tratar as questões linguísticas somente priorizando a gramática normativa, em exercícios descontextualizados de classificação, não tem sido uma prática de sucesso nas aulas de LP.

Sendo assim, o trabalho com o texto, nesse caso a memória literária, propicia uma prática mais produtiva para a leitura, para a produção de textos e, como consequência dessa produção, para o aprimoramento das questões linguísticas que o aluno demonstra não dominar.

A memória literária entra nessa intervenção porque é um texto no qual o aluno, ao compartilhar suas experiências, tem o quê dizer e uma razão para quê dizer. Isso porque é considerado que, ao registrar os momentos que marcaram suas vidas, também podem refletir tais sobre tais acontecimentos.

A leitura de memórias literárias de grandes autores, além da memória de uma adolescente da idade deles – um dos textos trabalhados como base é o de uma aluna que

também é da escola pública – mostra ao aluno como produzir seu texto memorialístico. Visto que, por meio de um texto bem elaborado, com estruturação narrativa específica, com elementos descritivos que valorizam não só o que aconteceu, mas as sensações, os sentimentos envolvidos, o aluno conhece a realidade de seus colegas e compartilha a sua.

A proposta de análise linguística se apresenta como um caminho teórico-metodológico adequado que auxilia o professor a aprimorar as habilidades que o aluno apresentar durante o trabalho. Esse caminho então, não é feito por um planejamento fechado, com questões gramaticais já elencadas como tem sido feito nas aulas de LP no ensino fundamental. Em vez de o professor definir conceito metalinguísticos a serem trabalhados, esses conceitos serão apresentados ao aluno conforme a necessidade que sua produção textual apresentar. Claro que por se tratar de um texto narrativo, há alguns aspectos que podemos prever: estruturação textual narrativa, características próprias do gênero, algumas questões relacionadas aos tempos verbais mais utilizados na memória como a relação do passado com o presente, adequação vocabular que priorize o conotativo, entre outras possibilidades de conteúdos gramaticais que possam surgir no decorrer da intervenção.

Sendo assim, o plano de intervenção proposto se justifica no sentido de que pode indicar caminhos a serem percorridos que colocam professor e aluno em constante interlocução e como protagonistas da aprendizagem, porém, não pretende ser uma receita pronta a ser seguida minuciosamente por outros colegas, que por serem de outras realidades e terem alunos diferentes, precisam como em todo trabalho, adequar a intervenção ao seu contexto.

### **Objetivos:**

Assim, o objetivo geral é produzir uma atividade de intervenção que visa o progresso da escrita de alunos do 7º ano do EF II com base nas concepções interacionistas da linguagem, especificamente a de Análise Linguística, por meio do trabalho com o texto de Memória Literária.

Como objetivos específicos, propomos a AL para o aprimoramento do trabalho com texto de ML priorizado na interlocução para que o aluno possa ter o que dizer e perceber quais estratégias são usadas para dizer. Nesse sentido, vemos a AL como suporte para aprimorar também os recursos linguísticos que correspondem às inadequações de ordem textual (textualidade, informatividade, coesão e coerência), sintáticas (concordância verbal) e

fonológicas (ortografia e acentuação). Tudo isso numa proposta de ensino pautada na escrita diagnóstica, na intervenção pedagógica desse diagnóstico e na reescrita.

**Apoio:** Livro didático - Jornadas.org. Autoras: Dileta Delmanto e Laiz B.de Carvalho.

### **Metodologia/Estratégias de ação:**

#### **1ª e 2ª aulas- Roda de conversa e leitura do texto**

**Texto: Tia Hiena e Nonno Gattai de Zélia Gattai (GATTAI, 2012)**

Professor, sugira que os alunos sentem em roda para iniciar o tema.

Antes da leitura do texto, oralmente discorra sobre as seguintes perguntas:

- a) Como guardamos os momentos marcantes de nossa vida?
- b) Quem já teve um diário? Escrevia diariamente nele?
- c) Qual a importância das fotografias nos dias de hoje para a preservação da memória? Elas são comuns nas casas de vocês?

Leve para a aula imagens que façam parte das recordações de gerações passadas (o aluno pode perguntar para os pais, avós, tios) como conchas de mar que as pessoas tinham o costume de trazer como lembrança de viagens a praias, botão de rosa já ressecado, cartões de datas especiais, etc. Faça as seguintes perguntas: O que representam aquelas imagens? Quem já tinha ido à praia? Alguém trouxe uma conchinha de recordação? (Comente que isso era um hábito de algumas pessoas)

Um relato ilustrativo pode ser feito sobre as mudanças que ocorreram no uso da fotografia nas últimas décadas, que poucas famílias tinham máquinas fotográficas e as máquinas eram diferentes, não dava pra ver a foto na hora e acontecia muito de fazermos uma viagem ou um passeio e ao final, quando íamos revelar as fotos, o filme havia queimado e todas as fotos tiradas ficavam perdidas. Então as lembranças desses momentos ficavam guardadas na memória ou em diários, além de serem contadas oralmente para os amigos e/ou familiares, o que geravam horas e horas de conversas.

A seguir, apresente aos alunos um comentário breve sobre a autora do texto que será lido, Zélia Gattai. O comentário pode abordar o fato de a autora ter sido uma escritora tardia, pois começara a escrever aos 60 anos. Além disso, fora casada com um grande escritor brasileiro, Jorge Amado. Ela escrevia sobre as memórias de sua infância ou de fatos marcantes em sua vida.

Será que os alunos já ouviram falar do gênero ou já produziram o gênero memórias literárias? Pergunte se eles têm algum conhecimento prévio do gênero.

Em seguida, solicite aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto, dividido em dois trechos - Tia Hiena e Nonno Gatai (GATTAI, 2012). Após a leitura silenciosa, faça a leitura em voz alta, atentando-se para a entonação dos trechos e das falas das personagens.

Para a leitura oral dos alunos, combine que cada aluno lerá, em voz alta, atentando-se para as entonações, um trecho de três frases, do texto I. As falas da personagem principal, a Zélia, podem ser lidas por um aluno ou aluna somente, de preferência uma menina.

No trecho II, um aluno, nesse caso um menino, que pode ler as falas do Nonno Gatai, avô da memorialista. Os demais trechos, voz do narrador, podem ser lidos pelos outros alunos da mesma forma que o primeiro, cada um lê três frases.

A cada trecho, dê ênfase sobre a riqueza de detalhes e sobre a característica marcante do texto: a autora dá destaque para suas próprias impressões, sentimentos, sensações, ou seja, vemos tudo sobre o ponto de vista dela, que na época era uma criança, mas quando escreveu já era uma adulta.

### **Tia Hiena**

Tia Hiena estaria festejando 111 anos de idade, não tivesse morrido aos dois.

Passei a infância e adolescência ouvindo a família — mamãe, mais do que todos — lamentar o triste fim da menina, a mais nova dos quatro irmãos de seu marido nascidos na Itália.

Ao contar aos filhos a história de Hiena, mamãe não abria mão de mencionar o título da criança, “tia”. Um dia lhe perguntei:

— Por que ela se chamava Hiena, mãe?

A resposta não se fez esperar:

— Ela, não! Mais respeito, menina! Titia Hiena.

Eu perguntara por perguntar, o que eu queria mesmo era atazanar mamãe, fazendo-a repetir o que já estava farta de saber, tantas vezes a ouvira repetir o fato.

Minhas irmãs mais velhas haviam até procurado no dicionário referências sobre o animal que originara o nome de nossa tia.

Do pouco que sabíamos sobre a hiena — da característica pitoresca e simpática, a das gargalhadas sonoras e escancaradas — o verbete não tratava, dizia apenas: “Mamífero, carnívoro e digitígrado que se alimenta sobretudo de carne de animais mortos e putrefatos e que tem pelo cinza ou ruivo com manchas escuras...”.

Curiosa, Wanda, a mais velha de minhas irmãs, teve a pachorra de procurar no dito dicionário o significado de “digitígrado”. E lá estava: “... que anda nas pontas dos dedos...”.

Imaginação fértil de criança, eu visualizava a hiena andando mansamente nas pontas de uns dedos longos, focinho levantado para o céu, bocarra escancarada, dentões à mostra, rindo a bandeiras despregadas. Chegava a me arrepiar.

Nos dias de hoje, o falado chupa-cabra que andou ocupando as manchetes dos jornais, animal misterioso que matava cabras e ovelhas, sugando-lhes o sangue, uma espécie de fantasma, bicho-papão de criadores de gado e pequenos lavradores, lobisomem que nunca ninguém viu e que assim como veio se foi, faz-me pensar na hiena.

Cada qual guardou do chupa-cabra a imagem criada pela própria imaginação. Quanto a mim, como já disse, comparei-o à risonha e asquerosa hiena, com seus pelos fulvos e manchas escuras, a caminhar nas pontas de seus longos dedos, lembrança que guardei da minha fantasia de criança.

### **Nonno Gattai**

Dona Angelina, minha mãe, costumava dizer: “O avô de vocês, o nonno Gattai, era um homem destemido. Livre-pensador, de ideias avançadas, dizia o que pensava, fazia o que achava justo e direito. Passava por maus pedaços devido às suas ideias, mas não recuava. Era um testardo, um obstinado”, concluía.

[...]

Nonno Gattai foi registrar a filha. Desencavara para lhe dar um nome polêmico, ótimo para escandalizar. Sem consultar a mulher, talvez com receio de que pela primeira vez ela estrilasse, saiu de casa, satisfeito da vida, imaginando o espanto do escrivão do cartório, o primeiro a se horrorizar com o nome que ele arranjara para a filha, o primeiro a receber a resposta já prontinha, na ponta da língua.

Antegozando o impacto que a provocação iria causar, saiu seu Gattai, feliz da vida, assobiando pelas ruas de Florença, o cartório não ficava distante de sua casa.

De pé, diante do homem que o atendia, Francesco Gattai aguardava a esperada reação. Não esperou muito.

— Como foi que o senhor disse? Que nome quer dar à sua filha? — perguntava o escrivão sem poder acreditar em seus ouvidos.

— Hiena. Escreva aí, não vou repetir outra vez — disse o pai da criança.

— Por que o senhor quer dar à sua filha o nome de um animal tão repugnante? Por quê?

Francesco Arnaldo soltou a frase já pronta para escapular:

— Se o papa pode ser Leão, por que minha filha não pode ser Hiena?

O funcionário ficou sem resposta, não discutiu mais, registrou a criança.

— Fosse eu o escrivão — disse Vera, minha irmã, interrompendo mamãe —, tinha dado uma boa resposta. Eu diria: “Olha aqui, moço, o Leão é o rei dos animais e a Hiena é um bicho nojento...”. Foi uma pena ele não lembrar disso. Só queria ver com que cara o nonno Gattai ia ficar...

— Você agora está contra seu avô, menina? — reclamou mamãe.

— Você não ia ver cara nenhuma. Isso aconteceu há tantos anos que vocês ainda nem sonhavam sair da casca do ovo...

(GATTAI, 2000, p.7-10)

Após a leitura, faça oralmente as seguintes perguntas sobre o texto:

**1-** Em um texto de memórias, o autor seleciona o que vai narrar, aumentando ou diminuindo a importância dos fatos de acordo com o significado que tiveram para ele. O que a autora Zélia Gattai rememora nesse trecho do livro?

**2-** De onde era a família da memorialista? E ela nasceu onde?

**3-** O que a memorialista conta sobre a tia Hiena? E sobre o nonno Gattai?

**4-** Por que Nonno Gattai registrou a filha com esse nome? O que essa atitude demonstra de sua personalidade?

### **3ª aula - Exercícios escritos**

Solicite que os alunos respondam, no caderno, as questões propostas.

- 1- Qual é o principal fato desencadeador da memória da menina Zélia?
- 2- Como são apresentadas as personagens? Faça um perfil de cada uma delas de acordo com os elementos do texto.
- 3- Com qual intenção a menina Zélia perguntava à mãe sobre a história da tia? Retire do texto um trecho que comprove sua resposta.
- 4- Qual a importância da mãe da menina na preservação da memória da família?
- 5- Na sua casa, há o costume de os mais novos ouvirem as histórias da infância dos mais velhos? Se sim como isso é feito?
- 6- Você considera importante a preservação das nossas memórias e das memórias de nossas famílias?
- 7- Atente-se para o trecho: “Nos dias de hoje, o falado chupa-cabra que andou ocupando as manchetes dos jornais, animal misterioso que matava cabras e ovelhas, sugando-lhes o sangue, uma espécie de fantasma, bicho-papão de criadores de gado e pequenos lavradores, lobisomem que nunca ninguém viu e que assim como veio se foi, faz-me pensar na hiena.” Esse fato ao qual a autora rememora, faz parte dos “dias de hoje”, porém a que época ela se refere quando diz, “nos dias de hoje”? A qual dia de hoje ela faz referência?

Os exercícios podem ser corrigidos da seguinte forma: ao invés de passar no quadro as respostas que o livro propõe, ouça as respostas dos alunos, para que percebam que não há somente uma forma de responder. Assim, um aluno por vez lê a pergunta e escolhe um colega para respondê-la. Esse aluno pede a opinião de outro colega que dirá se a resposta dita estava coerente e pode, se quiser, acrescentar a sua. Faça suas intervenções quando necessário, mas dê autonomia para os alunos interagirem.

#### **4ª aula - Características do gênero**

Escreva no quadro com os alunos um levantamento das características do texto memória literária.

Destaque que na memória:

- São contados fatos marcantes na vida do autor que também é narrador e personagem de sua história;
- os fatos são narrados de forma subjetiva, ou seja, de acordo com a visão do personagem;

- as histórias contadas devem suscitar no leitor os sentimentos e sensações vividos pelo autor;
- a caracterização é muito importante para recriar os cenários, os fatos vividos e as sensações que marcaram;
- a história nem sempre precisa seguir o tempo cronológico, pois pode relacionar fatos presentes e passados.
- a linguagem empregada vai variar de acordo com o momento narrado, sendo assim, não prioriza-se a linguagem padrão culta da língua;
- destacar que é utilizado o narrador personagem, pois o memorialista escreve uma história sobre si mesmo;
- destacar que o memorialista não somente conta o fato, mas explora os sentimentos, sensações, impressões que o fato lhe causou, etc.

Ao final dessa explanação, peça para que, para a próxima aula, os alunos tragam um objeto (uma foto, um brinquedo antigo, um presente, um diplominha, etc.) que os façam recordar um momento marcante que viveram.

### **5ª e 6ª aulas - Produção oral e escrita**

Nesta etapa, peça que os alunos se sentem em duplas e utilizem o objeto que trouxeram para contar ao colega a história daquele objeto, o que aconteceu no dia que ganhara tal objeto, qual momento se recorda ao ver o objeto, enfim, ele contará para o colega um momento marcante de sua vida. Isso poderá ocorrer mesmo que o aluno não leve o objeto.

Após uns minutos, em que os alunos já puderem ter contato a história e ouvido a do colega, escreva na lousa o objetivo desse momento. Os alunos produzirão um Varal de memórias que será exposto na biblioteca da escola, com o objetivo de partilharem as histórias de cada um.

Como nessa idade, os alunos têm um pouco de vergonha de escrever sobre si para os outros, um colega irá escrever a história do outro como se ele mesmo a tivesse vivido.

A proposta será a seguinte: **Varal de memórias:**

➤ 1º momento – o colega deverá ouvir com atenção a história contada pelo outro. Se não entender direito o que aconteceu, perguntar para ele: o que aconteceu nesse dia marcante?

Onde? Quem mais estava com você? Quando aconteceu? O que sentiu naquele momento e o que ainda sente ao revivê-lo?

Nesse momento, o colega deverá esclarecer todas as dúvidas que tiver.

➤ 2º momento – O aluno escreverá a história do colega como se ela tivesse acontecido com ele mesmo e o colega fará o mesmo. Deve-se usar a 1ª pessoa. O texto deverá ter de 25 a 40 linhas.

➤ Após escrever a história, os alunos trocarão os textos escritos um com o outro, para que possam ajudar na avaliação do texto, a dar mais detalhes, para, se precisar, melhorar algum trecho.

➤ Após esse momento, poderão levar o texto para casa, relê-lo e analisar quais aspectos podem ser melhorados. Fazer a reescrita do mesmo, para entregá-lo na próxima aula. Os alunos terão que criar um título para o texto.

➤ Objetivo final: Produção de um varal de lembranças no qual os textos dos alunos serão expostos na biblioteca da escola para partilharem suas lembranças com toda a escola.

### **7ª e 8ª aulas- Análise de uma produção para reescrita coletiva, reescrita individual dos textos e a confecção do varal de lembranças.**

a) Escreva no quadro um dos textos que os alunos para que seja analisado e reescrito, a fim de melhorar algum aspecto referente à história ou inadequações ortográficas, uso inadequado do narrador personagem, uso inadequado dos tempos verbais, dependendo do que aparecer no texto. É importante não revelar a autoria desse texto para não colocar nenhum aluno sob o alvo de críticas.

b) Após esse momento, entregue a cada aluno o seu próprio texto, já analisado pela professora, para fazerem a reescrita. Eles receberão folhas coloridas para passarem o texto a limpo, para que o varal seja bem bonito e alegre. Qualquer dúvida na reescrita, esteja disponível para solucionar, por isso é importante que esse momento seja feito em sala de aula.

c) Se esta reescrita ainda apresentar questões linguísticas a serem levantadas, o você deve novamente voltar e esclarecer, se necessário, algum aspecto no qual o aluno precise progredir.

## **APÊNDICE B - Plano de intervenção pedagógica**

**Título:** A memória literária na constituição do sujeito

**Público Alvo:** Alunos do 7ª ano do ensino fundamental II

**Tema:** Análise linguística, leitura e produção textual de memórias literárias

### **Problematização:**

O aluno do ensino fundamental II, muitas vezes inicia e termina esse período – sexto ao nono ano – apresentando inúmeras dificuldades na produção textual. Há a dificuldade para elaborar um texto escrito com progressão textual adequada, com elementos linguísticos aprimorados como o uso adequado de retomadas, elementos conectivos, concordância verbal e nominal, uso adequado dos tempos verbais, etc. Além da questão ortográfica.

Sendo assim, o foco do problema é a produção textual que não revela o que o aluno tem para dizer, pois esbarra em questões linguísticas diversas. Outro problema é a forma como essas questões linguísticas são abordadas nas aulas de LP que priorizam a metalinguagem e não levam o aluno a refletir sobre os recursos que a língua oferece em diversas situações.

### **Justificativa:**

O Plano de intervenção justifica-se pelo fato de que tratar as questões linguísticas somente priorizando a gramática normativa, em exercícios descontextualizados de classificação, não tem sido uma prática de sucesso nas aulas de LP.

Sendo assim, o trabalho com o texto, nesse caso a memória literária, propicia uma prática mais produtiva para a leitura, para a produção de textos e, como consequência dessa produção, para o aprimoramento das questões linguísticas que o aluno demonstra não dominar.

A memória literária entra nessa intervenção porque é um texto no qual o aluno, ao compartilhar suas experiências, tem o quê dizer e uma razão para quê dizer. Isso porque é considerado que, ao registrar os momentos que marcaram suas vidas, também podem refletir tais sobre tais acontecimentos.

A leitura de memórias literárias de grandes autores, além da memória de uma adolescente da idade deles – um dos textos trabalhados como base é o de uma aluna que

também é da escola pública – mostra ao aluno como produzir seu texto memorialístico. Visto que, por meio de um texto bem elaborado, com estruturação narrativa específica, com elementos descritivos que valorizam não só o que aconteceu, mas as sensações, os sentimentos envolvidos, o aluno conhece a realidade de seus colegas e compartilha a sua.

A proposta de análise linguística se apresenta como um caminho teórico-metodológico adequado que auxilia o professor a aprimorar as habilidades que o aluno apresentar durante o trabalho. Esse caminho então, não é feito por um planejamento fechado, com questões gramaticais já elencadas como tem sido feito nas aulas de LP no ensino fundamental. Em vez de o professor definir conceito metalinguísticos a serem trabalhados, esses conceitos serão apresentados ao aluno conforme a necessidade que sua produção textual apresentar. Claro que por se tratar de um texto narrativo, há alguns aspectos que podemos prever: estruturação textual narrativa, características próprias do gênero, algumas questões relacionadas aos tempos verbais mais utilizados na memória como a relação do passado com o presente, adequação vocabular que priorize o conotativo, entre outras possibilidades de conteúdos gramaticais que possam surgir no decorrer da intervenção.

Sendo assim, o plano de intervenção proposto se justifica no sentido de que pode indicar caminhos a serem percorridos que colocam professor e aluno em constante interlocução e como protagonistas da aprendizagem, porém, não pretende ser uma receita pronta a ser seguida minuciosamente por outros colegas, que por serem de outras realidades e terem alunos diferentes, precisam como em todo trabalho, adequar a intervenção ao seu contexto.

### **Objetivos:**

Assim, o objetivo geral é produzir uma atividade de intervenção que visa o progresso da escrita de alunos do 7º ano do EF II com base nas concepções interacionistas da linguagem, especificamente a de Análise Linguística, por meio do trabalho com o texto de Memória Literária.

Como objetivos específicos, propomos a AL para o aprimoramento do trabalho com texto de ML priorizado na interlocução para que o aluno possa ter o que dizer e perceber quais estratégias são usadas para dizer. Nesse sentido, vemos a AL como suporte para aprimorar também os recursos linguísticos que correspondem às inadequações de ordem textual (textualidade, informatividade, coesão e coerência), sintáticas (concordância verbal) e

fonológicas (ortografia e acentuação). Tudo isso numa proposta de ensino pautada na escrita diagnóstica, na intervenção pedagógica desse diagnóstico e na reescrita.

### **Metodologia / Estratégias de ação (desenvolvimento):**

**Para a produção diagnóstica:** oito aulas de 50 minutos

#### **1ª e 2ª aulas**

Professor, inicie a intervenção com o levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre a memória literária. Faça as seguintes perguntas:

- a) Vocês já leram alguma memória literária?
- b) Do que trata esse tipo de texto?
- c) Nas suas famílias, os mais velhos têm costume de contar as histórias de tempos passados que marcaram a vida deles ou da família?
- d) Vocês acham importantes esses momentos de lembrar o passado? Por quê?
- e) Como hoje temos acesso ao que aconteceu no passado?
- f) O que significa a palavra memória?

Após essa conversa, motive a turma para a leitura de trechos do livro *Transplante de menina* de Tatiana Belinky (1995). O livro marca a memória da infância da autora que nasceu na Rússia e junto com a família veio para o Brasil em busca de melhores condições de vida após a Primeira Guerra Mundial. Nessa motivação, pergunte aos alunos sobre o que eles supõem que o livro vai contar. Leve um exemplar, ao menos, do livro para que os alunos vejam a capa, o título, ou ainda, nessa impossibilidade, leve o livro projetado em data show.

Inicie pela leitura do primeiro capítulo *Eu não nasci no Brasil* (p.9-12). Após, leia o capítulo XVIII *Viajar para o Brasil* (p.52-53). Durante a leitura, faça pausas para ressaltar a importância não só do fato acontecido em si, mas das emoções demonstradas pela linguagem literária, estética. Evidencie a descrição dos detalhes que marcaram a vida da autora e a forma como ela escreve a vida de uma criança na maturidade de mulher adulta.

Como demandará muitas aulas a leitura do livro completo, leia alguns capítulos por dia, ao final das aulas. A leitura do livro é primordial, pois narra acontecimentos próprios da infância da autora que podem se aproximar da vida dos alunos, como: a primeira ida à escola;

festas de aniversário; a convivência com os irmãos, pais e família; a mudança para outra localidade; os lugares onde a memorialista viveu, etc.

### **3ª e 4ª aulas**

Leve para os alunos o texto produzido por uma aluna do Acre, uma das ganhadoras da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2010. Em seguida, reproduza a música interpretada pelo cantor Daniel “Meu reino encantado” que também rememora tempos de criança.

#### **Texto I**

Aluna: Eduarda Moura Pinheiro

Professora: Elisângela Oliveira Silva de Araújo

Escola: E. M. E. F. Francisca Rita de Cássia Lima Pinto; Cruzeiro do Sul – AC

Não quero esquecer aquele cantinho só meu, cheio de vida, de sons e de cores que há muito tempo só existe em minha memória: a casinha de tábuas onde morávamos; o fogão a lenha num dos cantos da cozinha, que tisonava tudo, manchando de preto narizes, paredes e o teto de palha; a casa de farinha – lugar de suplício para mim, que odiava lavar mandioca –, e a densa floresta ao redor, interrompida por pequenos roçados, de onde papai e mamãe tiravam, com muita dificuldade, o sustento da família...

Ali, meus velhos só viviam para o trabalho. E aos sábados, que nem burrinhos de carga, lotados de cestas, iam ao antigo mercado vender o que colhiam na lavoura e comprar o rancho, como denominavam a feira semanal.

Eu, menina levada, e minhas três irmãs, apesar dos trabalhos que éramos obrigadas a fazer (“pastorar” arroz, raspar e lavar mandioca, arrancar ervas daninhas dos roçados), nos divertíamos também. Brincávamos de casinha, de esconde-esconde e, às vezes, quando papai nos mandava pastorear o plantio do arroz, para enxotar passarinhos, nós aproveitávamos para jogar pedrinha – diversão arriscada, que papai nem sonhava acontecer! Por isso quando víamos vir em direção do roçado, começava a gritaria desenfreada: “Xô, passarinho, xô!”.

Mas eu gostava mesmo era de ir ao roçado sozinha, porque ali procurava um galho de alguma árvore caída e passava a tarde me balançando e cantando o mais alto que eu podia. Eu adorava cantar e achava que estava abafando! Gostava de ouvir o eco da minha voz mata adentro...

Porém, as lembranças que mais me emocionam são da natureza e da simplicidade da vida naquele recanto: os riachos de água límpida e fria, onde passávamos parte do tempo nos banhando, mesmo a contragosto de nossos pais; as plantinhas de cores variadas, cheias de besouros coloridos; as espigas de milho, que para mim eram bonecas de cabelos lindos – cor-de-rosa, amarelinho, esverdeado...; os passarinhos diversos: rolinhas, curiós, beija-flores, sanhaços e outro montão de que nem me lembro mais os nomes. Nunca me esqueci do canto da passarada ao amanhecer: era trinado sem fim, uma festa diária na mata. Durante o dia, o céu limpinho me parecia ter sido varrido por alguém, assim como eu varria o terreiro. Santa inocência!

E as noites de verão? Como me encantavam as sombras das árvores que a lua cheia projetava no terreiro, onde ficávamos até mais tarde observando as estrelas, contando-as, nomeando-as, e elas me pareciam mais numerosas que hoje, penduradas no céu como enfeites de árvore de Natal... De repente, aquele estado de contemplação era interrompido por um tiro no meio da mata. Era uma armadilha de papai anunciando que havia paca ou tatu para o almoço de domingo. E lá se ia meu velho herói, portando um terçado, uma lanterna a pilha, e acompanhado de um vira-lata corajoso em busca de caça já agonizante. Tempos bons aqueles!

Mas, hoje, só saudades... Daquele lugar mágico, que minha memória resgata com tanta vivacidade, só vejo breves resquícios, prestes a se desfazerem também. Aquela exuberância em verde e vida de toda a natureza ao redor foi apagada em nome do progresso. Pouco a pouco, o verdor da floresta foi sendo engolido pela motosserra, as águas, lambidas pelo fogo, as matas tombaram e cederam lugar a ruas, casas, igrejas, escolas, pastos... E eu, impotente, assisti a tudo, dando a cada dia um novo adeus lacrimajante a algum elemento que se ia embora, sem chance de regresso.

Mataram-me a mata e parte da minha história, destruíram meus castelos de sonho, e nada pude fazer para impedir. Aquele mundo encantado, que existiu concretamente, e ficava aqui em Cruzeiro do Sul, interior do Acre, agora é abstrato, só existe em minha memória.

(Texto baseado na entrevista feita com a sra. Elisângela Oliveira Silva de Araújo, 31 anos.)

<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/vencedores-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa-2010--chao-varrido.htm>. Acesso: 20 out. 2015.

## Texto II

### Meu Reino encantado

Intérprete: Daniel  
Compositor: Valdemar Reis / Vicente P  
Machado

Eu nasci num recanto feliz  
Bem distante da povoação  
Foi ali que eu vivi muitos anos  
Com papai mamãe e os irmãos

Nossa casa era uma casa grande  
Na encosta de um espigão  
Um cercado pra partar bezerro  
E ao lado um grande mangueirão

No quintal tinha um forno de lenha  
E um pomar onde as aves cantavam  
Um coberto pra guardar o pilão  
E as traíás que papai usava

De manhã eu ia no paiol  
Um espiga de milho eu pegava  
Debuiava e jogava no chão  
Num instante as galinhas juntava

Nosso carro de boi conservado  
Quatro juntas de bois de primeira  
Quatro cangas, dezesseis cansis

Encostados no pé da figueira

Todo sábado eu ia na vila  
Fazer compras para semana inteira  
O papai ia gritando com os bois  
Eu na frente ia abrindo as porteiras.

Nosso sítio que era pequeno  
Pelas grandes fazendas cercado  
Precisamos vender a propriedade  
Para um grande criador de gado

E partimos pra a cidade grande  
A saudade partiu ao meu lado  
A lavoura virou colônia  
E acabou-se meu reino encantado

Hoje ali só existem três coisas  
Que o tempo ainda não deu fim  
A tapera velha desabada  
E a figueira acenando pra mim

E por último marcou saudade  
De um tempo bom que já se foi  
Esquecido em baixo da figueira  
Nosso velho carro de boi.

<http://www.vagalume.com.br/daniel/meu-reino-encantado.html>. Acesso: 20 out.2015

Solicite aos alunos que respondam no caderno as questões a seguir sobre os textos e atentem-se para as características do texto de memória literária.

- 1- Qual o objetivo dos dois textos, ou seja, para que eles foram escritos?
- 2- Mesmo sendo textos diferentes, o que os aproxima?
- 3- Qual é o tipo de narrador presente na memória literária lida? Retire dos textos dois trechos que comprovem sua resposta.
- 4- Por que esse foco narrativo foi utilizado?
- 5- Sobre os recursos linguísticos utilizados nos textos responda:

Há, na memória lida, o uso constante de palavras no diminutivo. Sabemos que o diminutivo não denota apenas tamanho pequeno, mas pode expressar afeição, carinho, intensidade, ironia, linguagem infantil, entre outros efeitos semânticos. Quais são os sentidos produzidos pelo uso do diminutivo em cada trecho reproduzido acima?

- a) “Não quero esquecer aquele cantinho só meu”
- b) “a casinha de tábua onde morávamos”,
- c) “que nem burrinhos de carga”, “para enxotar passarinhos”
- d) “nós aproveitávamos para jogar pedrinha”
- e) “as plantinhas de cores variadas”
- f) “Durante o dia, o céu limpinho”

**6-** Em ambos os textos há o uso de palavras e expressões próprias do meio rural. Reescreva algumas e indique a que elas se referem.

**7-** No texto I, há a narração de episódios da infância da narradora. A linguagem utilizada aproxima-se mais da variedade linguística utilizada por uma criança ou por um adulto? Reflita: por que esse tipo de linguagem foi utilizado?

**8-** Em ambos os textos a presença da descrição é muito marcante. Retire passagens do texto que exploram a descrição.

**9-** Qual a finalidade de tais descrições para o desenrolar da narrativa?

**10-** Além de narrar, em uma memória literária, a exposição dos sentimentos e sensações se sobrepõem ao fato narrado. Retire do texto I, um trecho que expresse o que a memorialista sentia sobre sua infância.

**11-** Que efeito essas sensações e sentimentos produzem no decorrer da história?

**12-** Qual é o tempo verbal mais utilizado nos textos? Por que esse tempo foi utilizado? Retire de cada texto ao menos duas passagens em que aparecem esse tempo verbal?

**13-** Por meio das considerações levantadas ao longo das questões, conclua: quais são as características marcantes de uma memória literária? Atente-se para os elementos desenvolvidos nas questões anteriores.

Após essas questões, confeccionem um cartaz com um levantamento das principais características da memória literária.

Ao final da aula, peça que os alunos façam uma pesquisa em casa, com seus familiares, vizinhos, de momentos marcantes que eles tenham para lhes contar, podem ser fatos que aconteceram com os pais, com os alunos quando eram pequenos, um fato que

aconteceu na família, no bairro, na cidade que rememore um momento marcante, que seja interessante compartilhar com os colegas. Solicite até mesmo que tragam fotos, objetos, seus ou dos familiares que possam ser usados para materializar esses momentos.

### **5ª e 6ª aulas**

Na sala, faça uma roda de conversa para que os alunos partilhem oralmente as histórias contadas pelos familiares ou as que eles se lembram e que consideraram importantes de se partilhar. Podem ser momentos tristes, alegres, engraçados. Conte também uma história marcante que vivera. Após esse momento oral, reforce as características das memórias, o quanto é importante partilhar os momentos que marcaram nossas vidas e merecem ser contados, pois suscitam sentimentos que estão vivos até hoje para nós. Relacione que ao compartilhar esses momentos, nos tornamos memorialistas também, assim como a Tatiana Belinky.

Mesmo que saibamos que um memorialista é um poeta ou um autor consagrado, ressalte que todos podemos ser memorialistas, revivendo por meio das conversas, dos textos que escrevemos, os momentos marcantes que vivemos. Para que um relato de lembranças seja uma memória literária, entre outros aspectos, devemos dar atenção à linguagem utilizada, que se aproxima da linguagem poética, conotativa, cheia de subjetividade, sentimentos, impressões pessoais.

Nesse momento, juntamente com os alunos, escolha uma das histórias contadas para fazer uma produção coletiva na lousa. Faça, se necessário, um sorteio rápido para que os alunos escolham a história. Escolha outro aluno para copiar a história do quadro, para que a produção não fique sem registro.

Esse momento é importante, pois ajudará a clarificar, para os alunos, o processo de produção de um texto. Conduza essa produção como um escriba, fazendo a escrita daquilo que os alunos forem propondo, aproveitando o maior número de contribuições possível, selecionando-as de acordo com a progressão do texto. Peça para que eles iniciem o texto abordando a época e o cenário no qual aconteceu a história. Somente após esse cenário passem para a escrita do acontecido em si. Ressalte para os alunos que o texto narrativo tem essa progressão, a introdução, ou seja, o início, trata do cenário, traz o clima do texto. Pode também introduzir os personagens, suas características físicas e psicológicas. Somente após esse clima, esse início, é que o texto apresenta os acontecimentos, desenvolvimento das ações. Mas como em uma memória não são somente as ações que prevalecem, em todo o

desenvolvimento dê destaque às descrições, dos sentimentos, impressões que marcaram. Podem concluir com a referência ao presente: como o narrador-personagem sente-se hoje ao se lembrar daquele momento?

Esclareça para o aluno que ao decorrer das atividades da intervenção, vocês retomarão as várias características do texto de memória, além de lerem livros e trechos de memórias de autores consagrados como a própria Tatiana Belinky, Zélia Gattai, Manoel de Barros, entre outros.

O texto final poderá ser exposto em um cartaz no mural da sala juntamente com o quadro das características da memória literária. Cada aluno pode assinar seu nome no cartaz para marcar sua participação.

### **7ª e 8ª aulas**

Proponha que os alunos façam uma produção escrita diagnóstica para perceber quais aspectos sobre o texto de que se apropriaram ou não. Os alunos poderão escrever a sua própria história ou a do colega. Lembre-os que devem contar como se tivesse acontecido com eles mesmos, na primeira pessoa. Se necessário, podem fazer perguntas ao colega que vão ajudá-los a detalhar melhor o momento, porém o aluno-escritor pode acrescentar sua imaginação e reformular algumas partes por conta própria, visto que a memória literária pode apresentar trechos recriados de acordo com a visão atual do memorialista.

Nessa produção inicial, é interessante que um aluno mostre a um outro colega o que escrevera e peça para que o colega dê sugestões. Visto que um colega é o primeiro interlocutor do outro. Eles podem verificar se algum trecho ficou confuso, se precisa detalhar melhor algum outro trecho, se precisa acrescentar mais emoção, sentimentos, entre outras sugestões. Após essa troca, peça para que reescrevam o texto e o entreguem para que possa fazer levantamento das análises. Essa análise será norte para as atividades na sequência. As aulas que você planejar serão uma previsão de alguns pontos primordiais, porém no decorrer da aplicação da intervenção alguns outros pontos poderão ser abordados.

É importante destacar para os alunos que essa produção é um diagnóstico que será comparado às memórias finais que eles irão escrever como produto da intervenção. Essas produções, serão expostas na biblioteca da escola, em um varal de memórias e poderão ser lidas por toda a comunidade.

Ao final, vocês farão um livro das memórias que será apresentado as suas famílias, para que elas possam compartilhar das histórias contadas e rememorar os momentos marcantes dos quais elas fazem parte.

### **3.5. Análise diagnóstica da produção:**

Nesse momento, passe para a análise dos textos dos alunos, para construir uma avaliação diagnóstica acerca dos aspectos linguísticos que ainda não dominam. Nessa análise, utilize símbolos, marcando as inadequações, além de bilhetes explicativos que nortearão a reescrita e que serão uma interlocução com o texto do aluno. Os símbolos que utilizados serão os seguintes:

A – acentuação	O – desvios de ortografia;
AV –adequação verbal;	R - repetições de termos;
CV- concordância verbal	* parágrafo
CN- concordância nominal	/ - pontuação
LC – linguagem coloquial	? – alguma incoerência ou trecho
M – inadequação da letra confuso	

maiúscula ou minúscula

### **Atividades de intervenção para a reescrita da Memória literária**

**Para desenvolvimento da intervenção:** 10 aulas de 50 minutos

#### **1ª e 2ª aulas**

É importante, antes da reescrita, que o aluno tenha novamente contato com outros textos de memória literária. Por isso, selecione diversos trechos de memórias literárias para que façam um momento de leitura compartilhada.

Sugerimos os exemplares dos livros: “Città di Roma”, de Zélia Gattai (2000); “Memórias inventadas para crianças”, de Manoel de Matos (2010) e “A menina que fez a América” (2002), de Ilka Brunhilde Laurito. Há também à disposição no site da Olimpíada de Língua Portuguesa coletâneas de ML. Distribua os exemplares aos grupos para que leiam. Essa leitura pode ser feita no pátio da escola em um local aberto, no qual um colega pode ler para o outro sem incomodar os outros.

Em seguida, na sala, proponha que o grupo faça um cartaz com o resumo do texto ou partes que mais chamaram atenção, além de ilustrações sobre a história. Ao final, os grupos apresentam para os demais. Poderão ser propostas ainda dramatizações de trechos da ML para essa apresentação.

### **3ª e 4ª aulas**

Antes de propor a reescrita da memória literária que o aluno produziu, realize algumas atividades que irão esclarecer melhor as características de um texto memorialístico.

Para começarmos, relembre como geralmente se estrutura uma memória literária.

Esclareça que o memorialista deve: iniciar o texto abordando a época e o cenário no qual aconteceu a história para situar o leitor. São importantes as descrições: como estava o dia, em que local aconteceu, como era esse local, quem estava presente, como eram essas pessoas, como o memorialista era na época? Os detalhes são importantes para que o leitor se envolva com a história.

Somente após esse cenário passar para a escrita do acontecido em si, do momento marcante. Somente após esse clima, esse início, é que o texto apresenta os acontecimentos, o desenvolvimento das ações. Mas como em uma memória não são somente as ações que prevalecem, em todo o desenvolvimento devemos dar atenção às descrições, aos sentimentos, às impressões que marcaram. O que você sentiu nesse momento? Como foram suas reações, pensamentos? Descreva, explicita para o seu leitor.

A conclusão do texto, o fechamento, pode fazer referência ao presente. Como o narrador-personagem sente-se hoje ao se lembrar daquele momento?

Professor, leia com os alunos as atividades, explique-as oralmente e corrija-as por escrito.

#### **Atividade 1**

Apesar de o gênero memória literária muitas vezes não apresentar uma ordem cronológica dos fatos, visto que o memorialista aproxima passado e presente ao recontar sua história, é necessário que se perceba que esse vai e vem tem uma coerência que é marcada por recursos linguísticos como elementos coesivos que vão além dos pronomes. Ao mudar o momento narrado, por exemplo, o tempo verbal, os advérbios fazem essa ponte entre o presente e o passado. Para perceber esse movimento, foi selecionado um texto de uma obra de Manoel de Barros chamada *Memórias inventadas para crianças* (2010, p.30) para que

perceba quando o memorialista está referindo-se ao tempo anterior (passado) ou concomitante (presente) à narração.

### **Manoel por Manoel**

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

BARROS, 2010, p.30

Retire desse trecho:

- a) fatos que se referem ao presente do memorialista.
- b) fatos que se referem ao passado
- c) Quais marcas linguísticas você percebeu que foram utilizadas nos trechos que marcaram o passado?
- d) E o presente?

### **Atividade 2**

Em um texto de memória é importante que se dê ênfase aos sentimentos e sensações. Para construir essa ênfase, o memorialista utiliza a linguagem literária.

A linguagem literária é permeada por neologismos (uso de palavras novas), sentidos figurados, descolamento de sentidos. Sendo assim, ele se diferencia muito da linguagem jornalística, por exemplo, que é mais objetiva.

Para reconhecer a linguagem literária do trecho lido *Manuel por Manuel*, faça o que se pede a seguir:

- a) Repare na palavra “crianceiras”. Essa palavra é uma palavra comum, você a encontraria no dicionário? Se necessário, procure.
- b) Sabendo que essa palavra é um neologismo, qual sentido ela acrescenta ao texto de memória? Ela poderia ser substituída por outra sem alteração do sentido poético? Justifique.
- c) Retire do texto outro neologismo.
- d) No trecho “Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina” há um paradoxo. Paradoxo é uma figura de linguagem que aproxima ideias aparentemente sem lógica, totalmente opostas, mas que criam um sentido coerente de acordo com o contexto em que são usadas. Qual a finalidade de uso desse paradoxo? O que ele acrescenta ao texto?

### 5ª e 6ª aulas: Atividade 3

Em um texto poético, o uso de expressões no sentido figurado é muito comum. É muito explorado, portanto, o sentido conotativo da linguagem.

Para entender a diferença entre sentido denotativo e conotativo de uma palavra, leia o poema a seguir.

#### **Explicação de uma poesia sem ninguém pedir**

Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,  
Mas atravessa a noite, a madrugada, o dia  
Atravessou minha vida,  
Virou só sentimento.

(PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991. P.48)

#### **CONOTAÇÃO E DENOTAÇÃO**

Como pudemos perceber, quando a palavra é utilizada com seu sentido comum, o que aparece no dicionário, dizemos que ela foi empregada *denotativamente*. Quando, porém, é utilizada com um sentido diferente daquele que lhe é comum, dizemos que foi empregada *conotativamente*.

A expressão trem de ferro, por exemplo, ao lado de seu sentido comum “veículo ferroviário”, tem no poema de Adélia Prado também o sentido conotativo de “lembrança, sentimento”.

Assim:

As palavras ou enunciados são *denotativos* quando apresentam o sentido literal, do dicionário, comum.

E são *conotativos* quando apresentam sentido figurado, poético, determinado pela situação e pelo contexto.

Apesar de seu uso constante na linguagem poética, a conotação não é exclusiva da literatura. Ela pode estar presente nas conversas do dia a dia, em anúncios publicitários, na linguagem dos quadrinhos, nas letras de música, etc.

Para finalizar nossas reflexões, recorte de revistas e jornais enunciados que utilizem a linguagem conotativa.

### **7ª e 8ª aulas**

Após essas atividades, entregue as produções diagnósticas que os alunos fizeram nas aulas iniciais para seus autores e proponha a reescrita individual. Nos textos, há os bilhetes com os esclarecimentos sobre os símbolos e sobre o que pode ser melhorado nas produções. Mesmo assim, antes de iniciar a reescrita, esclareça oralmente cada um dos símbolos. Para isso, pode utilizar exemplos dos próprios textos dos alunos.

Após a reescrita, que deverá ser feita em sala, visto que o seu auxílio é fundamental, as memórias podem ser lidas para a turma. Se necessário, proponhas mais algumas adequações.

### **9ª e 10ª aulas**

Se a escola contar com laboratório de informática, leve os alunos para a digitação de suas memórias. Isso facilitará a confecção dos livretos que serão impressos em folhas simples, ilustrados e autografados pelos alunos e presenteados aos familiares.

### **3.6. Recursos Pedagógicos:**

Textos de memórias literárias (fragmentos), livros de memórias literárias, som, cartolinas para produção de cartazes, folhas coloridas.

### **3.7. Resultados Esperados:**

Com a presente intervenção, pretendemos possibilitar que o aluno avance nas habilidades de produção de texto. Por meio da produção de um texto de memória literária o aluno terá um contexto de produção menos artificial, visto que terá o que dizer, para quem dizer, para que dizer, como dizer?

Como o plano é baseado nos textos dos próprios alunos, buscaremos problematizar e avançar em questões linguísticas de ordem textual (progressão, recursos linguísticos de textos de MLs) e gramatical (concordância, ortografia, acentuação, etc).

### 3.8. Avaliação:

Na produção diagnóstica, avalie os aspectos linguísticos necessários para que o texto se configure como uma memória literária. Analise, portanto:

- a) progressão textual da memória literária que é composta por apresentação, corpo e fechamento?
- b) destaque à descrições, emoções e sentimentos, ou seja, os alunos conseguiram ir além do fato narrado?
- c) coerência?
- d) utilização de elementos de coesão quando necessário?
- e) questões formais da língua como ortografia, acentuação, concordância verbal, adequação verbal?
- f) extrapolação da linguagem com o uso da linguagem literária com comparações subjetivas, metáforas, neologismos, sentidos conotativos, próprios do texto de Memória Literária?

No texto do aluno a avalie os itens textuais por meio de bilhetes, a correção textual-interativa, utilizando os seguintes códigos:

A – acentuação	M – inadequação da letra maiúscula ou minúscula
AV – adequação verbal	O – desvios de ortografia
CV- concordância verbal	R - repetições de termos
	* parágrafo
CN- concordância nominal	/ - pontuação
LC – linguagem coloquial	? – alguma incoerência ou trecho confuso

ANEXOS

ANEXO A - Memória Literária 1 turma 1 (ML1T1)

Caindo de moto

(\*)  
 Eu estava andando de moto com meu primo <sup>AV</sup> mas o pneu estava desgastado / <sup>AV</sup> tinha calor de chover no rancho e <sup>AV</sup> nós estávamos brincando e comendo um monte de coisas / <sup>AV</sup> foi uma viagem muito longa de uns 44 <sup>A</sup> quilômetros até o rancho e fomos de carro. Tinha poucas pessoas. <sup>AV</sup> nós decidimos andar de moto nos ficamos andando de moto o dia inteiro <sup>AV</sup> passando por lugares bem legais <sup>AV</sup> também madames lá tinha um rio imenso <sup>AV</sup> nós ficamos brincando na água <sup>AV</sup> pulando no tablado de madeira <sup>AV</sup> madames até o fundo do rio <sup>AV</sup> de? era bem grande / <sup>AV</sup> nós ficamos andando <sup>AV</sup> conhecendo um pouco do rancho <sup>AV</sup> vimos um monte de árvores e plantas / <sup>AV</sup> não tinha muito <sup>AV</sup> animais <sup>AV</sup> só tinha alguns cachorros e também algumas galinhas e algumas gatas.

<sup>AV</sup> começamos a andar de motocicleta de novo <sup>AV</sup> o pneu <sup>AV</sup> foi muito desgastado / fomos fazer uma curva, mas a roda <sup>AV</sup> tirou de uma vez e pulamos <sup>AV</sup>

*(nos quem?)*  
*(clique)*  
*uma introdução para o que aconteceu com a moto*











\* Onde há marcado o, há algum desvio ortográfico, ou seja, a palavra não está escrita de acordo com a grafia correta. Atente-se ou procure a palavra em um dicionário.

\* onde há marcado m é porque você utilizou letra maiúscula onde não deveria ou vice versa. Lembra-se maiúsculas são para início de frase e nomes próprios.

\* onde há o símbolo \*, é porque deveria iniciar um novo parágrafo ou você não deu o espaçamento adequado da margem. Todas as vezes que mudar o foco da história, continue em outro parágrafo, pois o seqüenciamento e a organização do seu texto ficam mais adequados.

Além dessas marcações, risquei algumas inadequações que, a você julgar adequadas muitas alterações, podem ser tiradas ou até mesmo algumas acrescentadas.

Reescreva seu texto, releia-o com atenção, fazendo as adequações parte por parte. Acrescente também mais emoção, descreva os seus sentimentos e sensações ao reviver um momento!

Parabéns! Amores!

Profª Júlia

## ANEXO E – Reescrita da Memória Literária 1 da turma 2 (ML1T2)

Idia que

ML1

desobedei

minha mãe

Um dia, a um tempo atrás era de tarde, mais  
 algumas horas minha mãe estava em casa e eu queria  
 ir jogar com meus amigos, mas ele falou para eu  
 ficar em casa. Estavam todos jogando bola eu queria  
 muito ir jogar também. Até que mamãe falou que iria  
 ao supermercado falar que eu não deveria sair de casa, só  
 que queria tanto jogar bola.

Minha vontade era tanta que, de repente, eu fui direto  
 para o campo de futebol. Começamos todos a jogar.  
 Eu estava pensando que devia tempo de chegar em  
 casa primeiro que minha mãe. Mas me empalmei e joguei  
 muito tempo nem vi o tempo passar.

Do que nesse tempo minha mãe chegou em casa e não  
 me viu lá. Ela foi atrás de mim furiosa!

Quando chegou ao campo de futebol começou a me procurar.

Quando eu fiquei apavorado corri para casa de  
~~lá~~ lá de um muro que havia do lado do campo.  
 Comecei a correr e minha mãe foi atrás de mim cheguei  
 em casa, não vi uma rede que havia logo na frente.

~~Eu estava desatado e morri~~  
 O destino aconteceu: também e saí de casa no chão.

Que li o meu direito e fiquei chorando como um bebê!

Minha mãe chegou em seguida e ainda chamou amigo,

~~que~~ que eu que nunca mais deveria sair sem a  
 autorização dela. Era lá minha história. Mas conte de  
 memória lendo Amado Lém que eu aprendi com essa lição!

ANEXO F – Memória Literária 2 da turma 2 (ML2T2)

**Idade e Juízo v: Ap!**

Quando eu tinha uns 0.6 anos mais de  
 meses, minha tia morava no mesmo bairro  
 que eu, minha tia e minha prima  
 sempre saía<sup>cv</sup> junto com a mãe e minha  
 mãe.

Eu e minha prima sempre ia<sup>cv</sup> na frente,  
 brincando, nós sempre ia<sup>cv</sup> os compan-  
 nhos e saía<sup>cv</sup> correndo com um cesto de  
 churrasco, eu e ela ia<sup>cv</sup> comprar bola  
 e nós íamos numa casa x x x, ~~o~~  
 mulher adoi os cachorros, e nós saíam<sup>cv</sup>  
 correndo na chuva e os cachorros atrás  
 de nós, até que chegamos em casa, Ufa!  
 Mãe, que desespero! Chegando  
 em casa nos tomou 2 litros de água de  
 tanto que ficou como conzados. }

Saudes desse tempo! ☺

Hoje em dia nós nem se ia<sup>cv</sup> mais direito  
 ela só morando longe. sinto muita falta de  
 essas horas!

é ótimo lembrar essas tra-  
 presas, não é mesmo?

Para que sua recordação fique ainda  
 mais emocionante, faça as adequações  
 marcadas em seu texto:

Onde está marcado:

- x cv → falta concordância verbal. Por exem-  
 plo: nós corria e inadequado. O adequa-  
 do é: nós corríamos. Leia o texto e corrija
- x R → indica repetição de termos. Substitua  
 ou faça uma elipse, ou seja, apague o termo.  
 Exemplo: eu e minha prima brincávamos  
 (eu e minha prima) corríamos.  
 Já que por nós eu não escrevi nada, já está suben-  
 tendido quem corria.
- x (x) Inicie outro parágrafo. Volte a linha e dê o  
 espaçamento da margem!

Reescreva seu texto! ficará mais legal  
 ainda!

Atenciosamente!  
 Profª Julia

## ANEXO G - Reescrita da Memória Literária 2 da turma 2 (ML2T2)

2. Felozia, furiosa versão a pé?

Quando eu tinha seis anos mais ou menos, a minha tia morava no mesmo bairro que eu, ela sempre ia na minha casa, e também saíam muito com minha mãe. Quando nós íamos no supermercado eu e minha prima corria na frente para batermos os companheiros dos carros dos outros. Um dia estava chovendo e nós começamos a bater os companheiros e de repente fomos virar a esquina e a mulher saltou dos pi-bulls, nós coríamos até que vimos uma áurea enorme, e saltamos nela quando a micale "minha prima" foi subir como a áurea já estava molhada ela escorregou, nessa eu comecei a ris, mas também fiquei com dó... depois de um tempo fui embora<sup>(1)</sup> e até hoje nos possemos lá. Quando vou para a casa dele. Só que é muito difícil, porque ela mora longe. Sinto falta dos nossos judessu-  
nos?



no parágrafo anterior, mesmo assunto

(Lijuca <sup>A</sup> é um leixo sem famoso) <sup>brá</sup> para muitas lugares, mas muitas coisas diferentes, e gostei bastante, porém ~~mas~~ chegou se dia de ir <sup>em</sup> embora <sup>há</sup> que <sup>in</sup> fiquei triste, <sup>pe</sup> <sup>son de</sup> <sup>matá</sup> já <sup>o</sup> <sup>estata</sup> com saudade da minha mãe.

~~deem tudo minha família em Uberaba~~

→ O Rio de Janeiro é uma cidade maravilhosa mesmo! nas áreas tem que ter minha família em Uberaba e pra onde voltar com todo amor!

MM

realmente o Rio é uma linda cidade, já estive lá uma vez, é lindo mesmo! Sua memória é muito bacana, mas tenha atenção para as inadequações que apontei. Onde você encontrar os símbolos a seguir, faça as alterações adequadas:

\* A - falta acento na palavra

\* O - a escrita está incorreta.

\* M - há inadequação das letras maiúsculas e minúsculas. lembre-se: letras maiúsculas em nomes próprios e início de frases.

\* (\*) - Início novo parágrafo (rolte a linha e dê o espaçamento)

\* ? - Incorência - não dá pra entender a palavra ou trecho

\* p há outras marcações. Leia o seu texto com atenção e o reescreva. Acrescente mais seus sentimentos e sensações.

Abraços

Profª Julia

## ANEXO I - Reescrita da Memória Literária 3 da turma 2 (ML3T2)

Minha viagem para o RJ  
 Em uma bela manhã acorda com meus pais chama-  
 ndo eu e meu irmão no mesmo impetração que  
 vamos viajar para o Rio de Janeiro muito de lá pois já me-  
 sei lá. Tu e sou só estamos de férias do curso  
 vamos ficar lá 14 dias para a semana para viajarmos  
 então aproveitamos para ir umas as melhores lojas  
 Então chegou o dia de ir para o RJ, então  
 eu e sou vamos pegar o ônibus para  
 viajar 19:00 da noite chegamos depois de 12 horas  
 dentro no ônibus e pra lá de tudo pegamos um trans-  
 ferão grande, vamos assim a cidade e então fui  
 direto para a casa da minha avó, estava tudo  
 então mas vamos para praia fomos no outro dia  
 fui na praia de aquele lugar lindo! do qual sabe-  
 da cidade etc... fomos várias vezes no praia  
 fomos no Shopping, cinema, restaurantes Boli's MG  
 parques etc... No Rio tem várias coisas legais que mora  
 m várias pessoas importantes lá, Amé então me  
 Rio alto né, pra mim eu amaria morar lá  
 Mas ainda tem que ter o meu família em Ultras pois  
 Amo a vida BJS!

## ANEXO J - Memória Literária 4 da turma 2 (ML4T2)

Meu dia marcante.

(Em um nada bom dia)

Um belo dia eu estava em casa. Então meus primos chegaram e me chamaram pra fazer bolo. Em tão pouco tempo, chegaram lá, tinha gente esperando, mas teríamos que fazer dentro de casa, por isso não podíamos!!! (Quem vai sentir ao perdê-lo?)  
 Para todo o dia, tinha chando tudo errado, a pra ficar era numa sexta-feira 13! No instante para casa, andando distraído e coberto, olhei para o chão, e dei. S.O. Deus. Então fiquei na hora e então nós fizemos festa, ele tenta eleger. E nos encontramos tudo numa boa e foi muito bom. Um dia que parecia ser ruim, voltamos para casa felizes e nos divertimos e muito jogando vídeo game. Foi meu dia marcante.

que bom que o dia mudou, né! Esse dia foi muito bacana, mas faltaram elementos para detalhar melhor tudo que aconteceu. Acrescente mais características do lugar onde jogaram, do time adversário, dos seus amigos. Dê mais emoção ao momento. Além disso, resuma seu

texto, atentando-se para os símbolos que marquem:

\* M - letra maiúscula usada indevidamente ou não utilizada. Lembre-se, usamos as letras maiúsculas no início das frases, em nomes próprios.

\* A - faltou acentuação

\* CV - con verbal. É quando o verbo concorda com seu sujeito: Nós fomos. Eu fui. Ele foi. Eles foram

\* CN - concordância nominal. Nós voltamos para casa felizes felizes!  
↳ plural ←

Há acréscimo de algumas sugestões, mas veja se estão adequadas ao seu estilo e ao que quer expressar!

Relia o texto com atenção e reescreva-o!

Abraços!

Profª Julia

## ANEXO K - Reescrita da Memória Literária 4 da turma 2 (ML4T2)

Meu dia marcante...

Um belo dia eu estava em casa e meus primos chegaram e me chamaram pra fazer bolo, fomos para praça mas quando lá na tarde quite saímos por um conhecido. Fomos com eles, foram a quite Av. Leôncio de Paula. Muito agradável de se visitar.

Nesse dia estava dançando tudo bem, na entenda era uma festa tipo 13, voltando para casa andando chutando o chão por não achar 30 reais peguei na hora e voltei e nos fomos festa de tanto alegria. Compramos chocolate, refrigerante, biscoito e muitas coisas. Partamos muito rápido, foi muito bom. Meu dia que parecia ser um dia ruim, fomos para casa e vivamos e muito saímos // IDEO 20 ANE, que foi meu dia marcante.

ANEXO L - Memória Literária 5 da turma 2 (ML5T2)

faça um parágrafo anterior, contando <sup>no</sup> / / /  
 como é composta sua família. Para explicar por que sua  
 mãe tem que fazer laqueadura.  
 Um dia muito triste

Um dia <sup>que dia?</sup> minha mãe teve que enternar  
 fazer laqueadura para não ter <sup>mais</sup> filhos.  
 Então ela enternou na segunda-feira, e  
 ficou longe de mãe não é nada fácil.  
 Na sexta-feira ela voltou e eu fiquei tão  
 feliz que até chorei, <sup>(como você se comportou?) com um abraço, um beijo?)</sup> ao depois agente <sup>para comemorar isso!</sup> fomos  
 pra nossa casa e lá a gente comeu pizza e  
 tomou refrigerante. No sábado de manhã ela  
 começou a passar mal, ficou meio braba, estava  
 tá falando meio enrolado, e não estava  
 andando direito. <sup>(o que você sentiu?)</sup> Meu pai foi lá, e ela  
 falou que estava <sup>com</sup> sentindo uma dor <sup>na nuca</sup> na nuca.  
 E as costas dela <sup>ficaram</sup> ficaram pretas, <sup>o meu pai e</sup> meu pai e  
 minha <sup>meu</sup> tia que chegou lá, levou ela lá pro  
 Hospital. Lá de segunda até sexta  
 de noite, <sup>da internou.</sup> os médicos <sup>CV</sup> fizeram alguns exames e falou  
 que não sabia <sup>CV</sup> o que era e disse que os últimos  
exames <sup>deu</sup> mas <sup>que todos falaram,</sup> o <sup>A</sup> era o início de AVC na  
hora que ela caiu comigo, eu fiquei triste.  
 Ela voltou <sup>no</sup> na segunda feira, e estava andando  
estranho estava tremendo. Agora se ela  
ficar necessa, ficar andando de mais,  
ela passa mal e a nuca dela dói muito.  
mas ela to tratando e vai melhorar.  
 Espero muito para que ela melhore. É a pessoa mais  
 importante do mundo pra mim e  
 meus irmãos! É tão triste e chemo muito. Mas não sei  
 que ela vai melhorar!  
 FIM!

tilibra

Linda, tão pequenina e já passou por tantas casas! Talvez esteja que vão superar e sua mãe ficará bem!

Sobre o seu texto, marquei essas inadequações, mas ~~mas~~ e para que você melhore sua escrita cada vez mais!

No início, fui marcando o que é para outras. Depois, coloquei alguns símbolos:

→ CV - é a concordância verbal. É quando o verbo deve acompanhar o plural do sujeito. Como em: meu pai e minha tia levaram - na van hospital. A

No dia a dia, muitos utilizam o verbo no singular para simplificar, mas na linguagem mais culta é necessário adequar.

→ O: é a ortografia. Algumas palavras estão escritas inadequadamente. Por exemplo - interior, interior (é o i) voltar é a escrita correta de (votar). Procure, entre outras que marquei. Se tiver dúvida, consulte um dicionário de prefixo na família da palavra, por exemplo: se interior é com i, interior, internamos, interna-ção também é. ~~exercer~~

A → é a falta de acentuação.

⊙ → indicações de que é necessário mudar de parágrafo - você escreve o texto todo em um parágrafo só. Mude o foco do assunto, a parte que estava contando e passava.

Para outro momento, mude o parágrafo. Volte a linha, dê um espaço da margem e continue a contar.

Leia essas orientações, exponha mais suas sensações, o que você sentiu nesses momentos e reescreva seu texto.

Obrigada por partilhar conosco sua vida!

Abracos

Profª Júlia Pacheco

P.S. - No título, em vez de um dia muito triste, não ficaria melhor, um momento muito triste? Beme e veja se gosta.

## ANEXO M - Reescrita da Memória Literária 5 da turma 2 (ML5T2)

ML5

## Um dia muito triste

Na minha família somos em 5 pessoas, eu, minha mãe e mais três irmãs. No dia 10 de maio de 2016 minha mãe entrou para fazer uma cirurgia de laqueadura para não ter mais filhos. Então ela entrou na segunda-feira, e ficar longe de mãe não é nada fácil!

Somente na sexta-feira ela voltou, e eu fiquei tão feliz que até chorei, meu irmão mais velho foi buscar ela no hospital, enquanto eu e minha irmã de 5 anos e meu irmão de 5 meses estávamos no portão da casa da minha tia avó, esperando ansiosos pra vê-la, pois foi estávamos lá há 5 dias. Quando ela chegou ela veio direto me abraçar ela também sentiu muita saudade porque tinha lagrima nos olhos dela. Depois nós fomos lá pra nossa casa e lá comemos pizza e tomamos refrigerante para comemorarmos! No sábado de manhã ela começou a passar mal, ficou meio boqui aberta falando meio enredado, e não estava andando certinho. Eu fiquei muito triste, meu pai foi ver que ela estava sentindo, e ela falou que estava com uma dor muito forte na cabeça e com as costas pretas;

Meu pai e uma tia que chegaram na hora, levaram-a lá pro Hospital Escola e de Segunda-feira até sexta-feira de novo ela internou, os médicos fizeram alguns exames e falaram que não sabia o que era e ia fazer os últimos exames.

Porém pelo que todos falaram, acharam que era início de AVC (acidente vascular cerebral).

Na hora que ela conseguiu falar comigo e me explicou o que tinha acontecido, eu fiquei muito triste.

Ela voltou na outra Segunda-feira mas estava andando estranho e estava tremendo.

Agora se ela ficar nervosa, ficar andando de mais, ela passa <sup>mal</sup> e a nuca dela dói muito.

Reso muito para que ela <sup>se</sup> melhore. É a pessoa mais importante <sup>do</sup> mundo pro mim e meus irmãos! É triste e supremo triste. Mas tenho fé que ela irá melhorar.

FIM!