

## Identidade & memória: produção e refacção de textos por alunos do 8º ano do ensino fundamental

### Identity & memory: writing and rewriting 8th grade elementary school students' texts

Jennifer Patrícia de Araújo<sup>1</sup>

Adna de Almeida Lopes<sup>2</sup>

DOI: 10.28998/2317-9945.2020n64p33-46

#### **Resumo**

*O trabalho tem como objetivo refletir sobre a produção textual do gênero memória literária, desenvolvida por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino básico do município de Capela-AL, após realizarem entrevista com um morador do povoado onde vivem. No âmbito metodológico, fizemos uma pesquisa-ação, pois esse tipo de pesquisa privilegia a experiência e a vivência dos participantes, que constroem o processo de ensino-aprendizagem no contexto em que estão inseridos. Através da intervenção didática nos textos, com o uso de bilhetes, os sujeitos de pesquisa refizeram seus escritos, narrando sobre o lugar em que vivem e trazendo para o seu texto indícios de memória e identidade coletivas e individuais. Os resultados mostram que as produções desses estudantes melhoram significativamente quando os bilhetes são escritos de maneira objetiva e direcionam os alunos para aspectos globais do texto.*

**Palavras-chave:** Memórias. Identidades. Textos

#### **Abstract**

*This work aims to reflect on the literary memory genre texts written by 8th grade students of a primary education institution located in Capela - Alagoas. These texts were written after an interview carried out by the students with a dweller from their village. Regarding methodology, we chose action-research because it privileges the experience of participants, who can develop the teaching-learning process in the context they inhabit. Through didactic intervention, and using notes, the research subjects rewrote their texts, bringing to it the place where they live and vestiges of individual and collective memory and identity. According to the results, there is significant improvement of students' texts when the notes are written objectively and draw the students' attention to global aspects of the text.*

**Keywords:** Memories. Identities. Texts

**Recebido em:** 23/03/2018.

**Aceito em:** 24/09/2018.

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade Federal de Alagoas. Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Professora da rede Estadual de Ensino de Alagoas.

<sup>2</sup> Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora da Universidade Federal de Alagoas.

## **Introdução**

A fim de colaborar nas discussões sobre ensino e aprendizagem enquanto práticas sociais, discutimos, neste texto, as produções do gênero memória literária escritas por alunos do 8º ano<sup>3</sup> do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Capela-AL.

Essas produções foram escritas a partir de entrevista com um morador idoso da comunidade, a fim de resgatar a memória local e despertar no aluno o sentimento de identidade pelo lugar em que vive.

Fazer disso instrumento e meio para nossas aulas nos permitiu dar vozes às pessoas que, pela simplicidade de suas vivências, não têm acesso ao uso cotidiano da escrita. O trabalho didático foi desenvolvido por meio da prática da oralidade, da construção da história, da memória e identidade do povoado. Assim, evidenciamos que a escola está inserida na comunidade, ou seja, não é uma instituição isolada. A comunidade pode levar experiência de vida para escola, como esta pode levar o conhecimento institucionalizado para a comunidade. Dessa maneira, contribui-se para formação da cidadania.

Tentamos fazer esta ligação entre escola e comunidade por meio da linguagem, unindo a oralidade de um morador local do povoado João de Deus à escrita de memórias produzidas pelos alunos da escola, situada nesse povoado. Esses estudantes foram orientados a narrar por escrito os acontecimentos de forma literária. Por se tratar de produções escolares, privilegiamos como literários os elementos da narrativa e as figuras de linguagem. A partir dessas produções, fizemos intervenções por meio de bilhetes a fim de que os sujeitos de pesquisa conseguissem sistematizar seu escrito dentro da tipologia e do gênero textual trabalhado em sala.

## **Memória como construção coletiva**

As memórias têm sido alvo de estudo de diversas áreas, como antropologia, história, sociologia, literatura, entre outras, enquanto fenômeno individual e coletivo. A memória recebe aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento, apresentando-se como um componente essencial da individualidade. Sendo assim, é possível falar da memória desde sua função de dar acesso à linguagem e às relações sociais. Por meio da memória é possível fazer história.

Pollack (1992), ao defender a memória social como construção coletiva em constante transformação, entende que ela é composta por três elementos de apoio: os acontecimentos vividos, os lugares e as pessoas. Para o autor, nessa conjugação de elementos nem tudo é registrado, pois há uma seleção realizada pela memória, uma vez que o indivíduo só recorda as coisas que lhes são importantes e lhe causaram marcas subjetivas.

Morigi et al. (2012) complementam esse pensamento ao afirmarem que a memória é uma construção social, produzida a partir das relações entre as pessoas, a partir de valores e

---

<sup>3</sup> A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade federal de Alagoas. Os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

experiências vividas, sofrendo transformações que a caracterizam como uma combinação de fatos sociais que é constantemente reconstruída.

Para Boeno (2013), a memória está na base da comunidade identitária da coletividade, envolvendo história, nação, região, raça, religião, classe, sexo, entre tantos outros. A autora defende com isso que a individualidade está atravessada pelas dimensões sociais, culturais e pelos papéis sociais que o sujeito exerce em determinado grupo, uma vez que a memória reflete a imagem social de um povo.

Segundo Maciel (2004), ao buscar recordações do narrador com o objetivo de evocar acontecimentos, pessoas e lugares, as memórias registram uma realidade. Logo, há um caráter histórico, que não pretende contar os fatos de modo objetivo, apoiado em um passado que se registra.

Apesar disso, a memória não é algo apenas do passado, mas um fenômeno que traz em si um sentido de continuidade e coerência, tornando-se fator de sentimento de identidade.

### **Identidades culturais**

O debate sobre identidades culturais, que tem se tornado cada vez mais importante nas últimas décadas, está diretamente relacionado com as preocupações acadêmicas sobre o sujeito, sua inserção no mundo e suas identidades pessoais.

Para alguns, esse debate visa melhor entender “como nos constituímos, percebemos, apresentamo-nos para os outros e para nós mesmos [...]” (ESCOTEGUY, 2010, p. 145). Para outros, esse debate gira em torno da ideia de que as “velhas identidades” que estabilizavam o mundo social estão em declínio, fragmentando o sujeito moderno (HALL, 2011). Este autor também usa o termo “identidade cultural híbrida”, que surge de formações históricas muito específicas e de repertórios culturais, que se constituem em “posicionamento”, chamado, provisoriamente, de identidade.

Nessa perspectiva, Moita Lopes (2003, p. 28) considera que “as identidades sociais devem ser entendidas [...] como um feixe de traços indentitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos”. Assim, um sujeito manifesta identidades simultâneas em um mesmo contexto ou em diferentes contextos.

Diante disso, as marcas dessa identidade estão inscritas nas posições assumidas que compõem nossa especificidade, enquanto sujeitos. Ou seja, a identidade não é algo que já exista, de forma a transcender tempo, lugar, cultura e história. Ao contrário, a identidade tem história e, por tê-la, é passível de transformação constante. Nas palavras de Hall (2011, p. 25), “[...] as identidades são os nomes que damos às diferentes maneiras como estamos situados no mundo pelas narrativas do passado e como nos situamos dentro delas”.

Essas narrativas se dão por meio da linguagem que permeia as esferas da vida do sujeito, entre outras: cotidiana, científica, política. Ao se manifestar nessas esferas, o sujeito revela seu lugar social através de indícios de sua história de vida, de filiações a determinadas concepções teóricas ou na própria tentativa de silenciamento desses indícios. Em outras palavras, o sujeito traz para a cadeia discursiva sua identidade social, que poderá enobrecê-

lo ou marginalizá-lo, dependendo de como essa categoria é “tocada” pela ideologia (MOITA LOPES, 2002).

Em relação à concepção de identidades, consideramos relevante sua problematização em nossas reflexões, visto que a identidade está diretamente interligada ao discurso e à memória.

### **O gênero textual memória literária**

A memória literária é caracterizada como um gênero que apresenta uma determinada época, com base em lembranças de pessoas. Segundo Kochê e Boff (2008), nas memórias literárias há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. A realidade apenas serve de base, pois o autor não retrata exatamente o que aconteceu, uma vez que as memórias são construídas a partir de fatos, podendo ser escritas com base na vivência pessoal ou com base no depoimento de alguém. Aristóteles (1994, p. 103) postula, num conhecido trecho de sua *Poética*, que: “A epopeia, a tragédia, assim como a poesia dítirâmbica e a maior parte da aulética e da citarística, todas são, em geral, imitações [...]”. Desse modo, a memória literária é construída com base nesse trabalho de redefinir o real por meio da imitação, denominada pelo filósofo de mimese. Este termo também é considerado como composição, organização, pois mostra quais os meios e os modos que constituem a representação das ações.

No texto de apresentação do Caderno do Professor “Se bem me lembro...” (CENPEC, 2010, p. 8-9) as memórias literárias são descritas como textos produzidos por escritores que, “ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado”. No campo das humanidades, a memória é, em geral, discutida com foco no seu caráter sociocultural (MORIGI et al., 2012). Nessa linha, os produtos da memória são tidos como processos construídos culturalmente, logo, integrados à dinâmica da vida social.

Nesse caderno é explicitado, ainda, que no gênero memória literária se recorrem às figuras de linguagem e há uma escolha cuidadosa das palavras. Ou seja, são “orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias” (CENPEC, 2010, p. 8-9).

Segundo Kochê e Boff (2008), o gênero memória literária possui uma estrutura relativamente livre, mas, para fins didáticos, apresenta-se em três momentos: a apresentação, o corpo e o fechamento. Privilegiamos essa estrutura em nosso plano de trabalho com o objetivo de definir com relativa precisão a orientação ao aluno, embora esse não seja o único tipo e forma de apresentação. Percebe-se que quando o aluno, pelo exercício da escrita, compreende a tipificação da narrativa, conseguirá produzir gêneros desse agrupamento, sendo desnecessário o trabalho didático com todo o agrupamento de gêneros textuais dessa tipologia. Estudos mostram a importância de o aluno ter o conhecimento de tipologias diferentes ao longo de sua vida escolar, pois “não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 101).

Conforme Kochê e Boff (2008), no gênero memória literária são utilizados verbos, advérbios e locuções adverbiais que remetem ao passado, assim como substantivos comuns para a época em questão. A narrativa pode ser escrita tanto na primeira pessoa, como

também na terceira pessoa discursiva. As comparações entre o passado e o presente também são comuns, enfatizando possíveis mudanças.

Nos últimos anos, o gênero memória literária tem sido potencialmente estimulado em âmbito escolar, tendo em vista a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), que adotou esse gênero textual como um dos trabalhados no programa. Ao analisar o material didático utilizado na OLP em sua pesquisa de mestrado, Boeno (2013) defende que o gênero memória literária, com esse nome, é algo novo, que se apresenta como um gênero escolarizado, que assume uma forma arquitetônica em relação a outros gêneros escolares tradicionais. “Considero-o como um novo gênero constituído para fins educacionais, fato que não restringe o uso desse gênero apenas ao ambiente de educação formal” (BOENO, 2013, p. 227).

Nessa análise, a autora argumenta que a “memória literária”, enquanto gênero escolar, constitui-se ao recuperar a memória dos gêneros confessionais, estabelecendo-se como narrativa ficcional escolar. Para a autora, não é possível dizer que a narrativa a ser ensinada desta forma possa ser de cunho “literário”, uma vez que, pela sua análise, faltam bases teóricas para um trabalho como literatura. A argumentação da autora está baseada no trabalho de Bakhtin (2003), ao defender que para se compreender um determinado gênero não se trata apenas de reduzi-lo aos seus elementos.

### **O texto como lugar de interação**

Por razões políticas, a cultura ocidental privilegiou a palavra escrita como espaço de interação entre sujeitos. Foi por meio dessa modalidade da língua que o conhecimento foi rapidamente sistematizado, ampliado, difundido e cristalizado.

Diante da diversidade apontada, a escola é a instituição socialmente incumbida para o ensino-aprendizagem dessa modalidade de língua. Essa disputa social pela escrita também perpassa a ciência, “diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”, conforme Saussure (1975, p. 15). Dependendo da visão teórica, a escrita será apresentada de maneiras diferentes. Para melhor entendermos esse objeto de estudo, vejamos as concepções de língua.

A primeira concepção compreende a língua como expressão do pensamento. O texto é entidade imanente, “[...] isto é, a ideia de que fatos linguísticos são condicionados só e apenas por fatos linguísticos” (FARACO, 2011, p. 30), os quais não recebem influência do contexto – para quem se fala, para quem, onde e quando. As circunstâncias sociais não são consideradas. Nessa perspectiva, o aluno escreve mal porque não pensa, ou seja, o texto é expressão da mente do aluno.

Na segunda concepção, a língua é vista como instrumento de comunicação. O texto é codificado por conjunto de signos que transmite uma mensagem para o leitor que aceita passivamente e sem questionamento, pois a língua é transparente, não suscita dúvidas. Nessa concepção, a ideia de comunicação ainda é restrita, presa ao código, pois o que prevalece enquanto ciência é o sistema; a mensagem é apenas a manifestação do código.

Na terceira concepção, na qual nosso trabalho está inserido, a língua é concebida como processo de interação. Nessa perspectiva, o texto não se restringe à materialização do

pensamento e nem ao sistema de códigos imutáveis. O texto é visto como ação, como formas de agir no mundo. Por ser perpassado pelo social, o texto é palco de conflitos ideológicos, assim a língua não é transparente, pois é obliterada pelos jogos de sentido.

É pensando numa concepção de texto como ruptura que nosso estudo se ancora nos pressupostos de dialogismo de Bakhtin (2003):

a obra é um elo na cadeia da comunicação verbal [...], ela se relaciona com outras obras-enunciados; com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Assim sendo, não consideramos o texto como um objeto fechado em si mesmo, nem muito menos como um ato individual, “porque se constrói pelo menos entre dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um *diálogo entre discursos*”, como afirma Barros (1997, p. 33, grifos da autora). Consideramos o texto, conforme os estudos de Koch e Elias, (2010, p. 7) “[...] lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações lingüísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discursos e proposta de sentido [...]”.

Notamos que para se efetuar um trabalho de produção oral e escrita em sala de aula, é necessário que o professor propicie o dialogismo entre ele e os alunos, e os concebam como sujeitos ativos, rompendo, dessa forma, com a passividade, sendo esta, “produto da intervenção do professor como único interlocutor” (KLEIMAN, 2004, p. 40). Essa é uma visão unilateral da leitura do texto que se instaura através de práticas pedagógicas que têm o ensino como memorização de conteúdo e transmissão de informação.

### **Minha vida**

Selecionamos o texto do aluno de codinome Isaías para nossa análise, por apresentar alguns critérios de seleção: a) participar de todas as etapas da pesquisa; b) atender a proposta de produzir o gênero memória literária; c) conter a estrutura básica da narrativa; d) apresentar dificuldades estruturais comuns a outros alunos da turma.

O primeiro texto de Izaías foi praticamente um apanhado das informações ouvidas na entrevista. Ele tentou escrever o máximo de informações sem se preocupar com a organização textual propriamente dita. Nesse momento, deixamos os alunos à vontade para selecionar o que consideravam mais interessante na entrevista, no entanto, havíamos feito a recomendação do uso da primeira pessoa narrativa, por produzir o efeito de subjetividade típico do gênero memorialístico, e do uso do pretérito imperfeito, por marcar o passado na narrativa. A seguir, apresentamos o texto:

*Texto 1**Minha vida*

*No lugar qui eu moro tem um homem que gosta de conta história no campo perto da minha casa chamado roman mais comnhesido como Cícero Messias.*

*Na minha infância eu trabalhava no campo de segunda a sábado não tinha tempo de estudar.*

*Aos domingo eu jogava ximbra, e ia caçar passáro e frutas para mata a fome minha e da minha familia .*

*Minha primeira mulher mãe dos meu filho mim deixou eu com eles em casa e disse que ia com prar leite mais nunca eu vi ela agora eu cuído deles sozĩnho.*

*Um dia eu foi percar no rio com minha vizĩnha eu vi uma visão ela desmaiou com o meu grito, e o meu pai me me ensinou uma rezĩnha ; Deus pai pequenino me acompanbe em meu caminho 7 anjos me acompanbe 7 estrelas me ilumine.*

*Em um certo dia eu discuti com meu vizĩnho ele sacou a arma, então eu tomei a arma dele e dei 5 tiros na cabeça dele, quando eu olhei os tiros tinha pegado nos pés dele.*

*As doenças que tinha no meu tempo era essas febre, peste, sarampo muitas crianças morreu com essas doenças a minha filha moreu com uma dessas do ensa chamada peste mais não tinha remédio para esa doença.*

*A minha vizĩnha falava que a flozĩnha fazia tranças no rabo do cavalo , eu não acreditava e eu dizĩa que a minha irm a fazia as tranças.*

*A minha primeira mulhere teve 18 filhos , e a outra teve 8. Eu ganhava 1 tustão quando eu trabalhava na usina.*

Como podemos perceber, no texto do aluno Isaías, o narrador assume a primeira pessoa narrativa, mas não assume a identidade do morador, pois este é apresentado como se fosse um observador, e não o próprio narrador-personagem “no lugar qui eu moro tem um homem que gosta de conta história no campo perto da minha casa chamado roman mais comnhesido como Cícero”.

Nesse fragmento, o aluno inclui a figura do contador de histórias. Esta personalidade é bastante presente em povoados e pequenas aldeias. O contador de história tem o “poder” de reunir as pessoas, preservar a memória e a identidade da cultura local. Quando falamos na turma que precisávamos de um morador para ser entrevistado, o contador de histórias, Seu Cícero, foi logo citado, visto ser uma pessoa popular no povoado, conhecido por todos e agradável no trato com as pessoas de diferentes idades. Suas histórias pessoais se confundem com as histórias locais por viver ali há bastante tempo e por transformar a realidade em acontecimentos da literatura oral. Conforme Morigi et al. (2012, p. 182) “A transmissão da tradição, [está] ancorada nas lembranças e aprendizados passados que se alojam na memória individual e coletiva, através da experiência socialmente compartilhada [...]”.

O texto do aluno apresenta alguns fatos marcados cronologicamente por meio de expressões adverbiais de tempo “de segunda a sábado”, “aos domingos”, “um certo dia”, que dão ao texto característica de narrativa. Mesmo nessa fase inicial, o aluno não se ateu ao gênero entrevista, utilizado para obtenção das informações, nem produziu relato, gênero que pode ser confundido com memória literária.

Observamos que, nessa fase de produção, o aluno já resgata a vivência local, na esfera pessoal – “em um certo dia eu discuti com meu vizinho” – como também na esfera social – “as doenças que tinha no meu tempo era essas febre, peste, sarampo muitas”. No entanto, essas vivências trazem seus pormenores esparsos e sem tratamentos literários, ou seja, sem o uso de figuras de linguagem.

O estudante sente dificuldade em estabelecer a progressão temática da narrativa, devido ao não detalhamento dos acontecimentos, como também pelas mudanças de tópicos sem as devidas articulações. O sujeito de pesquisa insere vários referentes que não estão bem sinalizados, dificultando a progressão temática do texto. Nota-se que do assunto “infância” o narrador passa para “minha primeira mulher”. Na sequência do texto, depois de comentar sobre “um dia eu foi percar no rio com minha vizinha”, o aluno menciona a reza que aprendeu com o pai “e o meu pai me me ensinou uma rezinha”. Em seguida, o foco temático passa da discussão com o vizinho para as doenças que assolavam a sua região, e deste para as lendas contadas em sua época, depois retorna para a temática minha primeira mulher e finaliza o texto com o valor de seu salário naquela época.

Foi com base nessas observações que traçamos as orientações ao aluno, a fim de auxiliá-lo na composição textual. Para isso, escrevemos-lhes bilhetes. Explicamos, durante as aulas, que a função do bilhete era encaminhar o processo de escrita, com sugestões específicas para cada texto.

Para executar tal procedimento, saímos pela sala de aula distribuindo os bilhetes a cada sujeito de pesquisa. Eles olhavam de forma intrigada para saber o que era, o que estava escrito, mas não nos perguntaram nada, apenas se questionaram entre si. Alguns estudantes trocaram os bilhetes para ler o do colega, outros alunos preferiram afastar-se da turma de amigos e ler sozinhos, num canto da sala. Depois que eles leram, tiramos as suas dúvidas com relação às sugestões escritas nos referidos bilhetes.

Quando solicitamos o segundo texto, já havíamos concluído o quarto módulo da sequência didática desenvolvida. Percebemos que os alunos já utilizavam alguns recursos textuais estudados em sala de aula, como verbos no pretérito imperfeito e expressões memorialísticas. No entanto, nessa fase do trabalho, o aluno Isaías ainda não tinha conseguido estabelecer a unidade temática em sua produção, ao invés disso acrescentava novas informações ao texto sem reformular o que já havia escrito. Numa visão intersubjetiva de ensino-aprendizagem,

o papel do professor, no diálogo com o aluno e o conhecimento, seria o de estruturar a comunicação pedagógica, confrontar dados e informações, tomar decisões no campo da didática, dinamizando novas situações de aprendizagem (MARCUSCHI; SUASSUNA, 2007, p. 39).

Para auxiliar o aluno, escrevemos-lhe outro bilhete, no qual buscamos ser mais específicos em nossa linguagem e nos objetivos de nossas orientações, enfatizando que reconstruísse o texto em uma única temática. Tentamos mostrar que o texto poderia ser

constituído por partes, pois constatamos que o aluno apresentava dificuldades ao tentar lidar com muitas informações. Sugerimos que trabalhasse em dois planos: no primeiro, deveria desenvolver a narrativa em torno de uma das lendas citadas pelo entrevistado; e no segundo, deveria tomar como base os aspectos históricos da vida do entrevistado, para contextualizar a narrativa.

Desse modo, com base no primeiro plano, elaboramos algumas perguntas sobre o texto produzido a fim de que o sujeito de pesquisa percebesse que era necessário detalhar mais algumas passagens. Dessa forma, incluímos as sequências descritivas por meio de perguntas a partir da versão já produzida pelo estudante. Durante a leitura das lendas, íamos mostrando à turma as características físicas das personagens. De acordo com Bronckart (1999, p. 244), “é no interior dos discursos da ordem do NARRAR e, mais particularmente, no quadro mesmo da sequência narrativa, que, habitualmente (e facilmente), a tradição e o uso identificam as sequências descritivas”. Buscamos ativar o conhecimento que o sujeito de pesquisa já havia construído ao longo dos seus anos escolares e de suas vivências sobre o gênero lendas e sobre as tipologias narração, descrição e diálogo.

Pela versão apresentada a seguir, percebe-se que o aluno Isaías atentou para as orientações do bilhete, uma vez que fica visível a progressão narrativa em seu texto, pelo ordenamento em uma única temática.

#### *Texto 2*

##### *Minha vida*

*Quando criança, eu costumava jogar ximbra aos domingos e quando aquela fome chegava eu saía de casa para matar passarinhos e pescar peixe*

*Meu pai não deixava eu ir para as festas porque eu era muito novo. O Peri era um palhaço naquela época.*

*Eu não estudava porque não tinha escola, então tinha que trabalhar, eu trabalhava de segunda a sábado para ajudar a sustentar a família, eu ganhava 1 Tustão plantando cana para a usina.*

*As mulheres naquela época só usavam saias longas, e só namoravam com homens estavam com a calça rasgada e com a enxada no ombro.*

*Naquela época eu tinha um vizinha que costumava contar histórias para nós, um certo dia ela disse que viu a comadre flozinha em um pé de mamão e tinha cabelos longos e fazia tranças no rabo dos cavalos.*

*Lembro-me de uma noite de lua que eu estava pescando, então eu via visões de pessoas que já havia morrido, mas eu não os conhecia.*

*A minha vizinha quando viu aquilo ela desmaiou porque nunca tinha visto algo parecido.*

*Naquela época havia muitas doenças que matava muita gente, eu tive uma irmã que teve uma dessas doenças meu pai conversou com um amigo e ele disse qual era o remédio, então meu pai comprou o remédio, quando minha irmã tomou o remédio ela morreu porque era uma doença perigosa.*

*Minha primeira mulher teve 16 filhos em uma manhã me falou que ia comprar leite para os meninos, mas ela nunca mais voltou me deixou criando 16 filhos.*

*Sempre antes de dormir eu rezo todas as noites*

*Meu nome é CICERO MESSIAS ALVES DA SILVA eu tenho 78 anos moro na usina João de Deus*

## **O papel da intervenção didática na refacção dos textos**

Na fase de produção do gênero memória literária, intervimos nos textos dos alunos por meio da correção textual-interativa porque “[...] se aplica, digamos, num grau mais acentuado, a problemas da ordem do texto, os globais [...]” (RUIZ, 2015, p. 166). Assim, condiz com nosso trabalho por tratarmos de gênero e da tipologia narrativa.

Para viabilizar esse tipo de correção, utilizamos bilhetes, nos quais estabelecemos diálogos a fim de sugerir, elogiar e acompanhar os processos de escrita do aluno. Como no caso do Isaías, por exemplo, em que lhe escrevemos bilhetes sugerindo que organizasse o texto quanto ao excesso de informação, à falta de articulação, à definição do conteúdo, às ações e às descrições psicológicas das personagens. Essas eram necessidades específicas desse aluno, não sendo viável elaborar aulas para cada dificuldade de cada aluno da turma. O uso do bilhete foi didático nessa questão por nos possibilitar trabalhar de forma consistente com cada aluno que apresentava diferentes dificuldades. Os outros tipos de correção não nos auxiliariam a explicitar o problema de natureza global para o aluno.

Desse modo, não era possível fazer uso da estratégia de correção resolutiva (RUIZ, 2015), por não considerarmos viável solucionar os problemas do texto do aluno. Preferimos propiciar meios para que ele mesmo resolvesse. Esse tipo de abordagem resolutiva, segundo a autora, “[...] é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto [...]” (RUIZ, 2015, p. 41).

Outro tipo de correção definida pela autora, a classificatória, também não daria conta da problemática naquele momento. Por exemplo, o texto de Isaías apresentava problemas de natureza estrutural. A simples sinalização por meio de código dificultaria a compreensão do estudante, que teria um trabalho a mais para aprender e sistematizar esse código. Por isso, escrever na margem ou no corpo do texto as iniciais “EF”, significando “estrutura da frase”, não o orientaria no modo como ele deveria proceder na atividade de refacção. Ainda que escrevêssemos a nomenclatura do problema como “descrição de personagens” ou “o uso de elementos da narrativa”, isso não o auxiliaria na resolução do problema textual. O procedimento didático talvez fizesse efeito para sujeitos de pesquisa que já conhecessem o conteúdo, que apenas tivessem sido desatenciosos pela pressa ou pelo tempo curto no momento da escrita. Assim, o uso do código é, como diz a autora citada, “[...] acentuadamente refinado no que tange às questões que se esgotam no domínio da frase, e de modo marcadamente grosseiro quando se trata de problemas que extrapolam esse limite e passa a dizer respeito ao texto” (RUIZ, 2015, p. 100).

Esse procedimento interventivo de localizar o problema no texto com uso de um asterisco, uma seta ou um sinal de interrogação, como faz a correção indicativa, não levaria o aluno a refletir sobre o problema, nem a resolvê-lo, porque “[...] quanto mais global, mais

no nível macroestrutural e profundo do texto se encontra o problema – ou seja, mais no nível do texto –, menos o suporte indicativo é passível de ocorrer [...]” (RUIZ, 2015, p. 160). Naquele momento, não adotamos a correção indicativa, pois ela não atenderia à necessidade global do texto. Assim, escolhemos a correção textual-interativa, que dá possibilidades de dialogar com o aluno por meio de bilhete. Vejamos os casos abaixo:

*Bilhete 1.* Oi, Isaías. Percebi, em seu texto, que você fez uso de alguns assuntos estudados em sala de aula como verbo e advérbio. Esses recursos fazem com que o seu leitor se sinta realmente no passado. Seu texto relata vários aspectos da vida de seu Cícero. Penso que se você escolher um só aspecto poderá dar mais detalhe para o seu leitor sobre a história narrada. Como sugestão, você poderia escrever sobre as lendas contadas naquela época, ou sobre o namoro naquela época, ou sobre o modo de se vestir daquele tempo. Ao ler sobre isso, eu (como sua leitora) gostaria de me sentir nessa história, sentir medo, rir, me surpreender... Como recurso de escrita, você poderia usar mais adjetivos e figuras de linguagem. Lembra daquela aula sobre figuras de linguagem em letras de música romântica? Lembra que consideramos algumas canções interessantes justamente pelo uso desse recurso. Abraços, Jennifer.

Consideramos que esse primeiro bilhete não foi bem-sucedido em sua função de orientar o aluno, pois não fomos muito específicos em nossa linguagem, como podemos ver neste fragmento: “[...] você poderia escrever sobre as lendas contadas naquela época, ou sobre o namoro naquela época, ou sobre o modo de se vestir daquele tempo”. Por termos citado algumas possibilidades de temática, o aluno escreve sobre todas, ele não entende que “ou” tinha o sentido de exclusão. A partir de nossas orientações, o aluno refaz o seu texto desta forma: “Lembro-me de uma noite de lua que eu estava pescando, então eu via visões de pessoas que já havia morrido, mas eu não os conhecia” e “As mulheres naquela época so usavam saias longas, e so namoravam com homens estavam com a calça rasgada e com a enxada no ombro”. Por uma questão de leitura, o aluno não entendeu o que de fato era para escrever, portanto, tenta contemplar tudo o que foi sugerido no bilhete, assim não conseguiu estabelecer uma temática para seu texto.

Dessa maneira, sentimos a necessidade de definir alguns aspectos na intervenção sem, contudo, adotar a correção resolutiva, pois deveríamos questionar o aluno, sem resolver os problemas no seu lugar.

*Bilhete 2.* Isaías, seu texto apresenta muitas informações da vida de seu entrevistado, porém essas informações estão sem ligações. Sugiro que você faça seu texto por partes. Primeiro, desenvolva com mais detalhes os trechos que se referem à lenda. Defina qual lenda você vai trabalhar no texto (O que você viu no rio foi *Fogo Corredor/Cumadre Fulozinha*). Qual a cor do Fogo Corredor? Como é a Cumadre Fulozinha? O que as pessoas fizeram quando viram tal ser? Como essas pessoas se comportaram? Como eram seus gestos? Como era o comportamento das pessoas que ouviam essas histórias? O que elas falaram? No segundo momento, você resume as informações da vida do seu entrevistado para fazer a introdução e a conclusão do seu texto.

Nesse segundo bilhete, reforçamos ao aluno sugestões que havíamos feito no primeiro bilhete, pois não houve melhora quanto às questões pontuadas. Pensamos em como despertar-lhe a atenção para os problemas de seu texto. Solicitamos que ele

organizasse dois grupos de ideias: um sobre a lenda e outro sobre a vida do entrevistado. Anteriormente, quando o aluno escreveu sobre esses dois grupos de ideias não estabeleceu uma ligação entre eles, fragmentando o texto. Consideramos que se tivéssemos adotado a correção classificatória com as iniciais “EF – estrutura frasal”, para essa problemática, não teríamos levado o aluno ao entendimento da intervenção em seu texto. Sobre isto, Ruiz (2015) reafirma que

a questão é que certos problemas de produção (os de organização textual global, os macroestruturais, de coesão, de coerência), como demonstrado, não se permitem referenciar, na correção, apenas de modo indicativo ou codificado: justamente porque só podem ser apontados por símbolos vagos, imprecisos, é que podem algo além dos demais problemas (símbolos adicionais, que lhes reforcem a remissão, ou ‘bilhetes’, que os esclareçam)” (RUIZ, 2015, p. 166).

Com relação à narrativa, solicitamos ao aluno que definisse a temática da lenda, e descrevesse as ações e as características psicológicas das personagens. Fizemos isso em forma de pergunta para que ele se inserisse no diálogo. Como resposta a esse diálogo, solicitamos a reformulação do texto a partir das sugestões, porque “nada de novo ocorrerá no ensino de língua se o professor não se voltar também para o texto, o discurso, e não começar a tratar o aluno como *outro*” (RUIZ, 2015, p. 179, grifo da autora).

Assim, elaboramos as perguntas, já mencionadas: “defina qual lenda você vai trabalhar no texto (O que você viu no rio foi *Fogo Corredor/Cumadre Fulozinha*). Qual a cor do Fogo Corredor? Como é a Cumadre Fulozinha? O que as pessoas fizeram quando viram tal ser?”. Ficamos receosos de que o aluno não soubesse o significado de “defina” ou não entendesse o que era para fazer a partir dessa palavra, então, decidimos realçar nossa intenção com questões entre parênteses.

O uso do bilhete como instrumento de correção textual-interativa nos possibilitou rever nossa prática de sala de aula, especificamente, nossos fundamentos: noção de texto, noção de refacção e noção de correção. Pretendemos, dessa forma, romper com o discurso cristalizado, que já dita uma receita pronta. Assim, traçamos nossas orientações aos alunos com base em leitura de autores que já conhecíamos e que fomos descobrindo ao longo do percurso deste trabalho.

### **Considerações finais**

As produções dos alunos foram orientadas para serem embasadas num plano discursivo e num plano linguístico. Observamos que o sujeito de pesquisa revela, no primeiro plano, indícios de memória e identidade do povoado João de Deus, quando marca seus textos com expressões da variedade linguística do entrevistado, quando menciona nomes de lugares daquela comunidade, quando escolhe o gênero lenda para ser retextualizado, por estar presente na vida do entrevistado e daquele povoado. Assim, a memória e a identidade são constituídas tanto de maneira coletiva quanto individual e, por emergirem de práticas sociais, não estão prontas e fixas, mas são moldadas pelas pessoas, pela tradição.

Constatamos que o sujeito de pesquisa apresenta, no plano linguístico do seu texto, as características do gênero memória literária por meio do uso de formas verbais no

pretérito, de expressões memorialísticas, de figuras de linguagem e de elementos da narrativa.

Para isso, foi preciso propiciar a imersão desse sujeito no gênero textual memória literária, através da leitura e de atividades sistematizadas com o objetivo de desenvolver competências linguísticas quanto à aprendizagem desse gênero. Assim, utilizamos como estratégia didática orientações por meio de bilhetes, com a finalidade de estabelecer momentos de reflexão sobre a refação do texto escrito. Desse modo, analisamos as produções do estudante como base na tipificação do gênero e da tipologia narrativa.

Os resultados apontam que a correção textual-interativa direcionou a maneira de interirmos no texto produzido pelo sujeito de pesquisa. Esse tipo de correção visa ao sentido e aos aspectos globais do texto. Isso implica conceber a escrita como prática social que inclui memória e identidade. Desse modo, rompe com a ideia de exercício no nível fraseológico.

Nossos dados atestam que o texto de Isaías melhorou significativamente quando lhe escrevemos os bilhetes com enunciados mais esclarecedores, sobre aspectos bem definidos a serem compreendidos e refletidos. Assim, o estudante insere-se no diálogo, intermediado pelo bilhete, tornando-se ativo quando refaz sua escrita de acordo com as orientações sugeridas. O sujeito de pesquisa traz para sua produção a figura do contador de histórias, além da imagem folclórica do Peri, marcando, em seu texto, o discurso da tradição popular. A memória e a identidade de seu entrevistado são também as do povoado.

## Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentários e apêndices de Eudoro de Sousa. S/l: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana L. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

BOENO, Neiva. **Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CENPEC. **Se bem me lembro**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.

ESCOTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCHÊ, V.; BOFF, O. Memórias literárias como um gênero textual no ensino da escrita. **Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 5, Caxias do Sul, 2009. Disponível em:  
[https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/memorias\\_literarias\\_como\\_um\\_genero\\_textual\\_no\\_ensino\\_da\\_escrita.pdf](https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/memorias_literarias_como_um_genero_textual_no_ensino_da_escrita.pdf). Acesso em: 27 set. 2018.

MACIEL, S. D. A literatura e os gêneros confessionais. *In*: BELON, Antonio Rodrigues; MACIEL, Sheila Dias (org.). **Em diálogo: estudos literários e linguísticos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.

MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo. **Discurso de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORIGI, Valdir; ROCHA, Carla; SEMENSATTO, Simone. Memória, representações sociais e cultura imaterial. **Morpheus: revista eletrônica em Ciências Humanas**, ano 9, n. 14, 2012.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RUIZ, Eliane. **Como corrigir redação na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

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