



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE BACABAL – CCBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLB)

THYAGO FERREIRA SAMPAIO

**AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA COMUNIDADE RURAL DO
MUNICÍPIO DE BACABAL-MARANHÃO: UMA PESQUISA DE CAMPO**

BACABAL
2025

THYAGO FERREIRA SAMPAIO

**AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA COMUNIDADE RURAL DO
MUNICÍPIO DE BACABAL-MARANHÃO: UMA PESQUISA DE CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências, de Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador(a): Prof.(a) Dr(a) Mariana Aparecida de
Oliveira Ribeiro

BACABAL
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira Sampaio, Thyago.

AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA
COMUNIDADE RURAL DO MUNICÍPIO DE BACABAL-MARANHÃO
: UMA PESQUISA DE
CAMPO / Thyago Ferreira Sampaio. - 2025.
107 p.

Orientador(a): Mariana Aparecida de Oliveira
Ribeiro. Dissertação (Mestrado) - Programa de
Pós-graduação em
Letras - Bacabal, Universidade Federal do
Maranhão, Bacabal, 2025.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Zona
Rural. 4. Gêneros Textuais. I. Aparecida
de Oliveira Ribeiro, Mariana. II. Título.

THYAGO FERREIRA SAMPAIO

**AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA COMUNIDADE RURAL DO
MUNICÍPIO DE BACABAL-MARANHÃO: UMA PESQUISA DE CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências, de Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras .

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

Aprovada em _____ de _____ de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^(a) Dr^(a) Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
(UFMA)
ORIENTADOR(A)

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima
(UFMA)

Prof.^(a) Dr^(a) Emari Andrade
(UNITAU)

Dedico a todos que estiveram ao meu lado em dias difíceis em que duvidei que conseguiria mas estes não.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que acalmou meu coração nos momentos mais inquietos, me guiou de volta ao meu norte e nunca me deixou sozinho durante as noites de ansiedade e cansaço.

Agradeço profundamente a todos que estiveram ao meu lado durante este período desafiador, quando tantas vezes pensei que não conseguiria finalizar este percurso. Encontrei em pessoas especiais a motivação necessária para seguir em frente.

Aos meus familiares, especialmente ao meu primo Iago, que me escutou, ofereceu palavras acolhedoras e acreditou no meu potencial sempre, mesmo quando eu duvidei.

À minha namorada Júlia Roberta, cujas palavras carinhosas e carregadas de amor afastaram o desânimo e reacenderam minha Fé em continuar, agradeço por sua presença constante e incentivo.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro, que compreendeu meus obstáculos neste processo e me auxiliou em todas as etapas deste trabalho. Registro também meu reconhecimento aos professores Rubenil Oliveira, Lucélia Almeida, Luís Serra e José Antônio, que foram essenciais desde o início deste sonho de me tornar mestre, oferecendo orientação, incentivo e apoio acadêmico.

Um agradecimento especial ao meu grande amigo e agora também Mestre, Jorge Moreira, que me escutou, aconselhou e caminhou ao meu lado para que juntos pudéssemos alcançar este objetivo.

Por fim, deixo minha eterna gratidão à minha avó Maria, que me direcionou para o caminho dos estudos e do trabalho honesto, incentivou minha formação por meio de cursinhos e sempre dizia que queria me ver como professor, profissão que ela admirava profundamente. Sobre mim, colocou uma frase que tento, dia após dia, alcançar plenamente: “Você será um grande homem.” Essa conquista e todas que tive ou terei são também suas.

Sem cada um de vocês, este trabalho não teria sido possível.

A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar. Ler é habitar várias casas ao mesmo tempo, é viajar sem se mover, é viver múltiplas vidas, penetrando mundos diferentes sem sair do próprio corpo.

José Saramago

RESUMO

A dissertação investiga como o trabalho com o gênero textual *memória literária* contribui para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da zona rural de Bacabal, Maranhão. A questão norteadora é: de que modo as práticas de leitura se relacionam com a produção textual desses alunos? Os objetivos específicos foram: compreender como os estudantes mobilizam experiências pessoais e coletivas da comunidade rural em suas produções; identificar características estruturais e linguísticas presentes nos textos, como marcas de subjetividade, oralidade e temporalidade; e analisar as potencialidades do gênero *memória literária* na valorização da identidade local. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, exploratória e descritiva, fundamentada em autores como Antunes (2001, 2005, 2009), Bakhtin (2003, 2006), Freire (1999, 2006), Geraldi (1984, 2004), Marcuschi (2002, 2008) e Soares (2004, 2009). Os resultados da pesquisa indicam que o gênero *memória literária* se configura como recurso significativo para a integração entre leitura e escrita no contexto sociocultural da zona rural investigada. Os textos dos alunos mostram que as práticas de leitura e escrita permitem organizar experiências pessoais e culturais. Observa-se uso de progressão temporal, operadores textuais e de incorporação de um repertório advindo de memórias afetivas, garantindo coerência e compreensão. A memória literária se revela eficaz na articulação entre leitura e escrita. Conclui-se que as práticas de leitura e escrita na zona rural de Bacabal favorecem a organização textual e a expressão de experiências pessoais e culturais. A produção de memórias literárias articula memória, afetividade e linguagem, demonstrando a importância do contexto sociocultural no ensino, mesmo diante de limitações formais.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Zona Rural. Gêneros textuais.

ABSTRACT

The dissertation investigates how working with the textual genre of literary memoir contributes to the development of reading and writing practices among 8th-grade students in the rural area of Bacabal, Maranhão. The guiding question is: how are reading practices related to these students' text production? The specific objectives were: to understand how students mobilize personal and collective experiences from the rural community in their writing; to identify structural and linguistic characteristics present in the texts, such as markers of subjectivity, orality, and temporality; and to analyze the potential of the literary memoir genre in valuing local identity. Methodologically, the study is applied, exploratory, and descriptive, based on authors such as Antunes (2001, 2005, 2009), Bakhtin (2003, 2006), Freire (1999, 2006), Geraldi (1984, 2004), Marcuschi (2002, 2008), and Soares (2004, 2009). The research results indicate that the literary memoir genre serves as a significant resource for integrating reading and writing within the sociocultural context of the rural area under study. Students' texts show that reading and writing practices allow for the organization of personal and cultural experiences. There is evidence of temporal progression, textual operators, and incorporation of a repertoire drawn from affective memories, ensuring coherence and comprehension. Literary memoirs prove effective in articulating reading and writing. It is concluded that reading and writing practices in the rural area of Bacabal favor textual organization and the expression of personal and cultural experiences. The production of literary memoirs articulates memory, affectivity, and language, demonstrating the importance of the sociocultural context in teaching, even in the face of formal limitations.

Keywords: Reading. Writing. Rural Area. Textual Genres.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.....	38
TABELA 2.....	39
TABELA 3.....	58
TABELA 4.....	98

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1.....	67
IMAGEM 2.....	69
IMAGEM 3.....	69
IMAGEM 4.....	70
IMAGEM 5.....	70
IMAGEM 6.....	78
IMAGEM 7.....	83
IMAGEM 8.....	87
IMAGEM 9.....	91
IMAGEM 10.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PRODUÇÃO TEXTUAL: O TRABALHO COM OS GÊNEROS NA ESCRITA DOS ALUNOS.....	17
2.1 A REDAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL – CENTRALIDADE DO TEXTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....;	17
2.2 – O TRABALHO COM O TEXTO ESCOLAR: TEXTUALIDADE E AUTORIA.....	24
2.3 OS ESTUDOS SOBRE GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	30
2.3.1 GÊNERO DISCURSIVO: DEFINIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN.....	32
2.3.2 GÊNERO TEXTUAL: DEFINIÇÕES DE LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI.....	36
2.4 MEMÓRIA LITERÁRIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	41
2.5 A PRODUÇÃO ESCRITA: OUTRAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	44
3 PANORAMA GERAL SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA....	46
3.1 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM A LEITURA	47
3.2 - O PAPEL DO PROFESSOR NA PRÁTICA DE LEITURA.....	51
3.2.1 O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA NAS PRÁTICAS DE LEITURA.....	55
3.3. A PRÁTICA DA LEITURA E ESCRITA NA ZONA RURAL.....	63
4 METODOLOGIA.....	66
4.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E COMUNIDADE.....	69
4.2 ETAPAS DA PESQUISA.....	72
4.2 COLETA DE DADOS.....	76
5 ANÁLISE DE DADOS.....	77
5.1 ANÁLISE DOS ASPECTOS DE LEITURA DA ALUNA “S”.....	79
5.2 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DA ALUNA “S”.....	80
5.3 ANÁLISE DOS ASPECTOS DE LEITURA DA ALUNA “JP”.....	84
5.4 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DA ALUNA “JP”.....	85
5.5 ANÁLISE DOS ASPECTOS DE LEITURA DA ALUNA “I.S”.....	88
5.6 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DA ALUNA “LS”.....	89
5.7 ANÁLISE DOS ASPECTOS DE LEITURA DA ALUNA “D”.....	91
5.8 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DA ALUNA “D”.....	93

5.9 ANÁLISE DOS ASPECTOS DE LEITURA DA ALUNA “M”.....	96
5.10 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DA ALUNA “M”.....	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal – PPGLB, intitulada “*As práticas de leitura e escrita em uma comunidade rural do município de Bacabal-Maranhão: uma pesquisa de campo*”, tem como objeto de estudo as práticas de leitura e escrita direcionadas aos alunos da zona rural de Bacabal/MA.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como o trabalho com o gênero textual memória literária contribui para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental na Zona Rural de Bacabal – Maranhão. Como específicos: 1 – Compreender como os alunos mobilizaram as experiências pessoais e coletivas da comunidade rural na produção dos textos; 2 - identificar as características estruturais e linguísticas presentes nas produções escritas dos alunos, reconhecendo marcas de subjetividade, oralidade e temporalidade típicas do gênero; e 3 – analisar as potencialidades do gênero memória literária como instrumento de valorização da identidade local.

O interesse por esse tema surgiu inicialmente no projeto de iniciação científica “Saberes locais em contextos rurais: ensino de leitura e escrita”, desenvolvido entre setembro de 2020 e agosto de 2021. Esse projeto tinha como foco o estudo comparativo das práticas de leitura e escrita em escolas rurais e quilombolas do Maranhão, com base em textos acadêmicos e documentos institucionais voltados à orientação docente.

A partir dessa experiência, foi elaborada a monografia “*A leitura e escrita em comunidades rurais: análise de textos acadêmicos*”, defendida em 2022 na Universidade Federal do Maranhão – Campus Bacabal. Esse trabalho evidenciou a necessidade de aprofundar o tema por meio de um estudo de caso na própria cidade de Bacabal, considerando a escassez de produções sobre o assunto e a relevância do tema para o ensino de Língua Portuguesa em contextos rurais.

Nesta pesquisa, buscou-se compreender como práticas de leitura e escrita são desenvolvidas com alunos do 8º ano na zona rural de Bacabal, considerando suas experiências culturais e sociais e a produção de textos escolares. Com esse objetivo, foi realizada uma oficina pedagógica, cujo gênero textual trabalhado foi a memória literária. A escolha desse gênero fundamentou-se em seu potencial de valorizar as vivências individuais, os saberes locais e os laços afetivos que os sujeitos estabelecem com sua comunidade. A memória literária é uma narrativa que articula lembranças pessoais com elementos estilísticos e expressivos da linguagem, permitindo ao autor reconstruir, com liberdade criativa, episódios marcantes de sua vida. Trata-se de um gênero que combina o caráter

memorialístico com a ficção e o trabalho com a linguagem característico do texto literário. Desse forma, é um gênero favorável à expressão da subjetividade.

Segundo Zilberman (2001), a memória literária promove um reencontro entre o indivíduo e seu passado, mediado pela linguagem estética, permitindo a construção de uma identidade narrativa. No contexto da zona rural de Bacabal/MA, esse gênero permitiu que os estudantes revisitassem suas histórias, valorizando modos de vida locais, afetos, dificuldades, conquistas e pertencimento ao território.

A produção escrita foi organizada em etapas: 1) leitura de modelos (textos literários e escolares), como os encontrados no Caderno de Memórias Literárias, publicado em 2010 pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); e 2) planejamento temático; 3) discussão coletiva; 4) escrita da primeira versão; e 5) reescrita orientada. Os textos elaborados refletiram experiências pessoais dos alunos como festas da comunidade, relações familiares, brincadeiras antigas, lembranças da infância, trajetos escolares, cenas de trabalho rural, revelando elementos afetivos e identitários fortemente ligados ao cotidiano no campo.

Dessa forma, a escrita de memórias literárias contribuiu para o fortalecimento da autoria dos alunos, incentivando-os a perceber que suas vivências são legítimas, criativas e dignas de registro. O trabalho com esse gênero também proporcionou uma ampliação das práticas de leitura e escrita, aproximando o conteúdo escolar da realidade dos discentes e promovendo um olhar mais crítico e sensível sobre si mesmos e sua comunidade.

Este estudo caracterizou-se, portanto, como uma pesquisa de nível local, cuja intenção foi refletir sobre o papel da leitura e da escrita na formação dos estudantes da zona rural, por meio do trabalho com gêneros textuais que dialoguem com suas trajetórias de vida, memórias e identidade cultural. O uso de gêneros com os quais os alunos se identificam como cartas, bilhetes, relatos e, sobretudo, memórias literárias possibilita maior engajamento, sentido na participação e nas práticas escolares de linguagem.

É papel da escola e do professor oferecer propostas de leitura adequadas ao contexto dos estudantes, compreendendo que leitura e escrita são práticas sociais que vão além da decodificação. Antunes (2009) observa que a leitura é um direito democrático que garante o acesso a bens culturais, permitindo que o leitor amplie sua visão de mundo e desenvolva senso crítico.

Nessa mesma linha, Freire (2006) compreende que a leitura é uma prática política e libertadora, essencial para o enfrentamento das desigualdades sociais. A leitura crítica do mundo, segundo ele, deve andar junto da leitura da palavra. Kramer (2003) reforça essa ideia ao afirmar que

escrever é uma forma de construir conhecimento, expressar experiências e formar sujeitos sociais.

A formação de bons leitores e escritores depende de práticas pedagógicas que auxiliem os discentes a compreenderem os sentidos construídos nos textos, permitindo aos alunos compreender tanto seus significados evidentes quanto os implícitos. Nesse sentido, Coracini (2002) destaca que ler e escrever envolve a construção de sentidos em interação com outros e com a diversidade de vozes presentes no texto lido, o que reforça a necessidade de atividades que promovam reflexão e diálogo.

Complementando essa perspectiva, Bicalho (2014) aponta que a leitura é um processo complexo, que articula cognição e análise crítica. Ao relacionar o que lê com conhecimentos prévios, o aluno não apenas interpreta o texto, mas também se posiciona e reflete sobre as informações, mobilizando habilidades de síntese e comparação. Assim, entende-se que a leitura escolar deve ir além da simples decodificação, engajando o estudante em um processo ativo de interpretação, análise e construção de sentido, capaz de integrar experiências pessoais e contextos sociais.

A pesquisa aqui apresentada analisa esses elementos no contexto da zona rural de Bacabal/MA, buscando compreender os fatores que envolvem a formação leitora dos alunos e valorizando sua identidade cultural e social como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a importância da leitura no desenvolvimento crítico, cognitivo e criativo dos estudantes, esta dissertação se orienta pelas seguintes questões norteadoras: Quais são as características da produção de textos do gênero memória literária por alunos da zona rural de Bacabal e em que medida essa produção contribui para o aprimoramento das práticas de leitura e escrita na escola?

A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo. Adota como método o estudo de caso e se apoia também em pesquisa bibliográfica, conforme Prodanov e Freitas (2013). O estudo de caso permite analisar de forma aprofundada o fenômeno em seu contexto real, enquanto a pesquisa bibliográfica sustenta teoricamente a discussão por meio de obras relevantes na área, tais como Freire (2006), Antunes (2009), Geraldi (2004, 2013), Marcuschi (2008) e Bakhtin (2003).

A dissertação está organizada em quatro partes principais. A Introdução apresenta o tema, os objetivos, a justificativa, a metodologia adotada e a organização geral do trabalho. O Capítulo 1 discute as concepções de leitura e escrita, assim como os fundamentos teóricos relacionados aos gêneros textuais e discursivos. O Capítulo 2 aborda o contexto da zona rural, a educação no campo e o planejamento da oficina pedagógica realizada com os alunos. Já o Capítulo 3 traz a análise dos

dados coletados durante a oficina e a discussão dos resultados obtidos. Por fim, as considerações finais apresentam as contribuições da pesquisa para o ensino da leitura na zona rural, apontam suas limitações e sugerem possíveis direções para futuras investigações.

2 PRODUÇÃO TEXTUAL: O TRABALHO COM OS GÊNEROS NA ESCRITA DOS ALUNOS

Neste capítulo, busca-se abordar os aspectos referentes à produção textual, definições sobre o que é texto, gênero textual e gênero do discurso, tendo como bases teóricas autores como Geraldini (2000), Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008).

Esse aporte teórico permite compreender de maneira mais aprofundada como são entendidas e trabalhados os eixos do ensino de Língua Portuguesa e temas como leitura, produção textual, coerência, coesão, autoria e subjetividade. Esses conceitos orientam a prática pedagógica, influenciando a forma como a escrita é trabalhada na sala de aula, bem como as metodologias adotadas pelo professor. Ao fundamentar-se nesse referencial, é possível planejar atividades de escrita que considerem não apenas a correção formal, mas também a construção de sentido, a expressão da voz do aluno e a adequação dos textos aos diferentes gêneros e contextos comunicativos.

2.1 A REDAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL – CENTRALIDADE DO TEXTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo do tempo, com a produção de pesquisas que tematizam o ensino de Língua Portuguesa e mesmo de novas pesquisas produzidas na área de Linguística e Literatura, há modificações quanto às concepções de ensino e de linguagem, teorias, objeto de ensino e metodologias empregadas para se ensinar Língua Portuguesa na educação básica. Uma das principais mudanças é a transformação do texto em objeto de ensino da Língua Portuguesa. A partir do momento em que o texto é tomado como objeto central, ele deixa de ser apenas um conjunto de frases a ser decorado ou corrigido e passa a ser estudado e produzido com finalidades comunicativas e sociais.

Nesta subseção, serão discutidos aspectos relacionados à escrita dos alunos, com ênfase na produção de redações, prática que historicamente ocupa posição central nas escolas brasileiras como um dos principais métodos de promoção da escrita. Entretanto, como será evidenciado pelo aporte teórico, existem outras formas de propiciar a escrita de maneira interacional, que não se limitam à correção gramatical, mas adicionam finalidades, objetivos e significados em um contexto social mais amplo.

O ensino de Língua Portuguesa historicamente concentrou esforços na análise de componentes linguísticos isolados, como ortografia, morfologia e sintaxe, muitas vezes

desconsiderando o texto como unidade comunicativa completa. No entanto, a linguística textual aponta que o texto deve ser compreendido como um objeto de ensino, pois é por meio dele que se articulam sentido, forma e contexto, permitindo que os alunos se envolvam com a língua de maneira significativa (Koch, 2010; Antunes, 2005).

Dolz, Gagnon e Décandio (2010) destacam que a coerência e a adequação do texto dependem da relação entre a mensagem e a situação comunicativa, ou seja, o texto deve ser pensado em função do interlocutor e do contexto, e não apenas como um conjunto de frases corretas.

Ao abordar o texto como objeto de ensino, é possível planejar atividades que considerem finalidade, intenção comunicativa e circulação social, permitindo que os alunos percebam o valor da escrita na vida cotidiana. Isso inclui práticas de leitura e escrita que envolvam a produção de diferentes gêneros, tais como narrativas, cartas, textos jornalísticos e produções literárias, oferecendo ao estudante oportunidades de interagir, refletir e negociar significados dentro de contextos variados (Geraldi, 2004; Bakhtin, 2006).

Dessa forma, o texto deixa de ser apenas um instrumento avaliativo e passa a ser um meio para desenvolver competências comunicativas, articular ideias, expressar opiniões e interpretar informações. Reconhecer o texto como objeto de ensino é, portanto, fundamental para construir estratégias pedagógicas que promovam a autoria, a criatividade e a função social da escrita.

Ao se tratar de escrita escolar, é importante diferenciar redação de produção textual, pois ambos os conceitos possuem objetivos e enfoques distintos. A redação é geralmente entendida como um exercício formal, estruturado e direcionado pelo professor, cujo foco principal é avaliar a competência gramatical, ortográfica e a capacidade do aluno de organizar ideias em um formato preestabelecido (Geraldi, 2004; Antunes, 2006). Trata-se, muitas vezes, de um gênero específico como narrativo, dissertativo ou descritivo e costuma ser aplicada com finalidades avaliativas, concentrando-se no produto final do aluno.

Por outro lado, a produção textual abrange um conceito mais amplo e interativo da escrita. Ela não se limita à simples execução de uma tarefa formal, como a redação, mas envolve todo o processo de composição do texto, contemplando planejamento, revisão, reescrita e a reflexão sobre o efeito da escrita no leitor. Esse processo pressupõe também a capacidade do autor de adaptar sua produção ao contexto comunicativo, considerando fatores como o gênero textual, o público-alvo e os objetivos da comunicação. Koch (2010, p. 25) destaca que:

Enquanto a redação muitas vezes restringe o aluno a regras normativas e à preocupação com a correção (Antunes, 2005), a produção textual busca conectar a escrita às experiências pessoais,

sociais e culturais do estudante. Nessa perspectiva, escrever deixa de ser um “dever” ou um exercício isolado e passa a ser um meio de expressão significativa, capaz de promover interlocução, circulação de ideias e construção de sentido dentro de contextos reais de comunicação (Koch & Elias, 2010; Geraldi, 2004).

Portanto, compreender essa diferença é essencial para orientar práticas pedagógicas que não se limitem a avaliar o aluno, mas que permitam que ele se torne um escritor-leitor, capaz de produzir textos coerentes, criativos e socialmente relevantes, ampliando o papel da escrita para além do cumprimento de tarefas escolares (Coutinho, 2006; Antunes, 2006).

Alguns autores apresentam práticas pedagógicas que podem ser utilizadas e trazem benefícios com a produção escrita. Sepúlveda e Teberosky (2008), por exemplo, exploram a produção de listas textuais, uma atividade que favorece o desenvolvimento da consciência metalinguística, auxilia na interpretação de textos e contribui para a melhora da ortografia e da gramática dos alunos.

Gavaldão (2006) propõe a reescrita de contos, estratégia que permite aos estudantes aprimorar aspectos estruturais dos textos, expandir o vocabulário e fortalecer o domínio da linguagem escrita. Nesse mesmo sentido, Cezar e Paula (2013) destacam a importância das correções orais, tanto coletivas quanto individuais, como recurso que colabora para a organização textual e para o aprimoramento da produção escrita dos alunos.

Girardi (2017) enfoca a produção de jornais escolares, inserindo os estudantes nos gêneros da mídia impressa e promovendo um contato mais próximo com práticas de escrita contextualizadas, enquanto Martins e Lourega (2014) investigam a utilização de histórias em quadrinhos, evidenciando como a combinação de texto e imagem pode beneficiar a competência linguística dos alunos. Por fim, Bolzan (2012) destaca o uso de dicionários como ferramenta pedagógica que contribui para a elaboração de textos mais elaborados e para o enriquecimento do vocabulário dos estudantes, reforçando a autonomia e a qualidade da escrita.

Os exemplos aqui apresentados ilustram como o texto foi se configurando como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Atrelado a delimitação desse objeto têm-se a definição de uma concepção de linguagem: a linguagem como interação.

Essa concepção dialoga com os estudos de Bakhtin (2006), que destaca a heterogeneidade linguística e o papel do contexto social na construção do sentido, reforçando que toda enunciação é, simultaneamente, individual e social, refletindo as experiências, valores e posicionamentos do falante.

A palavra na língua é metade de alguém outra; ela torna-se própria apenas quando o falante a apropria para si, quando a preenche com sua própria intenção, com seu próprio sotaque,

quando a adapta à sua própria intenção semântica e expressiva. Antes desse momento de apropriação, a palavra não existe em uma língua neutra e impessoal (não é, afinal, do dicionário que o falante tira suas palavras!), mas existe na boca de outros, no contexto de outros, servindo às intenções de outros... (BAKHTIN, 1997, p. 270).

Nessa perspectiva, a linguagem não pode ser entendida apenas como instrumento de transmissão de conhecimento ou correção gramatical, mas como meio de interação e construção de conhecimento, no qual os sujeitos se constroem e constroem os outros por meio do texto. Koch e Elias (2010) reforçam que a escrita deve ser pensada como um evento sociocomunicativo, em que o escritor atua tanto como produtor quanto como leitor de seu próprio texto, assumindo um papel ativo no planejamento, na revisão e na negociação de sentidos.

Segundo Geraldi (1997), é fundamental que o aluno seja reconhecido como alguém que tem o que dizer e que pode se expressar por meio da escrita, atribuindo sentido próprio ao texto. A ausência dessa dimensão de autoria resulta em produções empobrecidas, marcadas por fórmulas fixas e pela dificuldade em mobilizar experiências pessoais.

Outro problema recorrente está ligado à falta de subjetividade no texto. A escrita escolar, muitas vezes, é tratada como atividade neutra, desvinculada das experiências e da perspectiva pessoal do aluno. Contudo, Bakhtin (1997) destaca que todo ato de linguagem é marcado pelo ponto de vista do emissor, refletindo suas vivências e modo de perceber o mundo. Assim, textos que não incorporam elementos da subjetividade do escritor perdem riqueza expressiva e deixam de funcionar como espaços de construção de identidade.

Além disso, há uma tensão entre o que se pede nos textos escolares e o que circula socialmente. Kleiman (2007) chama a atenção para o fato de que a escrita deve ser compreendida como prática social, que ultrapassa os limites da sala de aula. A insistência em modelos engessados de produção textual leva a uma desconexão entre o texto produzido na escola e as experiências reais de linguagem dos alunos.

Portanto, a ausência de autoria, a dificuldade em assumir uma voz própria e a falta de subjetividade nos textos são problemas que comprometem o desenvolvimento de escritores críticos e criativos. Enfrentar essas questões implica pensar o ensino da produção textual como espaço de diálogo, no qual os alunos possam experimentar o uso da língua em situações reais, legitimando sua própria voz e atribuindo sentido ao que escrevem.

Pensando em acrescentar novas práticas proveitosas ao ensino de língua portuguesa, Geraldi (2004) levanta propostas de leitura e escrita na escola. Quanto a leitura, o linguista traz dois tipos de textos que podem aprimorar essa habilidade importante, o primeiro sendo a promoção de textos curtos para os alunos lerem, como contos, crônicas, lendas e outros, e o segundo tipo sendo narrativas mais

longas como novelas e romances.

O primeiro tipo de texto pode ser oferecido visando a interpretação dos textos e, posteriormente, havendo o incentivo a prática das suas próprias produções textuais, assim relacionando a leitura e escrita. O segundo, voltado às narrativas longas, sugere-se um período de aula voltado a leitura das narrativas que devem ser selecionadas individualmente e tendo continuidade fora também da escola, assim evoluem seus gostos pela leitura sem cobranças.

Voltando a tratar sobre a prática da produção textual, é nítido que a redação nas escolas se tornou um processo cansativo para os alunos e professores, propostas repetitivas que são usadas a cada ano, como consequência são vistas redações com diversos contínuos, mesmo após correções e as aulas. Geraldi (2004) e Koch e Elias (2010) destacam que a linguagem é desenvolvida por meio do caráter interacional e sem a interação isso inviabiliza, fazendo com que seja, construtores sociais e sujeitos ativos que se constroem por meio do texto.

Apesar de não ter o ensino como foco direto de suas pesquisas, Bakhtin (2006) transformou profundamente a forma como se pensa e se trabalha a linguagem em sala de aula. Para ele, a linguagem não é apenas um sistema de signos, mas uma prática social que tem como funções principais comunicar, planejar e generalizar experiências, sendo sua essência a interação verbal, ou seja, a comunicação entre sujeitos. Diversos estudiosos, como Voloshinov, Medvedev e Lúcia Santaella, aprofundaram os conceitos bakhtinianos, destacando a importância do diálogo, da heterogeneidade linguística e do contexto social na produção do sentido. Essas contribuições ampliaram a compreensão da linguagem como um fenômeno dinâmico e interativo, influenciando práticas pedagógicas que valorizam a comunicação autêntica e o papel do sujeito na construção do conhecimento.

Assim, consegue-se perceber que, no trabalho com a produção escrita, são ignoradas algumas características importantes, como a subjetividade de quem escreve e a relação dos textos com o mundo. No entanto, autores como os citados elaboram tentativas de burlar essas condições nas produções dos textos dentro e fora da escola, fazendo com que os alunos possam se sentir provocados a imaginar e se inserir nos papéis sociais, entendendo diferentes situações por meio da leitura e escrita. Assim, o docente deverá aplicar métodos que fujam da mera avaliação sem ter um objetivo além, um meio de circulação do que for produzido, por exemplo, murais e varais literários.

2.2 – O TRABALHO COM O TEXTO ESCOLAR: TEXTUALIDADE E AUTORIA

Antunes (2005) observa que, nas metodologias empregadas de produção textual, não há finalidade e função social, procurando fazer a verificação apenas da ortografia e gramática dos discentes. Diante dessa afirmativa, nota-se que durante a escrita e leitura, deve haver propostas contextualizadas, que ajudam na interpretação lógica de textos, adaptando-os às situações comunicativas. Para isso, os alunos devem ter a oportunidade de também terem o contato com a produção textual e os diversos textos escritos.

O texto, enquanto unidade de sentido, configura-se como um processo comunicativo situado, que se organiza a partir de diferentes elementos constitutivos. Dentre eles, destacam-se o contexto e a coerência, fatores fundamentais para garantir sua inteligibilidade e funcionalidade em situações reais de uso da linguagem.

O contexto é compreendido como o conjunto de condições externas e internas que possibilitam a interpretação do texto. Ele envolve tanto os aspectos situacionais como o lugar, o tempo, os interlocutores e a finalidade da comunicação; quanto os aspectos socioculturais que atravessam o ato de produção e recepção textual. Nesse sentido, um mesmo enunciado pode adquirir diferentes significados a depender da situação em que é produzido, evidenciando que o texto não existe de forma isolada, mas em constante diálogo com a realidade e com as práticas sociais em que se insere (MARCUSCHI, 2008).

Já a coerência refere-se à organização lógica e semântica que sustenta o texto, permitindo que o leitor reconheça nele uma unidade de sentido. Koch e Elias (2010) ressaltam que a coerência não é uma propriedade exclusiva da estrutura linguística, mas do processo de interação entre autor, leitor e contexto.

Como ressaltam Koch e Travaglia (1992, p. 21) “Dificilmente se poderá dizer o que é coerência através de um conceito, por isso vamos defini-la através da apresentação de vários aspectos e/ou traços que, em seu conjunto, permitem perceber o que esse termo significa”. Seja no esforço de formular uma definição única, a coerência sempre exige o somatório de múltiplos elementos interpretativos.

Portanto, contexto e coerência são dimensões indissociáveis da produção textual. O primeiro orienta a adequação do dizer às circunstâncias sociais e comunicativas, enquanto o segundo assegura a continuidade e a unidade de sentido no interior do texto. Na prática pedagógica, isso significa que o ensino de leitura e escrita deve considerar não apenas a correção gramatical, mas também a

capacidade do aluno de produzir textos situados, pertinentes e significativos para diferentes esferas da vida social.

Para que um texto cumpra seu propósito comunicativo, é fundamental que ele esteja bem contextualizado e apresente coerência. A contextualização permite compreender a situação em que a comunicação ocorre, definindo os parâmetros que guiarão a produção textual. Esse processo é essencial para que o texto seja elaborado de maneira pertinente, atendendo às expectativas do receptor e respeitando as normas e características do gênero textual. Sem essa interpretação do contexto, o texto pode perder seu sentido ou não alcançar seu objetivo comunicativo.

Dessa forma, a coerência não é apenas uma questão interna do texto, mas está intimamente ligada à adequação do conteúdo à situação comunicativa, garantindo que o leitor compreenda e reconheça a intenção do emissor. Além disso, a coerência promove a integração das ideias, permitindo que o texto seja percebido como um todo harmonioso e estruturado. A presença de um fio condutor e a adaptação ao contexto são, portanto, indispensáveis para que o texto seja eficaz, relevante e significativo dentro da tarefa que lhe foi proposta. Nisso, Antunes (2006) manifesta:

Essa perspectiva do mais adequado, ou, antes, do melhor, porque mais adequado, tem faltado à escola. Foi, ao longo de muitos anos, fortalecida a preocupação com o “não errar”; fincou-se aí o pé de tudo, a razão de todo estudo e de todo esforço, como se única exigência de um bom texto fosse estar gramaticalmente correto. Nem mesmo são apresentadas as razões dessa correção. Ela se impõe como uma norma absoluta, inquestionável, intocável. Falta a percepção de que escrever é uma atividade de interação, situada em determinado momento histórico e em determinada prática social. (...) Assim, o professor poderia, a partir de certos trechos, fazer análises, fazer comentários, levantar hipóteses de outras formulações do texto, dentro das imensas possibilidades da língua. Poderia fazer isso com a turma toda, ou deixá-los trabalhar em duplas ou individualmente. O importante seria que a produção do aluno obtivesse alguma resposta, encontrando do outro lado da linha alguém com quem interagir (Antunes, 2006, p. 170)

A escrita, entendida como um processo e não apenas como produto final, envolve diversas etapas que contribuem para a construção de um texto coeso, coerente e adequado ao contexto comunicativo. Entre essas etapas, destacam-se a avaliação, a revisão e a edição, que desempenham papel central na formação de escritores mais conscientes de suas escolhas linguísticas e discursivas.

A avaliação é o momento em que o produtor do texto, ou um leitor externo (professor, colega, revisor), analisa o escrito a partir de critérios de clareza, pertinência, organização das ideias e adequação ao gênero e à situação comunicativa. Para Antunes (2003, p. 118), a avaliação do texto não deve se limitar à identificação de erros formais, mas deve funcionar como instrumento para “ajudar o aluno a refletir sobre o que escreveu, a reconhecer avanços e a identificar aspectos que podem ser melhorados”. Assim, a avaliação é também um espaço de diálogo entre escritor e leitor,

promovendo a autocrítica e a consciência sobre o processo de produção textual.

Já a revisão é o processo de retorno ao texto para identificar falhas e incoerências, podendo ocorrer em diferentes níveis: ortográfico, gramatical, lexical e discursivo. Segundo Serafini (1998, p. 177):

A revisão é uma atividade metacognitiva fundamental, na medida em que leva o escritor a refletir sobre seu próprio texto, identificando e corrigindo inconsistências que poderiam comprometer a construção de sentido”. Essa etapa, portanto, não deve ser vista apenas como correção de erros, mas como oportunidade de aprimoramento da produção.

Por fim, a edição consiste nos ajustes finais, em que o autor reorganiza a estrutura do texto, reescreve trechos para maior clareza e faz escolhas estilísticas que valorizam a apresentação do escrito. Koch (2010) ressalta que o texto é sempre um “evento sociocomunicativo em constante reelaboração”, o que significa que a edição é também um ato de adequação ao público e ao propósito comunicativo.

Compreender a escrita como processo, e não como atividade linear e acabada, é essencial no ensino de língua materna. Dolz e Schneuwly (2004) destacam que a reescrita e a revisão devem ser trabalhadas como práticas permanentes, de forma que os alunos entendam o texto como construção gradual, aberta à intervenção e ao aperfeiçoamento.

Assim, para que se alcance um bom texto escrito, os alunos precisam se apropriar de habilidades que os permitam fazer suas revisões e autocorreções dos textos, recortando trechos excessivos, adicionando elementos e termos, mudando sequências e outros pontos (Medeiros, 2003, pág 3). Consequentemente, os alunos se preocupam mais com as modificações finais e resultado da sua escrita.

[...] a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção. (BRASIL, 1997, p. 51).

Compreende-se com isso que, para atingir a escrita e leitura dos alunos de qualidade na prática escolar, deve ser revista as formas as quais a língua portuguesa tem sido oferecida, conseguindo deixar de lado a impressão que produzir e ler textos é considerado um “castigo” pelos alunos dentro da sala de aula, indo além de atividades gramaticais esporádicas e repetitivas. Cox (2005) destaca

que, para vários, o texto é apenas um conjunto de frases a serem dissecadas e classificadas em formas isoladas e continua ainda atualmente essa concepção, principalmente nos livros didáticos.

Evidentemente, para muitos, o texto não vai além de ser um conjunto de frases a serem submetidas aos mesmos princípios de dissecação e classificação aplicados a frases isoladas. O que é para ser uma gramática do texto vira uma gramática no texto. Infelizmente não se pode dizer que essa prática seja algo do passado; ela continua muito viva entre nós, principalmente entre inúmeros fazedores de livros didáticos, desavisados em relação às mudanças em ebulição no campo do ensino de língua (COX, 2005, p. 4)

Um dos grandes desafios enfrentados no ensino da produção textual é a dificuldade dos alunos em assumirem-se como autores de seus escritos. Muitas vezes, a escrita escolar restringe-se a exercícios de reprodução de modelos ou à produção de textos que visam unicamente atender às exigências avaliativas do professor. Nesse contexto, a autoria é fragilizada, e o aluno tende a ver o texto apenas como tarefa escolar, sem investir nele sua voz e seus posicionamentos.

De modo a se opor a essa tendência, Geraldi (2004) apresenta propostas para desenvolver a produção textual na escola, valorizando o sentido da escrita para os estudantes, e não apenas a obtenção de notas ou a leitura puramente avaliativa pelo professor. Dessa forma, ele sugere estratégias para estimular a produção de textos entre alunos da quinta à oitava série. Segundo o autor, na quinta série, a atividade de produção deve privilegiar textos narrativos, permitindo que os alunos escrevam histórias contadas por seus pais ou outras pessoas próximas, para depois compartilhá-las oralmente em sala de aula. Essa abordagem integra a atividade oral e escrita, fortalecendo a expressão dos estudantes. Além disso, Geraldi destaca que essa proposta rompe com o “autoritarismo pedagógico” do professor, promovendo uma participação mais ativa e criativa dos alunos.

Ainda se referindo ao trabalho na quinta série (primeiro ano do Ensino Fundamental 2, na época de produção do trabalho referenciado), Geraldi (2004) traz outros tipos de possíveis produções, como dos textos normativos e as correspondências. Na elaboração dos textos normativos, os alunos poderão escrever regras de alguma brincadeira dentro de um contexto de lazer, com isso, produzem e criticam os textos criados. Quanto à correspondência, o linguista propõe que sejam escritas cartas familiares. Com estes textos em mãos, então o professor poderá preparar aulas de análise linguística.

Para a avaliação dos textos produzidos em aula, especialmente os textos narrativos, o professor poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do lead jornalístico: quem fez o quê, com quem, quando, onde, como e por quê. Ora, uma história sempre conterá personagens (quem?), um acontecimento (o quê?), ocorrido em determinada época (quando?), em determinado lugar (onde?), realizado de tal forma (como?), por algum motivo ou alguma finalidade (por quê?) (GERALDI, 2004, pág 54)

Na sexta série, Geraldi (2004) propõe que seja introduzida a redação, mas deve-se iniciar pela

leitura e interpretação dos textos considerados curtos. Os conteúdos podem ser voltados à história, fatos ocorridos no país, por exemplo, e, posteriormente, pode haver um debate oral na sala de aula. Após o processo de aproximação com a redação e alguns temas específicos, os alunos então poderão fazer suas próprias produções abordando o porquê dos fatos citados. O autor retoma que ainda nessa série poderá ser desenvolvido os textos narrativos, normativos e de correspondência.

Continuando a proposta de Geraldí (2004), voltada a produção textual e leitura dos alunos, na sétima série continuará sendo usado o texto escrito como uma motivação para um debate entre os alunos, e após isso, irão produzir seus próprios textos com a mesma temática dos que foram lidos, mas agora levando-os em direção aos editoriais, reportagens curtas, textos de ficção, lendas e outros.

Por fim, chegando na resolução do autor para a oitava série, é apresentado que os professores, nesse contexto, podem levar temas sobre economia, política e sociedade, além de gêneros literários como a poesia. Nesse momento, os discentes devem desenvolver habilidades como argumentação e coerência, o que, de acordo com o escritor, é a base para o trabalho de leitura, debate e a produção dos textos.

Para Geraldí (2004), na oitava série, o aluno na sua produção deverá ter uma posição sobre o problema trabalhado. Fundamenta-se então, que, durante a disciplina, os debates dos textos serão centrais para, depois, acontecer a escrita autoral. Nessa etapa de escolarização serão trabalhados os textos dissertativos, chegando a expressão da opinião/posição do educando. Os gêneros trabalhados nas séries anteriores também poderão ser retomados.

Fica visível que é necessário, para a promoção da leitura e escrita em sala de aula, colocar em prática atividades com finalidades, objetivos e função social, indo além da pura metalinguagem na aula de Língua Portuguesa, entendendo as demandas sociais, colocando propósitos interativos e oferecendo condições de produções que despertem o interesse dos alunos. Dessa forma, é inserida a produção textual de forma contextualizada, para que com isso alcance textos coerentes, transformando-os em escritores-leitores, entendendo o real uso da língua.

O autor, traz à luz então, sobre a não descaracterização do aluno como sujeito, ao descaracterizá-lo impossibilitam que use verdadeiramente a linguagem, nas redações. De acordo com o autor, não há um sujeito que diz, mas que devolve ao professor a palavra que foi repetida na escola, de maneira mecanizada, negando as características da língua, como sua subjetividade, funcionalidade e a mediação homem-mundo.

2.3 OS ESTUDOS SOBRE GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de aprofundar este tópico sobre a teoria dos gêneros textuais e discursivos, deve ser dito que o tema dos “gêneros” surgiu há bastante tempo atrás, Aristóteles em sua obra denominada *Poética*, registrada entre 335 a.C e 323 a.C, abordava o tópico de forma mais restrita, assim caracterizando-os como “gêneros literários”, divididos em épico, lírico e dramático.

Aristóteles, em sua obra *Retórica*, também propôs uma das primeiras classificações dos discursos argumentativos, distinguindo-os em três gêneros principais: o deliberativo, o judicial e o epidíctico. Cada um desses gêneros se define a partir do tempo a que se refere e da finalidade da argumentação. O gênero deliberativo trata de decisões futuras e busca orientar condutas com base na utilidade ou no prejuízo que possam causar. Para Fiorin (2015), esse gênero está presente em contextos como discursos políticos, conselhos e debates públicos, nos quais o orador procura influenciar ações futuras.

Já o gênero judicial se refere a ações passadas e tem como objetivo acusar ou defender alguém. Segundo Geraldi (2004), trata-se do gênero argumentativo por excelência nas práticas jurídicas, mas que também pode ser explorado pedagogicamente para desenvolver a capacidade crítica dos alunos. O terceiro gênero, o epidíctico, refere-se ao presente e manifesta-se em discursos que exaltam ou censuram, como os discursos comemorativos, de formatura ou homenagens.

Como lembra Bakhtin (2003), todo discurso está inserido em um contexto social e ideológico, e o gênero epidíctico é um exemplo claro de como os valores são reforçados ou questionados por meio da linguagem. De forma semelhante, Charolles (1996) destaca que os gêneros argumentativos aristotélicos continuam relevantes, pois ainda estruturam boa parte das práticas discursivas contemporâneas, mesmo em ambientes educacionais. Assim, a teoria aristotélica fornece uma base sólida para compreender as finalidades sociais e persuasivas dos discursos, sendo amplamente retomada e reinterpretada por diferentes autores ao longo do tempo.

A discussão sobre gêneros ganha outra dimensão a medida que esse conceito passa a ser explorado por Bakhtin (1979). Marcuschi (2005) faz um histórico do desenvolvimento dos gêneros e divide em quatro fases:

1. 1º fase: Existência de pouco desenvolvimento dos gêneros
2. 2º fase: O surgimento da escrita alfabética por volta de VII a.c, que ampliou o surgimento de novos gêneros.
3. 3º fase: A partir do século XV, ampliação dos gêneros textuais com a cultura impressa

no século XVIII e a industrialização.

4. 4º fase: Explosão dos gêneros com apoio da cultura eletrônica como televisão, rádio, internet e afins.

Para poder ampliar a discussão sobre os gêneros, nos basearemos nas formulações sobre o tema produzidas por Bakhtin e Marcuschi. Mikhail Bakhtin foi um pensador e estudioso russo, nascido em 1895 e falecido em 1975. Desenvolveu seus principais estudos sobre linguagem, arte e literatura, compreendendo, a partir de sua produção e dos textos do Círculo de Bakhtin, que a linguagem existe na interação, no diálogo, e a partir disso propôs definições para os chamados gêneros discursivos. Já, Luiz Antônio Marcuschi foi um linguista renomado, nascido em 1946 no Recife e faleceu em 2016, foi professor no Centro de Artes e Comunicação do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), reconhecido por suas pesquisas voltadas a linguística, mais precisamente, sobre os gêneros textuais e produção de texto.

Quando se trata de gênero textual (Marcuschi, 2002) e gênero discursivo (Bakhtin, 1979), inicia-se um debate, se podem ser caracterizadas como coisas distintas ou não se ambas nomeações e suas características são válidas no âmbito teórico. Tornará perceptível, neste tópico, que há semelhanças e também diferenças. De acordo com Rojo (2005), a teoria dos gêneros do discurso centra-se no estudo das situações de produção dos enunciados/texto inserido em um contexto sócio-histórico, enquanto a teoria dos gêneros de textos faz uma descrição do texto como matéria. A autora afirma que:

Embora os trabalhos adotassem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros, uns mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos; outros, sobre a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gêneros, todos acabam por fazer descrições de ‘gêneros’, de enunciados ou de textos pertencentes a gêneros. Entretanto, para fazê-lo, adotavam procedimentos diversos e logo recorriam a diferentes autores e conceitos para a seleção de suas categorias de análise (Rojo, 2005, pág 187)

Entende-se, que a teoria dos gêneros textuais parte de uma forma descritiva, estrutural e composicional remetidas as noções da linguística textual, como os tipos textuais e as sequências textuais, enquanto a teoria do gênero discursivo define-se a partir da sua materialidade no contexto situacional. A seguir, nos subtópicos aprofundam-se nas definições de gênero textual e discursivo de maneira mais completa.

2.3.1 GÊNERO DISCURSIVO: DEFINIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN

No tópico anterior, iniciou-se de forma breve sobre os gêneros do discurso, tema de estudo de Mikhail Bakhtin e seu círculo. Agora será o conceito, esclarecendo características e definições que fizeram ser citado em diversos estudos e pesquisas de outros teóricos, instigando novas concepções de linguagem, língua, texto e discurso.

Começando por definir texto, Bakhtin (2003) evidencia a necessidade do estudo do texto considerar elementos linguísticos, textuais e fatores sociodiscursivos na sua realização pela interação. Além disso, afirma que o texto tem dois pólos, os que são podem ser repetidos e aqueles que se manifestam apenas na situação social, se relacionando com outros textos, por meio do diálogo. Mas, para que essa dialogia exista, deve ocorrer uma compreensão do enunciado partindo do locutor e gerando uma ação do interlocutor, pois nesse processo, um texto irá gerar outro.

Travaglia (2002, pág 21) ressalta também as concepções sobre as possibilidades da linguagem, sendo o primeiro a linguagem como expressão do pensamento, instrumento da comunicação e processo de interação. Essas concepções de linguagem são apresentadas por Bakhtin (1929) e sistematizadas por diversos autores dentre os quais Travaglia e Geraldi (1985), são elas:

- 1 – A linguagem como expressão do pensamento: Nessa concepção os indivíduos exteriorizam pela linguagem o que é desenvolvido na mente.
- 2 – Linguagem como instrumento de comunicação: Aqui, a linguagem é vista como um código, conjunto de signos combinado para transmitir informações e mensagens.
- – Linguagem como processo de interação – Nessa concepção, além de exteriorizar o pensamento e informação, realiza ações como ouvinte/leitor numa interação comunicativa, produzindo sentidos entre os interlocutores em determinado contexto sócio histórico.

Considerar a linguagem como interação, implica considerar o carácter dialógico da linguagem. Em vista das relações dialógicas, nascem os gêneros de discursos, pois, a partir dessa interação dos falantes, surge a necessidade da língua de se organizar em diversos contextos de comunicação. Nesse processo, para Bakhtin (2003), nasce a enunciação, por meio da alternância dos sujeitos falantes. Sobre a alternância dos sujeitos falantes, ele argumenta:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (...) As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da

comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro). O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mundo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (Bakhtin, 2003, pág 294)

De acordo com essas compreensões, Bakhtin (2003) esclarece que a palavra, a oração pura ou simples quando não inserida em um ato comunicativo, sem interação e respostas entre um locutor e interlocutor, de forma descontextualizada, age apenas como um elemento abstrato. No entanto, não apresenta autoria, apenas quando se transforma em enunciado, uma situação de discurso, que aí se nota as intenções dos falantes e entrando em acordo com as especificidades de algum gênero discursivo.

Nas palavras do autor, tanto o locutor, como o ouvinte, adotam atitudes discursivas. O ouvinte não necessariamente deve ser passivo no ato de interação, apenas recebendo o que está sendo proferido, mas deve adotar uma denominada uma posição “responsiva ativa”, discordando ou concordando.

Por isso, Bakhtin (2003) descreve o gênero como “relativamente estável”, por sua capacidade de ser mutável, nessas relações, sendo “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (Bakhtin, 2003, pág 301). O gênero do discurso, para Bakhtin (2003), se constitui em conteúdo temático, forma composicional e o estilo. Todos esses elementos do gênero do discurso são construídos de acordo com o contexto que é produzido pelos enunciados.

Portanto, esses aspectos que compõem o gênero discursivo (conteúdo, forma composicional e estilo) são determinados a partir da condição de uso, o momento da enunciação em uma situação social imediata. Nessa situação, existirá as relações do locutor com o interlocutor/auditório e as relações sociais ou institucionais que determinarão o tema, composição do texto/discurso.

O conteúdo temático pode ser entendido como os assuntos e temas típicos de cada gênero. A composição é a forma que o texto/gênero é organizado; e o estilo são os recursos linguísticos de cada gênero discursivo, logo, esses três aspectos são determinados no campo da comunicação.

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já

adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os domináremos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.(BAKHTIN, 2003, p. 283)

Conforme expõe Rojo (2005), esse processo é estruturado e determinado pelos lugares sociais na produção dos discursos,. De acordo com a autora, das esferas comunicativas podem surgir diferentes gêneros discursivos, como da esfera familiar, religiosa, política e outras possíveis para circularem. Dessa maneira, o enunciado possui uma constituição que se encaixa em determinada atividade.

Assim, nessas esferas comunicativas há um conjunto de gêneros que se encaixam nesses lugares e relações, nas práticas sociais da linguagem, conseqüentemente também há diferentes temas, formas e estilos, com isso, os discursos e textos não se repetem, são sempre originais dentro desses fatores da situação colocados. Bakhtin define ainda os gêneros como primários e secundários, um relativo ao cotidiano e outro a situações mais complexas.

Então, a prática de linguagem, junto com a situação de comunicação, são orientadas pelas esferas comunicativas, o tempo e lugar histórico, as relações sociais, a vontade enunciativa e a modalidade de linguagem. Bakhtin (2003) atenta que a diferença entre os gêneros discursivos primários e secundários não se trata de função. Os gêneros secundários, por exemplo, (romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicísticos) aparecem motivados pelo “convívio-cultural” que é desenvolvido e organizado.

Considerando as concepções de Bakhtin (2003) sobre o gênero discursivo e suas especificidades e pensando nesse caráter dialógico existente na linguagem, vemos como é necessário que as instituições valorizem e proponham atividades para que os alunos aprendam sobre as situações reais de uso da linguagem, na sua interação do locutor e interlocutor/auditório.

A língua não pode ser reduzida a um mero objeto, visto que é um fato social, constituído na interação verbal entre os sujeitos. Na concepção interacionista, a língua vai além de um sistema abstrato de formas linguísticas. Macedo (2012) dentre outros autores, no entanto, afirmam que no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sobretudo no trabalho com a gramática, são orientadas atividades de modo descontextualizado, visando apenas classificações isoladas do contexto.

Macêdo (2012) afirma que

No entanto, a realidade sócio-histórico-ideológica faz com que o processo de ensino-

aprendizagem de língua materna, sobretudo da gramática normativa, ocorra de forma imposta, ou seja, as atividades de sala de aula, os materiais didáticos têm sido trabalhados de modo descontextualizado e fragmentado, fruto de uma concepção de ensino tradicionalista. Nessa perspectiva, os fatos da interação verbal são reduzidos à simples condição de material linguístico, desvinculados de suas condições de uso e centrado na palavra e nas frases isoladas, suas classificações e nomenclaturas (Macêdo, 2012, pág 14)

Conclui-se então, nesse tópico que o trabalho com os gêneros devem acompanhar a esfera social, ligados a interação verbal e seu contexto de produção, assim, quanto mais os indivíduos tiverem domínio dos gêneros, poderão ser mais eficientes em determinadas situações comunicativas, nas suas práticas sociais.

2.3.2 GÊNERO TEXTUAL: DEFINIÇÕES DE LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

É importante destacar, inicialmente, que Marcuschi (2008) e outros autores não consideram a distinção entre gênero discursivo e gênero textual como essencial, uma vez que, para ele, todas as expressões linguísticas são analisadas em função de sua capacidade de revelar fenômenos relacionados ao texto e ao seu funcionamento. O autor enfatiza que o texto deve ser compreendido no plano das formas linguísticas e de sua organização interna, enquanto o discurso se manifesta no enunciado, englobando os efeitos de sentido que surgem de sua interação social e de sua articulação com diversos contextos socioculturais.

A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. [...] São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento (Marcuschi, 2008, pág 58)

Continuando a discussão sobre texto, Marcuschi (2008) o caracteriza como um material singular para análise, compreendendo-o não apenas em termos formais, mas como um fenômeno de caráter enunciativo. Para o autor, o texto constitui uma unidade de sentido, resultado de escolhas linguísticas feitas em relação ao mundo, refletindo intenções comunicativas e contexto social. Nesse sentido, ele o define como uma “entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Dentro dessas perspectivas teóricas, pode-se ressaltar que as definições de “gênero textual”, são percebidas principalmente nos estudos da linguística textual, por meio de diversos teóricos até a presente época que trazem conceituações sobre texto. De acordo com Marcuschi (2008), a linguística textual surge para lidar com teorias consideradas tradicionais, que não acompanharam os diversos

fenômenos linguísticos que envolvem o texto, entendendo que o texto não é só um aglomerado de frases.

Marcuschi (2008) descreve a LT como uma perspectiva de trabalho que observa a língua em uso, se preocupa com os processos cognitivos da língua e não o produto. Não se volta ao estudos gerais da língua, como a linguística clássica e seu ponto principal é analisar as relações entre teoria e prática, processamento e utilização do texto. Com esse posicionamento, a LT desenvolve a definição de “gênero textual”. Guimarães *et al* (2020) evidência:

O conceito “Gêneros textuais” teve sua origem a partir dos estudos do texto. Liga-se, portanto, às pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Textual, que, desde seu surgimento, em meados dos anos 60 do século XX, até a atualidade, tem abarcado a contribuição de diversos estudos envolvendo autores de orientações teóricas distintas, tais como: Van Dijk, Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart, Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi, Anna Christina Bentes, dentre outros (Guimarães *et al*, 2020, pág 7)

Marcuschi (2008) explica que o termo tipologia textual é utilizado para se referir a composição dos textos, elementos do léxico, sintáticos, tempos verbais e outros e que assim os gêneros serão classificados, como narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos ou injuntivos.

De acordo com o autor, os tipos textuais são constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas, enquanto o gênero são realizações linguísticas concretas definidas por propriedade sócio-comunicativas. Os tipos textuais constituem sequência de enunciados no interior dos gêneros e não são empíricos; o gênero textual constitui-se de textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas, por fim, os tipos textuais abrangem um conjunto limitado de categorias teóricas; e o gênero textual abrange conjuntos abertos e praticamente ilimitados de designações.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações dialógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: Narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (Marcuschi, 2008, p. 240)

O termo “gênero textual” caracterizar a materialização de um texto, encontrados em diversos contextos do dia a dia, e que, com base nisso, são compostos por características sociocomunicativas, como o conteúdo, função, estilo e composição. Diferente dos tipos textuais que são poucos, os gêneros são diversos (Marcuschi, 2008).

Para o autor, com o advento da tecnologia, apareceram novos gêneros textuais, construindo

novas formas discursivas, como as cartas eletrônicas (e-mails), reportagens ao vivo, videoconferências e outros. Assim, relacionando semioses como signos verbais, sons, imagens e outras formas de movimento.

Portanto, o gênero textual é um fenômeno linguístico com funções sociais e também cognitivas. Marcuschi ainda define o “domínio discursivo”, que para ele não são textos e nem discursos, mas ajudam a criá-los, pois é o domínio dos indivíduos de determinado discurso, como o jurídico, religioso, jornalístico e outros. Dentro desses discursos são identificados os gêneros textuais que fazem parte de tais rotinas das instituições e da comunicação.

Nesses aspectos, vemos que os conceitos de Marcuschi (2008) se aproximam aos de Bakhtin, sendo que o segundo parece ter sido leitor do autor mencionado, no que se refere aos sobre gêneros discursivos, o que podemos ver pela definição dos elementos que caracterizam os gêneros, tais como as escolhas lexicais, estilo, composição e seu contexto de atividade.

Por conseguinte, os tipos textuais estão conectados a estruturas e formas linguísticas em vários níveis e os gêneros são as formas de realizar os objetivos em determinados contextos. Dessa forma, entende-se o gênero então como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” (Marcuschi, 2008, pág 83).

Resumidamente, Marcuschi (2008) define o gênero textual considerando dois aspectos principais. O primeiro é o da gestão enunciativa, que envolve escolhas relativas aos planos da enunciação, modos discursivos e tipos textuais. O segundo é o aspecto da composicionalidade, que diz respeito à identificação de unidades e subunidades textuais que estruturam a sequência e o encadeamento linear do texto. Para estabelecer essas relações, o autor ancora-se na situacionalidade, considerando o contexto em que o texto é produzido e circula.

Além dos gêneros tradicionais, Marcuschi (2002) destaca os gêneros emergentes no meio virtual, provenientes da escrita eletrônica. Embora cite diversos exemplos desses novos gêneros, ele esclarece que jogos interativos, sejam educacionais ou não, não são considerados gêneros virtuais propriamente ditos, mas sim suportes para outros gêneros. Entre os gêneros virtuais citados pelo autor estão: e-mails, bate-papos virtuais (em aberto, reservados, agendados ou em salas privadas), entrevistas com convidados, aulas virtuais, bate-papo educacional, videoconferências interativas, listas de discussão e endereços eletrônicos. Marcuschi (2002) ainda apresenta uma tabela comparativa que relaciona os gêneros textuais surgidos com a mídia virtual aos gêneros já existentes, evidenciando as continuidades e transformações promovidas pelas novas tecnologias na escrita.

TABELA 1 – COMPARAÇÃO DOS TEXTOS VIRTUAIS COM OS EXISTENTES

Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
Email	Carta/Bilhete/Correio
Bate-papo virtual em aberto	Conversações em grupos abertos
Bate papo virtual reservado	Conversações duais
Bate papo ICQ	Encontros pessoas
Bate papo virtual em salas privadas	Conversações fechadas
Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
Aula virtual	Aulas presenciais
Bate papo educacional	Aula participativa e interativa
Videoconferência	Reunião de grupo/conferência/debate
Lista de discussão	Circulares/séries de circulares
Endereço eletrônico	Endereço postal

Fonte: Marcuschi (2002)

Falando especificamente do correio eletrônico (email), Marcuschi (2002) aborda que é uma forma de comunicação com mais de 30 anos e não apresenta alguma ameaça para os livros impressos, sendo uma comunicação escrita assíncrona de remessa de mensagens entre usuários de computadores, apresentando características como emissor e receptor das mensagens; e é normalmente comparado a carta, por ter um endereço do remetente, endereço do receptor, possibilidade de cópias, assunto, data e hora e um corpo de mensagem com saudação, texto e assinatura.

Os bate-papos virtuais (chats) são detalhados por Marcuschi (2002) como produções escritas na forma de diálogo com retorno rápido e com recursos operacionais como seleção de parceiros, envio de sons especiais, envio de imagens, seleção de comentários e sistemas de alertas. São produções síncronas e as contribuições são geralmente curtas.

O bate papo virtual reservado se difere por ser uma interação em particular de maneira exclusiva. O bate papo agendado possibilita a troca de documentos e arquivos sem sair do programa

e os bate papos virtuais em salas privadas tem sua diferença apenas nas salas específicas acessadas.

A entrevista com o convidado se dá por servidores comerciais, como coloca Marcuschi (2002), deixando à disposição uma personalidade que deseja interagir online. As aulas virtuais por e-mails são usadas na área educacional e praticado pelo ensino a distância, numa interação escrita assíncrona, por fim, o bate papo educacional também no ensino a distância que tem estrutura relativamente clara e relações consideradas pelo autor como interpessoais.

Voltando-se para o ensino, Marcuschi (2008) mostra que não há gêneros ideais para serem trabalhos na sala de aula, mas que devem ser selecionados gêneros textuais que colaborem de melhor forma com a interpretação dos alunos sobre os textos e sua produção. Brasil (1998) elabora uma tabela que agrupa os gêneros que podem ser usados de acordo com suas funções na escrita e leitura, sendo eles orais e escritos, os orais citados na tabela são a canção, textos dramáticos, notícia, entrevista, seminário e outros, enquanto os escritos são as crônicas, contos, poemas, carta do leitor e etc., como pode ser visto abaixo.

TABELA 2 - GÊNEROS TEXTUAIS CITADOS PARA O USO EM SALA DE AULA

Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários	Canção Textos	Literários	Crônica Conto
De imprensa	Dramáticos Notícia Entrevista Debate Depoimento .	De imprensa	Poema Notícia Artigo Carta do leitor . Entrevista
De divulgação científica	Seminário Debate	De divulgação científica	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Brasil (1998)

Entende-se que, não há uma ordem específica a ser seguida, mas sim que é preciso compreender a necessidade de uso de cada gênero, para alcançar os objetivos e finalidades propostas dentro das metodologias dos professores para com os discentes, conseguindo avaliar o aprendizado

de forma mais concreta.

2.4 MEMÓRIA LITERÁRIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

O gênero memórias literárias caracteriza-se como uma narrativa em que o autor relata experiências pessoais ou alheias, podendo utilizar a primeira ou a terceira pessoa, com o objetivo de registrar lembranças e reconstruir momentos do passado. Trata-se de um gênero que permite ao leitor e ao escritor uma aproximação com acontecimentos históricos ou vivências individuais, oferecendo uma perspectiva reflexiva sobre o que foi vivido.

Nesse sentido, Maciel et al. (2007) ressaltam que as memórias pertencem à literatura autobiográfica, enfatizando que “as inexactidões da memória, capacidade humana de armazenar dados, transformam os fatos em recordações por meio da linguagem”. Isso evidencia que a memória não se limita à reprodução literal de eventos, mas envolve interpretação e seleção de elementos significativos, transformando experiências vividas em narrativas dotadas de sentido.

Nesse processo, as experiências registradas em palavras, gestos e sentimentos contribuem para aproximar os moradores de uma mesma comunidade, fazendo com que cada indivíduo se perceba como parte de um grupo social mais amplo. Como destacam Clara, Altenfelder e Almeida (2010, p. 18), “a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence”. Assim, essa reconstrução das memórias compartilhadas transforma-se em uma experiência de caráter humanizador, fortalecendo laços e promovendo senso de pertencimento.

O trecho evidencia que a escrita de memórias literárias vai além da narrativa individual, assumindo também um caráter social e comunitário. Ao registrar experiências e lembranças, o autor não apenas organiza sua própria história, mas contribui para a construção de uma memória coletiva, permitindo que outros membros da comunidade reconheçam elementos comuns às suas vivências. Esse aspecto reforça a função humanizadora do gênero, pois fortalece o sentido de pertencimento e identidade social, mostrando que a memória pessoal se conecta intrinsecamente à memória do grupo, transformando a escrita em um instrumento de integração e valorização das experiências compartilhadas.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) indicam que a leitura mobiliza não apenas habilidades técnicas, mas também o repertório de experiências, conhecimentos prévios, valores culturais, religiosos e familiares do leitor. Nesse contexto, trabalhar o gênero memória literária na escola contribui para a construção da identidade social dos alunos, ao mesmo tempo em que amplia seu conhecimento de mundo. Ao registrar e refletir sobre suas

memórias, os estudantes desenvolvem competências de leitura, escrita e produção textual, reconhecendo a relevância de suas próprias experiências como fontes de aprendizagem e expressão.

As memórias literárias, enquanto gênero, existem desde a Idade Média, embora não possuíssem o valor literário que lhes é atribuído atualmente. Inicialmente, eram consideradas formas confessionais de escrita, relacionadas a gêneros como autobiografia, diário e relato, sendo frequentemente classificadas como uma espécie de “literatura menor”. Ao observar a trajetória da literatura nacional, percebe-se que houve um esforço de integração entre a literatura e a história do país. No período do Romantismo brasileiro, por exemplo, os critérios de avaliação literária passaram a priorizar o valor histórico e representativo das obras e autores, em vez de se basearem apenas nos ideais clássicos de beleza formal (BOSI, 2002, p. 10). Assim, o texto literário passou a ser valorizado por sua capacidade de retratar personagens e contextos sociais, refletindo as características da sociedade que o produziu.

No entanto, a inserção das memórias literárias no contexto escolar ocorreu de forma relativamente recente, passando por um processo de didatização, ou seja, adaptação para fins pedagógicos. Nesse ambiente, o gênero assume uma nova organização estrutural e estabelece conexões com os gêneros escolares tradicionais, articulando objetivos de ensino e aprendizagem. Como destaca Bakhtin (2008), a apropriação de gêneros literários pela escola exige considerar suas funções sociais originais, ao mesmo tempo em que permite que sejam mediadas e transformadas para atender às necessidades didáticas e formativas dos alunos.

Segundo Boeno (2013), o gênero memória literária pode ser compreendido como uma narrativa, seja em primeira ou terceira pessoa, na qual o autor relata lembranças próprias ou de outrem. Esse tipo de narrativa não apenas registra fatos do passado, mas também oferece ao leitor a oportunidade de interpretar e refletir sobre esses acontecimentos, estabelecendo uma ponte entre experiência vivida e construção de significado. Assim, o gênero permite compreender como a memória é construída e representada por meio da linguagem, reforçando sua função tanto literária quanto pedagógica na mediação da leitura e da escrita.

As reminiscências relatadas são baseadas em fatos reais com tons de ficção, pois toda Literatura é potencialmente autobiográfica criada a partir das experiências estéticas dos autores. O autor-criador pode ser heterodiegético, aquele que narra em terceira pessoa ou intradiegético do tipo autodiegético, aquele que narra a sua própria história; ou intradiegético do tipo homodiegético, aquele que narra a história de outra pessoa (BOENO, 2013, p. 43).

Assim, o gênero memórias literárias faz parte do gênero narrativo e é caracterizado por um narrador que se apresenta como um “eu”, que ao mesmo tempo é pessoal e social. Como destaca Bakhtin, esse narrador é polifônico, ou seja, ao comunicar suas experiências e lembranças, ele

incorpora diferentes vozes e influências que fazem parte de sua formação e de seu contexto. Essas vozes interagem dentro do texto, criando um diálogo contínuo. Quando alguém escolhe o gênero memória para se expressar, essa escolha envolve uma intenção de comunicar algo específico, considerando o público que lerá ou ouvirá o relato. Marcuschi (2012) aborda sobre o propósito sociocomunicativo das memórias literárias:

“as memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências” (marcuschi, 2012, p. 56).

O trecho de Marcuschi (2012) evidencia que o propósito central das memórias literárias é resgatar experiências passadas, transformando-as em narrativa escrita a partir de uma perspectiva pessoal. Ao mesmo tempo em que essas memórias se vinculam a acontecimentos, lugares, pessoas e sentimentos, elas não têm obrigação de apresentar os fatos de forma totalmente fiel ou completa; o foco está na reconstrução subjetiva do real. Esse caráter permite ao autor exercer liberdade criativa, organizando lembranças e valores de modo a comunicar significados, emoções e perspectivas individuais. Dessa forma, o gênero cumpre uma função sociocomunicativa importante, ao possibilitar o compartilhamento de experiências que conectam passado e presente, pessoal e social, e promovem reflexão sobre identidade, memória e cultura.

Dessa forma, trabalhar o gênero memórias literárias constitui uma oportunidade significativa para aproximar os alunos das práticas escolares, partindo de experiências e vivências que lhes são familiares. Ao produzir e refletir sobre suas próprias memórias, os estudantes conseguem estabelecer conexões entre o contexto pessoal, familiar e social e as atividades acadêmicas, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Além disso, essa abordagem permite que o aluno se perceba como sujeito ativo na construção do conhecimento, ao reconhecer o valor de suas experiências e ao desenvolver competências de leitura, escrita e expressão. O gênero, portanto, funciona como uma ponte entre a vida cotidiana do estudante e a linguagem escolar, favorecendo tanto a apropriação de normas textuais quanto o fortalecimento da identidade e da participação na comunidade educativa.

O autor de memórias literárias tem a capacidade de trazer para o presente suas experiências de vida, incluindo alegrias, conquistas e dificuldades, expressando-as por meio de uma linguagem específica, própria da literatura. Como essas narrativas partem das vivências pessoais do autor, elas passam por um processo de reescrita e ressignificação, no qual as lembranças são reinterpretadas e

reorganizadas durante a produção do texto. É nesse processo de tradução das memórias para a escrita que se manifesta o caráter criativo do gênero, permitindo reconstruir o passado de forma significativa.

Conforme Marcuschi (2012, p. 51), “para dar conta do desafio de tratar o gênero textual como objeto de ensino sem, contudo, desvirtuar sua prática social de referência, os encaminhamentos pedagógicos precisam ser cuidadosamente conduzidos”, destacando a importância de planejar estratégias didáticas que respeitem tanto a função social do gênero quanto seu potencial pedagógico no contexto escolar.

2.4 A PRODUÇÃO ESCRITA: OUTRAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Finalizando o capítulo com o presente tópico, são apresentadas outras perspectivas sobre a produção textual, concepções retiradas principalmente do Grupo de Estudos e Pesquisa, Produção escrita e Psicanálise (GEPPEP). Encontra-se diversas produções que abordam, dentro de suas compreensões, a escrita na escola, no âmbito educacional e psicanalítico. Por exemplo, Velosa (2012) produziu uma pesquisa, na qual busca ir além da forma mecanicista de lidar com a aprendizagem da escrita nas escolas. Nessa perspectiva, traz críticas breves as definições e propostas sobre os gêneros feitas anteriormente, como por Mikhail Bakhtin.

Se, por um lado, significou um avanço em relação a escrita dos fictícios tipos textuais escolares, narração, descrição e dissertação, por outro lado, ela ainda representa uma forma mecanicista e insuficiente de lidar com a aprendizagem da escrita, isso porque, semelhante ao que acontecia no ensino dos tipos textuais, o aluno é incentivado a conhecer a estrutura do gênero para poder reproduzi-lo (Velosa, 2012, p. 3)

Na concepção de Velosa (2012), os alunos podem reproduzir graficamente um gênero, mas isso não quer dizer que dominaram realmente uma escrita subjetiva. Para alcançar essa escrita, expõe ser essencial considerar o que é a escrita e de onde vem a necessidade da escrita para poder incentivar os alunos a escreverem, lidando com as questões subjetivas da escrita, que é um processo extenso de escrever e reescrever, tomadas e retomadas. Dessa maneira, contrária ao planejamento das escolas para desenvolver a leitura e escrita:

Nesse documento, impera uma visão funcionalista da língua, de domínio dos requisitos básicos para uma boa comunicação, e de domínio das habilidades de leitura e escrita. Os planejamentos seguem, portanto, o discurso dos documentos oficiais sobre o ensino, mas a aplicação do conteúdo em aula ainda é a mesma de anos anteriores, a gramática tradicional (Velosa, 2012, pág 12)

Na visão de Velosa (2012), pode ser usada a literatura na produção escrita, pois de acordo com ela, quanto escrevemos, disseminamos um conteúdo, assim evoluindo seus limites de

criatividade, não usando a escrita apenas de maneira pragmática, tal como empregada tantas vezes durante o ensino. Desse ponto de vista, a escrita cria novos mundos e possibilidades.

Acreditamos poder relacionar o poder humanizador da literatura ao processo da escritura, pois, quando escrevemos, elaboramos uma determinada forma a qual, ainda que não seja literária e, por isso, peculiar, sustenta um conteúdo, a fim de disseminar um conhecimento. A escrita guarda também esse caráter, pois, por meio dela, o homem pode expandir seus limites criativos, não a usando apenas como exigência de funções sociais pragmáticas. É possível escrever simplesmente para registrar os próprios sentimentos, para se livrar da sensação de angústia, para criar outros mundos e outras vidas, enfim, as possibilidades são infinitas (Velosa, 2012 pág 04)

Essas pontuações de Velosa (2012), sincronizam-se, com a perspectiva de Santos (2007), ao elementar que a leitura e produção de textos são tarefas indispensáveis para a formação dos indivíduos, mas para isso a escola deve criar contextos de leitura e escrita que possam ser vistos os usos e funções reais dessas habilidades, superando o “ler e escrever apenas para ler e escrever”.

A leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e o escrever para apenas aprender a ler e a escrever (SANTOS, 2007, p.20).

Outro ponto interessante, são os abordados por Maia (2005), com base no psicologismo na aquisição da linguagem e desenvolvimento da leitura e escrita, critica a definição que reduz a função da escrita a representação da linguagem oral. Têm-se a visão que a habilidade da leitura é processar as palavras escritas, reconhecendo e identificando as palavras orais, enquanto na escrita pode ser analisado, compreendido, interpretado, avaliado e memorizado o que foi comunicado tanto na escrita como na fala.

3 PANORAMA GERAL SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA

Neste capítulo, aborda-se as práticas de leitura, discutindo como se pode trabalhar essas práticas em contextos rurais. De acordo com Freire (2006), a leitura faz parte de uma forma de confronto social. As classes menos favorecidas podem utilizar a leitura como uma forma de lutar contra a desigualdade e por seus direitos.

Freire aborda que a nossa sociedade exclui dois terços da população e impõe diversas injustiças a grande parte desse terço, então é de grande importância o domínio da leitura e escrita, tendo essa aquisição um papel em uma luta que é política, já que se refere a possibilidade de sujeitos ocuparem outros lugares na sociedade. Conforme Freire (2006), as pessoas fazem primeiro a leitura do mundo, que é a compreensão de suas realidades, do contexto que estão inseridos socialmente, no dia a dia fora da escola, e a partir disso podem evoluir para as próximas leituras feitas durante o ensino. Freire (2006) esclarece então a necessidade de haver uma leitura partindo de uma compreensão mais crítica, para que ela não seja apenas uma decodificação da palavra.

Antunes (2009) também corrobora com essa visão, a autora compreende que a prática da leitura capacita os alunos na concepção do ambiente, criticando e podendo elaborar ideias de melhorias para essa sua realidade, por consequência, a leitura é muito importante para o contexto escolar, com ênfase em contextos menos favorecidos, como é a zona rural. Dessa maneira, para Antunes (2009), a escola tem o dever de buscar desenvolver a leitura de melhor forma para os alunos, tomando suas experiências sociais, culturais e econômicas.

Pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. (ANTUNES, 2009, pág. 193)

Neste capítulo, iremos discutir ainda a importância do trabalho com a leitura. Para tanto, nesse momento, não faremos diferença entre as diversas perspectivas e concepções de leitura, elencadas pelos diferentes autores mobilizados ao longo dessas seções, no sentido de que, na discussão sobre a relevância da leitura, esses autores demonstram mais proximidades que distanciamento. Em linhas gerais, veremos como esses autores abordam a importância do trabalho com a leitura, sobretudo socialmente, apresentam sugestões de trabalho em sala de aula e refutam uma concepção de leitura como decodificação.

3.1 – A relevância do trabalho com a leitura

Nesse ponto, a leitura, quando desenvolvida e expressada na sala de aula para todas comunidades, está repetindo um dever democrático, que todo sujeito tem direito à informação e aos bens culturais de todas as sociedades. Em conjunto disso, liga-se sobre as metodologias que devem ser empregadas pelos professores, promovendo a aproximação dos alunos com o ato de ler e a partir disso, poderão desenvolver a valorização dos saberes locais do meio que vivem, sua cultura.

A leitura expressa, dessa forma, o respeito democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previstos, nas sociedades, sejam elas letradas ou não. (ANTUNES, 2009, pág.193)

Antunes (2009) expõe que a escola pode promover o gosto pela leitura, assim deve seguir etapas para estimular o uso da leitura e do livro em sala de aula, trazendo materiais diversificados e ricos, podendo os alunos terem acesso facilitado a leitura e tendo vários objetivos, além da frequência no cotidiano escolar. Melo (2014) afirma que a constituição da leitura, em primeira vertente, é uma atividade que favorece a percepção do mundo dos alunos, tornando-os sabedores e conhecedores, por exemplo de notícias atuais, e que podem ainda servir como atividades extraclases.

Portanto, são vastas as adaptações da leitura, não somente no espaço escolar, mas também, o meio social serve de influência ao campo da leitura de cada pessoa, aprimorando uma leitura individualizada, uma percepção diferente do conhecimento construído da leitura formulada. Neste aspecto, os benefícios da prática da leitura são diversos, desenvolve senso crítico e intelectual do ser humano, é um meio transformador da construção do conhecimento, trazendo o despertar metafísico do conhecimento do mundo ao desenvolver a prática da leitura (Mello, 2014, pág 03)

Rangel e Rojo (2010) explicam que a leitura também é necessária para realizar várias tarefas e funções em qualquer situação e surge em todas disciplinas do colégio de alguma forma. Ler é um componente social, conecta-se com o outro e com o mundo, lemos para responder as perguntas e abranger nossos objetivos. Melo (2014) diz que a prática de leitura é uma forma de experimento de experiências de conhecimentos agrupados, apreensão de significados fixados em outros discursos escritos.

De logo, é essencial que possamos saber dos fatores que envolvem o processo da leitura e suas nuances em desempenhar um papel compreensivo para leitor, assim como papel influente como, o hábito de ler, as interferências espaciais, as conjunturas que envolvem todo aparato de cada ser. Portanto, precisa-se de suporte

para se ter uma leitura compreensível, na qual não somente basta os discursos escritos, mais também o meio que envolve o indivíduo em desenvolver uma leitura compreensível, tornando-a um objeto prazeroso (Melo, 2014, pág 04)

Em contraposição às “vantagens” enunciadas como sendo adquiridas a partir da leitura, Rangel e Rojo (2010) apontam que encontram-se ainda alunos que sabem ler um texto, mas não conseguem compreender as informações que estão sendo passadas nesse texto. Para os autores, esse problema deve-se a uma visão da leitura que resume esse ato a decodificação, conjunto de letras, sílabas, palavras e frases.

Por isso, a leitura oferecida aos alunos nas escolas deve ter um significado para quem vai ler, tendo um agrupamento de conhecimentos e informações realmente importantes e relevantes para os alunos, de forma a fazer com que auxilie na compreensão do contexto, da realidade. Não deve-se apenas ler, é preciso ser um leitor que compreende as significações do texto, as estruturas gramaticais que pode analisar e criticar seu contexto, expressar suas ideias e sentimentos.

Ler, portanto, pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura. São objetivos que vão se modificando à medida que lemos o texto. Por exemplo, quando pegamos uma revista para ler, num consultório médico, nosso objetivo pode ser o de apenas passar o tempo. Mas se descobrirmos um texto que indica como emagrecer sem parar de comer doces, aí o objetivo mudará. (RANGEL & ROJO, 2010, p.87).

Para atingir tais objetivos de leitura na sala de aula, os professores podem seguir diversas estratégias de leitura, dessa maneira é essencial a mediação ativa, fazendo com que os educandos desenvolvam de maneira ampla suas competências, como devem abordar o texto lido. Espinoza (2007) esclarece que para isso os professores precisam ativar o conhecimento prévio dos alunos, e assim poderão entender o texto completo. Gerando um conflito, um debate sobre temas que são conhecidos pelos alunos, assim ocorre ainda há troca de conhecimentos e experiências adquiridas fora do âmbito escolar.

Solé (2014) também seguindo essa visão, levanta algumas estratégias como a sublinhar palavras desconhecidas do texto, para após isso tentarem dar significados a elas, mesmo recorrendo ao uso do dicionário. Após isso, os alunos ainda podem também produzir resenhas que, de acordo com o autor, ajudam na identificação e compreensão das informações que o escritor tenta passar no seu texto, os objetivos da leitura e os conhecimentos. Nesse ponto, Rangel e Rojo (2010) expressam que cabe ao mediador/professor fazer com que os alunos vejam as marcas textuais, denominadas por eles de “saliências do texto”.

É necessário criar situações-problemas que gerem dúvidas instigantes sobre o tema a estudar e permitam que os estudantes revejam suas concepções por meio de conversas, desenhos e textos próprios. O resultado é que no momento da leitura eles já terão uma concepção mínima do assunto, diferente do que tinham no início dos trabalhos. (SPINOZA, 2007, p.20)

Outra estratégia colocada por Rangel e Rojo (2010) como importante para a fluência da leitura é a leitura compartilhada. De acordo com os autores, a leitura em voz alta faz com que os alunos evoluam mais rápido o prazer pelo ato de ler, ajuda ainda na fluência dessa leitura. No entanto, para os autores, a leitura deve ser planejada e não surpresa. A leitura precisa ser entendida como uma interação do texto com o aluno e, com o aprimorando desse hábito, o leitor consegue elaborar e apurar seus critérios do que quer lê, analisá-los e criticar.

Delisa e Laplane (2012) propõem métodos para a prática da leitura como contar histórias, papel que deve começar inicialmente com os pais e assim identificando as dificuldades das crianças, como a falta de atenção e outros fatores que podem ser observados nessa prática simples da leitura.

Por isso, Siviero (2017) afirma que é preciso adotar esses procedimentos de leitura que levem a posturas indagadoras dos saberes, pois a leitura é uma atividade importante no processo de desenvolvimento humano e na construção dessa subjetividade dos indivíduos. Silva (1998, pág 31) cita as funções da leitura:

1. A leitura é essencial para qualquer área do conhecimento.
2. A leitura está relacionada ao sucesso acadêmico do indivíduo e diretamente ligada a não evasão escolar.
3. A leitura é um dos principais instrumentos para aproximar o ser humano e diminuir o preconceito.
4. Facilita a aprendizagem e diminui a massificação executada pela televisão.
5. A leitura possibilita diferentes pontos de vista e alarga as experiências das pessoas que aprendem.

Assim, fica notório como a influência das instâncias familiares e escolares colabora com a constituição de leitores considerados autônomos, o que pode fazer com que os alunos aumentem seus acervos de informações e conhecimentos, criando memórias de novas experiências e pensem sobre sua própria constituição.

evidenciar a leitura como uma prática que favorece a ampliação dos repertórios de informação do leitor, além de possibilitar a resignificação de vivências, ideias e

conceitos acerca da própria realidade. Dessa forma, buscamos fazer com que as memórias das experiências escolares de leitura das alunas se constituíssem em subsídios para que pensassem a própria formação. (ROSSI; PERES, 2012, p.101 e 102)

Frente a isso, Cândido (2004) ressalta que a literatura/leitura se torna uma manifestação universal do homem, já que utilizada de forma ampla e diversificada, usando dos seus elementos essenciais, favorece a compreensão dialética da realidade.

Nesse parâmetro, Bortoni (2012) exprime que, no âmbito escolar, é necessária a renovação dos procedimentos da prática de leitura, conectando com a realidade de quem está aprendendo e não causando um distanciamento gradual, tornando a leitura um objeto social, saindo do processo puramente avaliativo e quantitativo.

As crianças precisam encontrar sentido na leitura; portanto os professores devem garantir que a leitura – e a sua aprendizagem – faça sentido. As crianças aprendem a ler através da leitura; os professores devem ajudá-la a ler tornando a leitura fácil, sem dificultá-la. Essas observações podem parecer óbvias se não considerarmos que, na realidade, muito do que é feito na escola – e também por adultos bem-intencionados fora da escola – pode ter a consequência de tornar a aprendizagem da leitura menos compreensível e mais difícil. (SMITH, 1999, p.127)

Segundo Koch e Elias (2008), a leitura também promove uma constituição entre o sujeito sociável com a linguagem, assim compreende melhor os elementos significativos do texto e o grau de sentido que as palavras detém. As autoras apontam que a leitura deve ser levada sem menosprezar os conhecimentos e experiências do leitor, pois levarão a interação autor-texto-leitor. Orlandi (1995) elabora que o leitor é aquele que produz a interpretação do texto, produzindo seus sentidos e organizando com o seu conhecimento próprio, assim havendo uma originalidade nos sentidos produzidos.

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (Lajolo, 1996, p. 28)

Com a leitura então, pode-se acessar culturas e contextos históricos, além de ser uma prática social com a interação com os signos, produzindo sentidos com a compreensão e interpretação dos alunos sobre os alunos. Assim a leitura passa a ser um processo com diversas intenções, como social, política, humana, cultural, econômica e também educacional, fazendo com que os alunos

desenvolvam sua imaginação e conheçam outras realidades, pessoas e lugares. A partir dessa prática, compreendemos o simbolismo da história e nos formamos como cidadãos

3.2 - O PAPEL DO PROFESSOR NA PRÁTICA DE LEITURA

Visivelmente, o professor recebe um papel fundamental no incentivo a prática da leitura. Conforme Brasil (2006), o que vai ser oferecido aos alunos deve ser planejado e organizado de uma forma que os educandos sintam prazer com os livros direcionados, desse jeito, o educador precisa estimular a divisão de ideias dos alunos, escutando-os.

Brasil (2006) mostra que a leitura prazerosa é essencial para a formação dos leitores e suas procuras por outros textos, e esse é papel da escola e do professor promover. Brasil (2006) cita as finalidades da leitura como receber mensagens de outros como ideias, opiniões e pontos de vistas, também elenca que a leitura orienta a realização de atividades diversas dentro e fora da escola, nesse ponto, a escola e o professor podem explorar jogos e instruções. Outras finalidade são a aquisição de conhecimento e a leitura para escrever, em que é fundamental que os alunos consigam extrair os sentidos e compreensão dos textos.

Os projetos didáticos em que os alunos participam de feiras de conhecimento ou escrevem livros sobre temas específicos são excelentes oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias de apreender o sentido global de um texto, a selecionar as informações relevantes para os seus propósitos, a organizar essas informações, elaborando esquemas ou resumos, e, a partir daí, escrever os textos a serem apresentados. (BRASIL, 2006, p. 51)

Brasil (2006) aborda ainda que o professor deve elaborar situações diversas para a prática da leitura, para a evolução das capacidades dos alunos como leitores, assim com a diversificação das práticas. Dessa forma, os discentes se aproximam de diferentes esferas sociais de interlocução e desenvolvem as estratégias de leitura na escolarização. Compreende-se com isso que o trabalho da leitura precisa levar em consideração a realidade dos alunos, ficando clara a função do professor do selecionamento dos textos e quais suas funções sociais.

Portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (Brasil, 2006, pág 42)

O docente na realização da prática de leitura, precisa se propor a abrir espaços, lançar novos desafios e apresentar continuamente competências que abrangem o cognitivo, emocional, sensorial e também cultural. Conforme exprime Freire (1999, pág 29) “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. A sala de aula deve existir de maneira estimuladora e com o professor fazendo interferências pontuais partindo desse conhecimento prévio já citado.

[...] caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-las em saberes. (ANTUNES, 2001, p.12).

Com base em Silva (1998), o professor deve seguir alguns princípios para o uso da língua, como desenvolver com os alunos o conhecimento das palavras, o raciocínio da leitura com a interação e relação com o texto e tornando-se capaz de absorver a mensagem principal que determinado texto busca transmitir, conseqüentemente os alunos poderão tomar uma posição como leitores de forma crítica.

Para Kriegl (2002), é de suma necessidade que o professor planeje bem as tarefas de leitura que serão feitas, pensando de forma prévia nas necessidades dos alunos, as situações que podem surgir abordando o contexto de uso real, além disso trazendo a contribuição da leitura silenciosa na construção de interpretações próprias. O contexto vivido pelos educandos influencia no seu desenvolvimento, com isso, não se pode deixar de conectar a leitura com sua cultura, seu contexto sociocultural, isso que dará os sentidos na aprendizagem, o estreitamento dessas relações.

Nas PCNs (1997) podemos notar os docentes como agentes facilitadores, ou seja, que devem guiar constantemente a prática da leitura na instituição e trabalhar com muitos objetivos e modalidades de texto, pois conforme diferentes objetivos, é exigido diferentes textos, por sua vez, novos aprendizados na leitura para os alunos.

A escola e seu corpo docente recebe o desafio de levar o hábito de ler de maneira espontânea e de qualidade, relacionando os livros com as mídias que avança cada vez mais, envolvendo esses dois aspectos no trabalho pedagógico, não permitindo que haja um distanciamento ainda maior dos alunos com o hábito de ler livros. Isso retoma que deve ser feito uma seleção e análise de bons textos.

[...] discutindo os diferentes recursos utilizados pelos autores e os efeitos de sentido que provocam nos leitores, as relações que podem ser estabelecidas entre as obras

conhecidas e quais são as mais ricas para o trabalho com a língua e a linguagem. Enfim, é preciso que a vivência de uma comunidade de leitores não se restrinja apenas aos alunos, mas possa envolver todas as instâncias educativas da escola (Guilherme, 2012, pág 03)

Um bom mediador desse processo precisa também ter o gosto pela leitura, para que consiga enfrentar os diversos desafios e formar esses leitores tão fundamentais para a sociedade, desse jeito, como levanta Guilherme (2013), é necessário que não apenas os alunos frequentem os espaços de leitura, mas os professores também conheçam as obras que serão dirigidas e assim ampliem o parâmetro de como irão trabalhar com os alunos.

Perceptivelmente, o ato da leitura no ensino fundamental – anos finais, deve ser trabalhada unindo os elementos de análises de recursos linguísticos, detalhes das histórias, e também outros pontos dos textos, portanto, é essencial que seja feita análises de textos com debates entre os alunos mostrando suas ideias e criando atividades que realmente explorem seus conhecimentos. Bencini (2006) elabora propostas de atividades didáticas para antes, durante e depois da leitura na sala de aula:

- Selecionar diferentes textos sobre o tema. •
- Programar visitas à biblioteca com a turma.
- Comente e relacione diferentes textos e linguagens.
- Leia com os alunos em voz alta.
- Ensine a relacionar o título, a capa e o índice com o conteúdo da obra
- Faça paradas estratégicas para explicar conceitos.
- Peça resumos sobre o tema estudado.
- Proponha seminários e palestras. (BENCINI. 2006, p. 35)

Aqui pode ser visto, formas de atrair e aproximar o aluno para a leitura, notoriamente alguns professores enfrentam outros desafios como a falta de biblioteca em algumas escolas, no entanto com o auxílio das mídias pode ser levado aos alunos os textos e propostas de leituras para esses discentes de ensino médio, seguindo métodos que sintam prazer e compreendam os sentidos dos textos oferecidos.

Também há outras propostas didáticas para a prática de leitura, como caracteriza os PCNs (1997) citando por exemplo a leitura colaborativa que é feita com a mediação do professor e os alunos mostram suas compreensões do texto e em seguida o professor faz questionamentos, também projetos de leitura que podem levar dias ou meses, e são atividades onde é relacionado a linguagem oral,

linguagem escrita, leitura e produção de texto.

Ainda propõe as atividades sequenciadas de leitura que são consideradas atividades didáticas para estimular o gosto pela leitura, também as atividades permanentes de leitura que são trabalhadas cotidianamente com a prática de leitura, nela os alunos escolhem o que querem ler por semana. E mais uma proposta de trabalho dos professores com essa prática, é a leitura feita pelo professor, sendo elas longas ou curtas. Os PCNs (1997, pág 47) indica sua importância:

1. Estimular o desejo de outras leituras;
2. Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
3. Permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escrevesse para ser lido;
4. Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
5. Aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
6. Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
7. Informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
8. Ensinar a estudar;
9. Possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
10. Favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
11. Favorecer a estabilização de formas ortográficas.

Por fim, os PCNs (1997, pág 47) citam as contações de histórias que são ferramentas importantes para incentivar a leitura e imaginação dos alunos, podendo questionar e despertar seus sentimentos diversos como a curiosidade pelos personagens, por exemplo as fadas e monstros das histórias. Além disso, há a leitura diária que pode ser individual, coletiva, silenciosa ou em voz alta. No entanto, ressalta-se alguns cuidados como a atividade precisar fazer sentido, deixar explícito os objetivos e refletir com os alunos as modalidades de leitura e seus procedimentos.

Com essas sugestões e propostas de como os professores podem trabalhar a leitura em sala de aula, nota-se como é imprescindível o estabelecimento das relações positivas do professor com os alunos, dando confiança e mostrando como os professores também dão importância e sentem prazer com a leitura e escrita. Os PCNs (1997) ainda trazem alguns métodos que os docentes podem utilizar de avaliação da leitura dos alunos, pretendendo que não se afastem da prática, como narrar histórias conhecidas por eles e evidenciar a compreensão dos textos lidos .

Na essência, compreende-se aqui os desafios e caminhos que os docentes enfrentam e devem superar para conseguir desenvolver as práticas de leitura com êxito aos alunos, reforçando suas compreensões de mundo, a criticidade, criatividade e que consigam desenvolver suas leituras dentro e fora do âmbito escolar.

3.2.1 O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA NAS PRÁTICAS DE LEITURA

Como pode ser observado, a leitura está ligada diretamente a como os gêneros textuais são trabalhados e escolhidos nesse processo, quais as estratégias são selecionadas, como é feita a interação dos alunos com esses textos e quais significados são empregados, além de suas finalidades para o uso na sala de aula. Assim como é visto no primeiro capítulo, Marcuschi (2008) mostra que toda manifestação verbal, escrita ou oral é feita por meio de algum gênero textual, para atingir determinados propósitos comunicativos.

No contexto do desenvolvimento das práticas de leituras na escola, os alunos devem fazer a leitura de diversos gêneros para compreender e conseguir também produzi-los na escrita, como receitas, fábulas, propagandas e outros infinitos gêneros que podem ser utilizados. Conforme os próprios PCNs, forma-se o leitor a partir da leitura de diversos textos e de forma diária, observando que esses textos também circulam no seu meio social, suas funções e como são utilizados.

Os gêneros textuais se apresentam como um objeto interdisciplinar e de multiculturalidade que abarca elementos socioculturais, cognitivos e linguísticos. Marcuschi (2008) deixa claro tais afirmações sobre a vertente social dos gêneros:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2001, p. 22-23).

Nessa visão, os gêneros são trabalhados também por permitir uma maior acessibilidade dos alunos, podendo continuar suas leituras também fora da sala de aula, além de perceber as diferentes estruturas na elaboração de diversos textos, como a diferença da estrutura da receita de um bolo para uma bula de remédio, ou uma propaganda. Com esse desenvolvimento, os alunos podem compreender o funcionamento dos textos na sociedade e como tirar seu melhor proveito.

Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes —para quêsl — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL/PCN, 1998, p. 41)

Para efetivar esse parâmetro, os alunos precisam atingir o domínio desses diferentes textos chamados também de gêneros textuais, também incentivando a busca por outros gêneros, buscando o conhecimento individualmente. Koch (2010) salienta que deve ser possibilitado aos alunos o domínio dos gêneros, conhecendo, apreciando, compreendendo e produzindo dentro e fora da escola, e, em seguida, levando as capacidades desenvolvidas em um gênero para outros. Zacarias e Passos (2017) citam por exemplo, o uso do gênero textual lenda, pois é um gênero popular e pode ser incentivado na escola, já que abastece a cultura das comunidades de todo país. Para promover as estratégias de leitura, Brasil (2006) elenca:

1. Traçar objetivos para a leitura: determinado pelo professor ou aluno, definir como o texto será lido e o que será prioridade na leitura.
2. Selecionar informações do texto.
3. Ativar conhecimentos prévios: estabelecer relações entre o que conhece e o que está sendo lido.
4. Antecipar sentidos ao texto.
5. Elaborar inferências.
6. Avaliar e controlar a compreensão do texto.

De acordo ainda com Brasil (2006), essas estratégias devem ser abordadas de maneira habitual, o professor viabilizando o uso delas, oferecendo aos discentes os diversos gêneros naturalmente. Assim, o planejamento é um ponto fundamental para a promoção eficaz dos gêneros em sala de aula. Os gêneros então devem ser utilizados de maneira interativa no espaço da escola, pois como mostra Marcuschi (2001), contribuem para estabilizar e coordenar as atividades comunicativas feitas cotidianamente pelas pessoas. Bakhtin (2003) também aborda sobre a riqueza dos gêneros:

A riqueza e a variedade de gêneros de discurso são infinitos, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que via diferenciando-se e ampliando-se a medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2003, pág 13)

A intenção do professor ao trabalhar com os gêneros textuais, deve ser de alcançar a organização lógica e do pensamento dos alunos, pois conforme Koch (2003, pág 16) “o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais que cabendo ao leitor/ouvinte senão captar essa representação mental”. Busca-se deste modo desenvolver as competências textuais. Lajolo (1982) caracteriza que ler é compreender o tipo de leitura que o autor do texto pretendia ou também trazer novas concepções possíveis sobre as pretensões do texto, se rebelando.

Outros autores, como Bronckart (2003) também salienta a importância do uso dos gêneros textuais, destacando que a apropriação do gênero é fundamental também para a socialização dos alunos, se inserindo nas atividades comunicativas do dia a dia com domínio sobre o gênero que vai produzir em determinada esfera social. Com a introdução dos gêneros textuais para o trabalho escrito e da leitura, os gêneros escolhidos visam diversos objetivos, mas para isso, o professor de forma imprescindível precisa ter uma crítica da prática, conhecimento teórico e formação contínua para entender a evolução desses aspectos.

Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer à reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.24)

De acordo com os autores, o uso dos gêneros textuais configuram como pontos de referência para os alunos. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são entidades intermediárias, que permitem estabilizar elementos formais e outros rituais da prática da leitura, conforme isso ocorre há análise das condições sociais e a recepção dos textos, ainda oferecendo quadros de conteúdo, organização de textos e as unidades linguísticas observadas em suas características.

No entanto, visivelmente, por muitas vezes os gêneros orais e a leitura são vistos apenas como passagem para a escrita, não recebendo seu devido valor e sem notar que os padrões da língua podem ser explorado na escrita e na fala, a vista disso os professores analisam a leitura partindo da escrita e como mera ponte entre as duas.

Marcuschi (2003) buscou mostrar como a leitura é também um objeto enriquecedor no ensino, assim como a prática escrita. O autor afirma que “hoje predomina a posição de que se pode conceber

a oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (Marcuschi, 2003, pág 16). Ele elenca ainda que tanto a escrita como a leitura colaboram com a elaboração de textos coerentes e coesos, e que a escrita não pode ser vista como uma representação da fala, pois a escrita não consegue reproduzir fenômenos da oralidade como a gestualidade e a prosódia.

Deve ser explicado, que o termo “letramento” se difere de alfabetização que é uma forma de memorizar a grafia das palavras, o sistema alfabético, no entanto no seu dia a dia, na proximidades com os diversos textos como bilhetes, receitas, placas, nomes de ruas e outros as pessoas ficam mais próximas das relações desses textos e suas funções, o que é compreender o uso desses textos nas suas práticas sociais de escrita e leitura.

A convivência diária com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas fichas, jornais, revistas, livros entre outros, faz com que o sujeito se familiarize com o texto escrito e estabeleça uma série de relações, levantando hipóteses e procurando compreender o significado. Mesmo antes de serem submetidas a um processo sistemático de alfabetização, as pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para o aperfeiçoamento de seu processo de letramento (Santos *et al*, 2007, pág 7)

É interessante que o livro didático e os professores entendam e superem a noção de superioridade entre escrita e leitura, já que pode-se encontrar pessoas com boa base das práticas escritas, no entanto, não tem domínio das práticas de leitura, no desempenho da oralidade, numa entrevista, discussão em grupo, exposição e outros.

Os gêneros orais são instrumentos – ou melhor, megainstrumentos, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único – que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa. Falta-nos ainda escolher, dentre uma enorme variedade de gêneros, aqueles que podem, e talvez mesmo devam, tornar-se objeto de ensino. Já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. Por um lado, [...] exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo etc [...] e, por outro lado, aqueles da vida pública no sentido lato do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro etc.). (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 174)

Rojo (2003) interpreta que as atividades com textos orais propostas pelos LDs são colocados como inferior a escrita, e corrobora-se com o que é encontrado também nos PCNs e ainda determinam quais aspectos orais devem ser objetos de reflexão nas salas de aula durante a prática do ensino-aprendizagem e exploração da oralidade.

Fica evidente que os documentos oficiais restringem quais gêneros orais podem ser considerados objeto de ensino, diminuindo a diversidade do possível trabalho do professor com os

gêneros. Não percebe-se que usar a oralidade como objeto de ensino melhora o desempenho dos alunos na prática de suas habilidades linguísticas. Com base no que postula as PCNs, Osias (2010) aponta os gêneros orais considerados não-ensináveis e os gêneros orais ensináveis.

TABELA 3 – GÊNEROS ORAIS ENSINÁVEIS E NÃO ENSINÁVEIS

GÊNEROS ORAIS NÃO ENSINÁVEIS (Espontâneos ou cotidianos)	GÊNEROS ORAIS ENSINÁVEIS (Comunicação pública formal)
Diálogo íntimo de salão	Seminários
Diálogo íntimo de círculo	Debates
Diálogo familiar cotidiano	Entrevistas jornalística e profissional
Gêneros breves cotidianos de saudação	Discursos
Despedidas	Aulas
Votos	Comunicação pública formal
Relatos cotidianos	Relatório de experiência
Telefonemas	Testemunho de instância formal
Piadas	Conto oral
Avisos	Pregação
Programa de rádio	Conferência

Fonte: Osias (2010)

Observando a tabela, compreende-se que o considerado ensinável recebe maior articulação quanto às suas particularidades e elaboração de acordo com os lugares sociais que serão construídos e conforme Osias (2010) apresentam um poliglotismo no uso da própria língua portuguesa, enquanto os gêneros orais não ensináveis não apresentam uma sistematização e abordagem didática.

Com os apontamentos até aqui, conclui-se que a oralidade passa por níveis da linguagem, além da comparação que surge entre a leitura e a escrita, por algumas concepções a primeira sendo

considerada como inferior a escrita, no entanto, nota-se que a prática da leitura e o uso de gêneros orais contribui amplamente com o desenvolvimento dos alunos para que consigam utilizar nas esferas sociais atingindo seus objetivos comunicativos.

3.3. A PRÁTICA DA LEITURA E ESCRITA NA ZONA RURAL

Nesse ponto, aborda-se especificamente a prática da leitura no âmbito da Zona Rural. Barros (2014) exprime que é importante refletir sobre a educação do campo e as práticas de leitura e escrita se renovam cada vez mais, no processo de consolidação de sua importância sociocultural e também de humanização, destacando também a necessidade de educadores comprometidos para implementar as transformações sociais com a leitura e escrita aos alunos, jovens e adultos desses contextos, o que pode mudar suas vidas. Demonstra-se que a aquisição da leitura e da escrita é essencial na formação desses indivíduos, tanto profissionalmente como também das suas experiências.

A escola deve respeitar as raízes culturais dos educandos, raízes essas que ele adquire com a família, amigos ou com a participação num determinado grupo social. [...] os cursos de formação de professores, de uma forma geral, não têm uma preparação específica para formar um educador pronto para atuar nas escolas do campo (até porque nunca se fica pronto), mas é necessário pelo menos ter uma afinidade com o conhecimento desses educandos e estarem prontos para aprender com eles. [...] (MULLER & KLOCK apud FAGUNDES, 2013. p. 230-231).

Com as práticas de leitura, os alunos do campo podem desenvolver suas autonomias e o senso de responsabilidade como cidadãos dessas comunidades, podendo lutar por transformações sociais, culturais e econômicas, levando tolerância e inclusão de suas participações efetivas na constituição da sociedade, o que é direito das pessoas, que tenham esse reconhecimento e direcionamento educacional amplo e implementado como patrimônio. Por isso, o trabalho feito com essas práticas devem valorizar e levantar as vidas dos alunos fora da escola, suas experiências.

Na atual conjuntura brasileira é preciso pensar a vida do homem no campo, não esquecendo da sua inter-relação com a vida das pessoas da cidade, e por que não dizer interdependência. Assim, aquela visão do campo, como espaço estereotipado, como um mundo à parte, está cada vez mais esgotado. Percebe-cada vez mais a necessária inserção e valorização, mudando a ideia, anteriormente difundida, de que os sujeitos do campo, são pobres, dependentes e incapazes (Barros, 2004, pág 17)

Nesse sentido, as práticas desenvolvidas no contexto da zona rural devem acarretar na reflexão da realidade dos alunos, precisa-se que os professores busquem as melhores estratégias para integrar

essas realidades dos sujeitos do campo ao desenvolvimento da leitura e escrita de melhor adequada e que torne-se prazeroso e proveitoso educacionalmente, preservando a identidade desses alunos, respeitando suas características.

O Brasil (2002) corrobora com isso, apontando que a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com suas questões de realidade, os saberes próprios dos alunos, a memória coletiva e outros fatores. O campo detém de suas particularidades sociais, culturais, históricas e outros, constituindo um espaço de luta e de direito à educação, saúde e preservação.

A educação do campo é concebida como toda ação educativa que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher para si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser e produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida. Mais do que um perímetro não-urbano, expressa um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da humanidade. Toda essa diversidade de coletivos humanos apresentam formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias, valores culturais (...) (Passos, 2006, pág 9)

Freire (2006) deixa claro com é importante a aquisição da leitura e escrita dos alunos das classes consideradas populares, pois essas práticas também estão inseridas num chamado confronto social. Dessa forma, com uma sociedade letrada, principalmente os que fazem parte das zonas rurais e comunidades tradicionais, podem debater e reivindicar seus direitos com mais ênfase e preparado de criticidade

Entende-se que quem domina a leitura e escrita, detém o poder, por isso os alunos, jovens e adultos desses contextos precisam que as práticas de leitura e escrita sejam bem direcionadas, não havendo uma separação dos letrados e não letrados, sem preconceitos e seletiva, o que será uma luta também dos alunos ao desenvolverem sua habilidades comunicativas para debater e enfrentar as dificuldades na sua comunidade. Certeau (1990) afirma que a leitura está sendo obliterada, se tornando um instrumento, a utilização do livro é voltada principalmente aos privilegiados.

A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna instrumento. A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os “Verdadeiros” intérpretes. Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a leitura em uma “Literalidade” ortodoxa que reduz as leituras a ser apenas heréticas ou destituídas de sentido (Certeau, 1990, pág 267)

Com essa ideia central, entende-se que ler e escrever pode contribuir significativamente para superar as barreiras históricas e estruturais enfrentadas pela educação na zona rural, ao permitir que os sujeitos expressem suas experiências, memórias e significações, construindo-se como leitores ativos. Por meio da apropriação da linguagem escrita, o estudante passa a compreender o mundo que o cerca, a interpretar os textos e a recriar sentidos sociais, históricos e culturais, exercendo sua imaginação, criticidade e agência.

Entretanto, estudos revelam que a educação no campo ainda enfrenta sérias limitações, tanto no que diz respeito à oferta quanto à qualidade da formação. Segundo dados do Censo Escolar de 2022, as escolas rurais apresentam índices mais baixos de infraestrutura, como acesso à internet, bibliotecas e laboratórios, em comparação às escolas urbanas. Além disso, conforme apontam Caldart (2004) e Arroyo (2012), muitas políticas públicas voltadas para a educação do campo ainda seguem uma lógica urbana e centralizadora, desconsiderando as especificidades sociais, culturais e econômicas das comunidades rurais.

Esses dados indicam que, em diversos contextos, a educação do campo tem sido tratada como um apêndice da educação urbana, muitas vezes reduzida a uma função meramente estatística ou compensatória, sem contemplar as complexas relações que envolvem o território, a cultura local e a valorização do saber tradicional dos sujeitos do campo.

Baptista (2014) ressalta que ainda é encontrados muitos desafios para atingir esses objetivos nas escolas, como o baixo poder aquisitivo e poucas bibliotecas nas escolas locais, além da defasagem de leitura na própria escola, os professores também encontram dificuldades no encontro de materiais didáticos e além disso muitos começar ministrar aulas no campo sem preparação correta. Logo, torna-se essencial o diálogo com a comunidade, a relação dos professores com o contexto que estão inseridos. O professor deve refletir sobre suas práticas, ressignificando seu papel dentro das metodologias empregadas.

Guedes (2010) na realização de pesquisa acadêmica em uma instituição do Campo na Bahia, identifica como não pode ser negligenciado as práticas de leitura e escrita nesses contextos, associando as dinâmicas das atividades com a cultura do campo. A autora remete que no trabalho de letramento, o maior desafio é a restrição do livro didático pelo poder público, refutando em muitos casos a identidade da escola.

Em se tratando da literacia [letramento], esta fica restrita aos livros didáticos fornecidos pelo poder público, quando chegam às escolas, só retratando a cultura urbana, uma verdadeira negação da cultura dos educandos do campo, que têm sua identidade refutada pela própria instituição escolar. Na nossa compreensão, a leitura

e a escrita devem valorizar a cultura dos educandos, fortalecer a sua identidade e instrumentalizá-los para lerem e escreverem os processos produtivos e culturais do/no campo, com vistas à formação humana, e que sejam capazes de interferir na sociedade (Guedes, 2020, p. 8)

Vasconcelos (2008) explana também a dificuldade no acesso à leitura, como a não circulação das obras no âmbito da escola, tornando o caminho que deve ser percorrido pelos professores e alunos ainda mais difíceis e impossibilitando a consolidação da valorização da leitura e escrita, além da proximidade do livros pelos educandos. Para combater isso, Vasconcelos (2008, pág 63) elaborou estratégias para atingir a leitura, são elas:

- Jornal Mural da escola;
- Criação de grupos de leitores;
- Trazer leitores para compartilhar leituras;
- Ler sempre um texto no início das aulas e discutir os temas;
- Cada turma criar seu mural de leitura;
- Pelo menos uma aula de leitura por semana.

Desta forma, a escola e o poder público tem a função de respeitar as raízes dos educandos, a cultura que é passada de geração em geração e como o grupo se comporta socialmente dentro da sua realidade, valorizando a história que é constituída nessas comunidades tradicionais ao longo do tempo.

A pesquisa produzida por Fontana (2014), em uma escola da Zona Rural do Município de Água Santa, ofertou aos alunos a prática da leitura de uma obra denominada *Evocação*, da autora Marcia Kupstas. Fontana retoma que tinha como objetivos mediar o contato dos alunos dessa comunidade com o mundo do fantástico e do sobrenatural. Após a leitura direcionou os alunos a buscarem com os familiares e conhecerem outras histórias. De acordo com a autora, essa metodologia fez com que os alunos demonstrassem interesse e prazer, além da interação provocada na sala de aula.

Isso se conecta com as afirmações de Yunes (2009), dizendo que os alunos devem reaprender a ler, reinventar sua leitura, dentro e fora da escola.

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso requer dizer que um dos procedimentos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (BRASIL, 1998, p. 32)

No letramento que ocorre nas escolas rurais, é imprescindível que haja uma ligação também

os fatores ideológicos da comunidade, e com os gêneros textuais trabalhados no processo de letramento, desenvolver os educandos interativamente e cognitivamente. Soares (2014) destaca que o letramento tem função de promover a evolução da escrita e oralidade com a utilização de situações comunicativas próximas aos alunos.

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligados à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2014, p.72).

Soares (2014) tece ainda algumas críticas a como o letramento ocorre em muitas escolas e nos métodos dos professores, como o uso único de métodos fônicos, na relações das letras, que acaba por se aproximar mais do processo de alfabetização. Ela mostra que há uma confusão entre os vocábulos da alfabetização e o letramento, sendo o primeiro como uma forma de aquisição do sistema escrito, enquanto o segundo desenvolve os comportamentos e habilidades no uso da leitura e da escrita nas esferas sociais.

Não fugindo desse aspecto, Lahire (2002) mostra que os indivíduos no processo de apropriação do texto, movimentam também aspectos de suas vivências, suas experiências, ocorrendo então por meio da leitura uma experiência social dentro do contexto sociocultural do grupo que pertence e habita. Soares (2009) cita os objetivos principais para o acesso à leitura e a escrita, fazendo com que manuseiem diferentes textos de forma coletiva e individual.

- Compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve;
- Conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de texto e fazer uso deles para ler e escrever;
- Participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura ou a escrita;
- Construir familiaridade com o mundo da escrita e adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita;
- Desenvolver atitudes positivas em relação à importância e ao valor da escrita na vida social e individual.

A leitura, nessa perspectiva, apenas tem sentido fazendo com que seus leitores fiquem inquietos e comecem a formular questionamentos e problematizar suas realidades, um processo

contínuo em que as salas de aula precisam ser acolhedoras para o desenvolvimento amplo e lúdico da escrita e leitura. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, uma vez que buscou interpretar o objeto de investigação em seu contexto real, considerando os múltiplos fatores que o influenciam e orientam. Essa abordagem possibilitou a construção de compreensões mais detalhadas e precisas sobre o fenômeno analisado, neste caso, as práticas de leitura no Ensino Fundamental da zona rural do município de Bacabal – MA. A investigação concentrou-se na Unidade Escolar UEF Raimundo Nonato Leal, envolvendo turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, e teve como foco o gênero textual memória literária, trabalhado nas produções dos alunos como forma de expressar experiências pessoais e coletivas.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso caracteriza-se como uma investigação empírica de fenômenos inseridos em contextos reais, permitindo a coleta minuciosa de informações e favorecendo a compreensão global da situação. Essa perspectiva justifica a escolha do estudo de caso como método adequado para analisar a apropriação do gênero memória literária pelos alunos e para observar como a prática da leitura se desenvolve em um ambiente escolar específico, com condições socioculturais próprias.

Além disso, a pesquisa configurou-se como pesquisa de campo, uma vez que os dados foram coletados e analisados diretamente no ambiente natural em que o fenômeno ocorre, isto é, no cotidiano da comunidade escolar e nas interações com os alunos participantes. Tal procedimento permitiu uma aproximação mais autêntica com o objeto de estudo, proporcionando uma visão contextualizada e integrada das práticas educativas.

A abordagem adotada foi qualitativa, centrada na interpretação subjetiva e contextualizada dos fenômenos observados. Essa perspectiva buscou compreender como os alunos se apropriam do gênero textual e estabelecem relações entre suas experiências de vida, a partir do exercício de leitura e de escrita. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa valoriza a investigação em cenários naturais e considera os sujeitos e suas interações como fundamentais para a produção de conhecimento, permitindo captar a complexidade das práticas sociais e pedagógicas.

Quanto à natureza da pesquisa, tratou-se de um estudo de caráter aplicado, voltado à geração de conhecimentos que possam contribuir para a melhoria das práticas de leitura e escrita no contexto rural. Conforme Gil (2019), a pesquisa aplicada tem como objetivo propor soluções concretas para problemas específicos da sociedade, sendo reforçada por Barros e Lehfeld (2014), ao indicarem que

tal abordagem busca intervir em realidades delimitadas, promovendo mudanças ou aprimoramentos significativos.

O procedimento metodológico foi exploratório, uma vez que buscou identificar causas, efeitos e características do fenômeno estudado, favorecendo a formulação de hipóteses e a compreensão aprofundada do tema. Foram empregadas técnicas como a análise das produções textuais dos alunos (memórias literárias) e entrevistas semiestruturadas, o que permitiu captar percepções, sentimentos e significados atribuídos pelos estudantes às suas experiências de leitura e escrita. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007), a pesquisa exploratória busca descrever com precisão os fenômenos e compreender as relações entre seus componentes, proporcionando uma visão inicial que pode orientar investigações posteriores.

Paralelamente, a pesquisa assumiu caráter descritivo, uma vez que envolveu observações sistemáticas, registros detalhados e análises interpretativas das práticas de leitura, buscando apresentar uma representação fiel da realidade educacional investigada. Prodanov e Freitas (2013) enfatizam que a pesquisa descritiva percorre etapas que permitem compreender e representar fenômenos sociais com clareza, evidenciando suas características essenciais e suas dinâmicas internas.

O estudo também contou com suporte bibliográfico, utilizando livros, artigos, periódicos, sites e outras fontes que fundamentaram teoricamente a investigação e respaldaram as interpretações apresentadas. Autores como Geraldi (1999), Freire (2006) e Antunes (2009) foram essenciais para a construção do referencial teórico, oferecendo suporte conceitual e metodológico à análise das práticas de leitura e à compreensão do papel da escola na apropriação do gênero textual. Conforme Marconi e Lakatos (2019), a pesquisa bibliográfica amplia a perspectiva analítica do pesquisador, permitindo relacionar o conhecimento já produzido sobre o tema com a realidade observada, fortalecendo a validade das conclusões obtidas.

Dessa forma, a articulação entre estudo de caso, pesquisa de campo, abordagem qualitativa, caráter aplicado, procedimentos exploratórios e descritivos, e suporte bibliográfico proporcionou um panorama abrangente e consistente da realidade escolar investigada, favorecendo uma análise detalhada das práticas de leitura e escrita e do processo de apropriação do gênero memória literária pelos alunos da zona rural de Bacabal.

4.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E COMUNIDADE

A Unidade Escolar Raimundo Nonato Leal está situada na zona rural do município de Bacabal, no estado do Maranhão, especificamente no Povoado Bela Vista (CEP 65700-000), localizado na região da Baixada Maranhense. Trata-se de uma escola pública municipal que atende turmas do ensino fundamental (anos finais), educação básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O povoado Bela Vista possui uma economia predominantemente voltada para a agricultura e pecuária, contando ainda com uma rede crescente de comércios locais, centros de capacitação, escolas revitalizadas ou em processo de melhoria, além de infraestrutura urbana em expansão, como a rodovia recentemente pavimentada em 2024 e unidades básicas de saúde que garantem assistência à população.

Para tornar mais visível a realidade cotidiana do povoado Bela Vista, apresento uma fotografia que retrata o espaço físico e elementos do contexto rural em que se insere a Unidade Escolar Raimundo Nonato Leal.

IMAGEM 1 – Agropecuária do povoado Bela Vista



Fonte: Prefeitura Municipal de Bacabal (2024)

A escola UEF Raimundo Nonato conta com recursos fundamentais, tais como abastecimento de água potável, um sistema de esgoto eficiente e um serviço regular de coleta de lixo, que garantem condições sanitárias adequadas para alunos, professores e funcionários. Além disso, a escola foi planejada para ser acessível, dispondo de rampas que facilitam o deslocamento de pessoas com mobilidade reduzida, promovendo assim a inclusão e o respeito à diversidade.

No que diz respeito aos recursos tecnológicos e pedagógicos, a escola está equipada com computadores, impressoras, aparelho de som, projetor multimídia e uma rede de internet funcional, possibilitando o uso de ferramentas digitais para o apoio às atividades educativas. Essas tecnologias são essenciais para a implementação de metodologias de ensino mais dinâmicas e para o desenvolvimento das habilidades digitais dos alunos.

As instalações físicas da escola são amplas e organizadas, contando com diversos espaços que favorecem o aprendizado e a convivência escolar. Entre esses ambientes estão o almoxarifado, utilizado para o armazenamento de materiais; os banheiros, que atendem às necessidades diárias da comunidade escolar; a biblioteca, que funciona também como sala de leitura, oferecendo um espaço reservado para o contato com diferentes gêneros textuais e a promoção do hábito da leitura; a cozinha, onde são preparadas as refeições; o pátio coberto, que serve como área de lazer e para a realização de atividades coletivas; além da sala da diretoria e da secretaria, responsáveis pela gestão administrativa da escola.

Durante o turno vespertino, período em que a pesquisa foi desenvolvida, o ensino fundamental estava estruturado em turmas compostas por um grupo de alunos para cada ano escolar, do 6º ao 9º ano. Especificamente, a turma do 8º ano foi escolhida para participar da oficina pedagógica de escrita, cujo foco foi o gênero textual “memórias literárias”. Essa escolha teve como objetivo trabalhar com os estudantes a valorização da memória coletiva e individual, estimulando-os a expressar suas vivências e narrativas pessoais por meio da escrita.

Para melhor ilustrar a estrutura e o ambiente da escola UEF Raimundo Nonato Leal, apresentam-se a seguir algumas imagens que registram suas instalações e espaços utilizados pelos alunos e profissionais da instituição.

IMAGEM 2 – Fachada da UEF Raimundo Nonato Leal



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

IMAGEM 3 – Biblioteca da UEF Raimundo Nonato Leal



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

IMAGEM 4 – Sala da UEF Raimundo Nonato Leal



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

IMAGEM 5 – Lousa da UEF Raimundo Nonato Leal



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

As imagens apresentadas oferecem uma percepção mais concreta e detalhada das condições estruturais e dos recursos disponíveis na Escola UEF Raimundo Nonato Leal, permitindo compreender o espaço físico que acolhe a comunidade escolar e como ele influencia as práticas pedagógicas. Ao registrar elementos como salas de aula, mobiliário, materiais didáticos e áreas de

circulação, as imagens ajudam a evidenciar tanto as potencialidades quanto as limitações do ambiente, fornecendo subsídios visuais que complementam a análise textual e descritiva do contexto escolar.

Essa contextualização visual reforça a importância de considerar o ambiente educacional como um fator determinante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, uma vez que a qualidade e a adequação dos espaços podem afetar diretamente a concentração, o engajamento e a interação dos alunos durante a execução de tarefas, como a oficina de escrita realizada com a turma do 8º ano. Por exemplo, a disposição das carteiras, a iluminação das salas e a existência de recursos multimídia influenciam a dinâmica da aula e a participação dos estudantes na construção de suas memórias literárias.

Além disso, a documentação visual permite perceber como a infraestrutura escolar atua como suporte para práticas educativas que exigem atenção individualizada, momentos de discussão coletiva e atividades de leitura e escrita. Nesse sentido, o espaço físico não se limita a uma função logística, mas torna-se um elemento articulador da experiência pedagógica, condicionando o modo como os alunos se relacionam com o conteúdo, com o professor e entre si.

Portanto, as imagens contribuem não apenas para ilustrar a realidade da escola, mas também para aprofundar a compreensão do contexto em que as atividades de ensino-aprendizagem se desenrolam, evidenciando como fatores espaciais e estruturais estão diretamente relacionados ao sucesso das intervenções pedagógicas e à apropriação dos gêneros textuais pelos alunos. A observação do ambiente, aliada à análise das produções textuais, oferece uma visão integrada da relação entre espaço escolar, práticas educativas e desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

4.2 ETAPAS DA PESQUISA

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo da pesquisa consistiu na realização de uma Oficina de Escrita de Memórias Literárias, aplicada com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, na UEF Raimundo Nonato Leal, situada na zona rural do município de Bacabal/MA. A oficina foi estruturada em cinco encontros presenciais, distribuídos em momentos que articularam leitura, escuta, reflexão crítica e produção textual, com foco no gênero textual "memória literária", resgatando vivências e percepções dos alunos sobre sua comunidade.

A organização da oficina se deu por meio da aplicação de uma **sequência didática**, entendida, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como um conjunto de atividades articuladas e

planejadas em etapas progressivas, com o objetivo de possibilitar ao aluno a apropriação gradual de um gênero textual específico. Nesse sentido, a sequência didática se caracteriza pela alternância entre momentos de sensibilização, observação de modelos, análise de recursos linguísticos e produção textual, permitindo que os estudantes avancem da compreensão inicial das características do gênero até a elaboração de uma versão final mais elaborada e consciente.

Após a produção da primeira versão das memórias literárias, o trabalho pedagógico concentrou-se em atividades de revisão e reescrita. Nesse intervalo, foram realizadas leituras coletivas e em grupos, nas quais os alunos identificaram aspectos positivos e fragilidades nos textos, a partir de critérios previamente discutidos (coerência, coesão, ortografia, clareza e adequação ao gênero). Além disso, o pesquisador e a professora mediadora entrevistaram com orientações pontuais, destacando problemas de pontuação, segmentação de períodos e uso de operadores textuais, de modo a favorecer maior clareza e fluidez narrativa.

Apesar dos avanços observados na segunda versão dos textos, especialmente no que se refere à maior atenção à pontuação, à ortografia e ao encadeamento das ideias, ainda permaneceram alguns problemas formais, como a repetição excessiva de conectores simples, a limitação do vocabulário e a dificuldade em segmentar adequadamente os períodos. Esses aspectos evidenciam que o processo de revisão contribuiu para ajustes significativos, mas não foi suficiente para sanar todas as fragilidades da escrita. Assim, os textos finais apresentaram melhorias em relação à versão inicial, embora ainda revelem marcas da transição entre oralidade e escrita formal, comuns a estudantes desse nível de escolarização

Aula 1 – Apresentação da Oficina e Acolhimento (23 de setembro de 2024)

O primeiro encontro da oficina teve como objetivo promover o acolhimento dos alunos e apresentar a proposta pedagógica de forma lúdica, afetiva e significativa. A aula foi iniciada com uma dinâmica de apresentação, na qual os estudantes se apresentaram e compartilharam brevemente aspectos de sua identidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo.

Como atividade de sensibilização, foi utilizada a música “O Meu Lugar”, de Arlindo Cruz, escolhida por sua riqueza poética e simbólica na representação de um território afetivo e cultural, neste caso, o bairro de Madureira, no Rio de Janeiro. A canção serviu como disparador para discutir memórias, pertencimento, identidade, mitos e tradições culturais relacionados a um espaço geográfico específico. Ao longo da escuta, os alunos foram convidados a identificar e refletir sobre os elementos que compõem o imaginário social e afetivo do local descrito na música.

Dentre os aspectos destacados, evidenciaram-se as crenças e mitos locais, as referências a

bairros vizinhos como Oswaldo Cruz e Irajá, bem como a exaltação da cultura popular, do samba e do futebol. Trechos como “*tem samba até de manhã*” revelaram o amor coletivo pelo samba, enraizado nas práticas cotidianas da comunidade. Foram também mencionadas figuras históricas da cultura local, como Tia Eulália, conhecida por sua atuação cultural no bairro, representando o elo entre tradição e memória.

Durante a aula, foi apresentado um mapa da cidade do Rio de Janeiro, com ênfase nos bairros mencionados na canção, a fim de auxiliar os alunos na localização geográfica dos espaços referenciados e ampliar sua compreensão do contexto urbano que inspira a letra. Além disso, discutiram-se outras manifestações culturais citadas na música, como o pagode nas esquinas e bares, os jogos de bilhar, as peladas jogadas até o entardecer, e a existência de tradicionais escolas de samba, como a Portela e o Império Serrano.

Esses elementos, além de contextualizar a música, permitiram aos alunos reconhecer a memória coletiva como um patrimônio imaterial e refletir sobre como os lugares constroem suas identidades a partir de práticas culturais e afetivas. A atividade, portanto, não apenas serviu como “quebra-gelo”, mas também como base para despertar nos alunos a percepção de que suas próprias comunidades rurais também são espaços de memória, com histórias e valores que podem (e devem) ser registrados por meio da escrita.

Aula 2 – Apresentação do Gênero Memória Literária (25 de setembro de 2024)

No segundo encontro da oficina, foi realizada a apresentação do gênero textual "memória literária", com o objetivo de familiarizar os alunos com suas características estruturais, estilísticas e temáticas. Para isso, foram selecionados textos representativos como textos da literatura brasileira, que ilustra a construção artística e literária do gênero, e uma produção escolar anterior, elaborada por um estudante de realidade semelhante, com a finalidade de mostrar aos alunos que eles também são capazes de produzir textos significativos a partir de suas vivências.

A leitura comparada desses textos permitiu aos alunos identificar os elementos constitutivos do gênero, como a presença de marcas de subjetividade, o uso da primeira pessoa, a organização cronológica flexível (temporalidade não linear), bem como a presença de marcas da oralidade, que conferem autenticidade e proximidade ao relato. Foram discutidos aspectos como o tom memorialista, o foco em experiências pessoais significativas, a evocação de sentimentos e a reconstrução de um passado vivido ou sentido.

Para ampliar a compreensão do gênero e contextualizar sua aplicação à realidade dos alunos, foram utilizados diversos materiais de apoio multimodais, incluindo vídeos curtos, trechos de filmes

e textos informativos sobre o modo de vida nas comunidades rurais do Maranhão. Esses recursos visaram fortalecer o vínculo entre o conteúdo trabalhado e a identidade cultural dos estudantes, valorizando o conhecimento prévio e o repertório de vivências locais.

Também foi apresentado um modelo de memória literária escrito pelo próprio pesquisador, que tratava de lembranças pessoais em uma comunidade rural. Esse recurso teve duplo propósito: servir como exemplo concreto da proposta de escrita e estabelecer um vínculo afetivo com os alunos, ao mostrar que a memória, como matéria literária, pode partir de qualquer sujeito que tenha histórias para contar.

A aula, portanto, foi estruturada para estimular a reflexão sobre a importância da memória como forma de registro cultural e identidade coletiva, criando condições para que os estudantes reconhecessem que suas experiências de vida, muitas vezes desvalorizadas pelo discurso escolar tradicional, são legítimas fontes de produção literária. Ao final do encontro, os alunos demonstraram maior compreensão do gênero e expressaram interesse em iniciar suas próprias narrativas.

Aula 3 – Leitura de Imagens: Fotografias da Comunidade (30 de setembro de 2024)

Neste encontro, trabalhou-se com o reconhecimento e leitura de imagens por meio da observação de fotografias da comunidade local. As imagens selecionadas representavam aspectos da vida cotidiana, tradições, espaços coletivos, moradias e paisagens da região. Os alunos foram convidados a compartilhar lembranças, histórias e experiências evocadas pelas fotos. A proposta visou ativar a memória afetiva e ampliar o repertório dos participantes para a produção textual. Esse momento funcionou como ponte entre a leitura visual e a elaboração da escrita pessoal.

Aula 4 – Produção da Primeira Versão das Memórias Literárias (02 de outubro de 2024)

A quarta aula foi dedicada à produção da primeira versão das memórias literárias. Após os momentos de sensibilização e compreensão do gênero, os alunos iniciaram suas escritas, registrando memórias significativas relacionadas à infância, à família, à comunidade ou a eventos marcantes de suas vivências. A escrita foi realizada de forma individual, com acompanhamento da professora e do pesquisador, que atuaram como mediadores do processo, orientando os alunos na construção dos textos.

Aula 5 – Reescrita e Revisão Coletiva dos Textos

A última aula foi dividida em dois módulos. No primeiro módulo, foi promovida uma correção coletiva, na qual os alunos, reunidos em grupos, leram e revisaram os textos uns dos outros, com base em critérios previamente discutidos (estrutura, coesão, ortografia, clareza e fidelidade à proposta do gênero). Essa etapa teve como objetivo desenvolver a autonomia crítica e a capacidade de reescrita

colaborativa. No segundo módulo, cada aluno trabalhou na produção da versão final de sua memória literária, incorporando as sugestões e revisões feitas durante a leitura coletiva. O encerramento da oficina foi marcado pela valorização das produções, reforçando a importância da escrita como forma de expressão e preservação das identidades locais.

4.3 COLETA DE DADOS¹

A escolha da turma do 8º ano para o desenvolvimento da oficina de memórias literárias justifica-se por diversas razões pedagógicas e contextuais. Primeiramente, alunos dessa faixa etária já apresentam um desenvolvimento cognitivo e linguístico mais avançado em comparação aos anos iniciais do ensino fundamental, o que lhes permite compreender melhor as nuances do gênero textual e refletir com maior profundidade sobre suas experiências pessoais e coletivas.

Além disso, o 8º ano representa uma etapa em que os estudantes estão em processo de construção de sua identidade, tornando-se mais sensíveis e interessados em narrativas que dialoguem com sua história de vida e cultura local. Trabalhar memórias literárias nessa fase favorece o engajamento dos alunos, uma vez que o gênero possibilita a valorização das experiências individuais e coletivas, fortalecendo o senso de pertencimento à comunidade escolar e ao território onde vivem.

Por fim, a turma do 8º ano foi escolhida também por questões práticas relacionadas à organização da escola e à disponibilidade dos estudantes para participarem da oficina durante o turno vespertino, momento em que a pesquisa foi desenvolvida. Essa escolha possibilitou um trabalho mais focado e aprofundado, alinhado aos objetivos da pesquisa.

As atividades com o 8º ano iniciaram-se com uma aula de acolhimento, marcada por uma dinâmica de apresentação dos alunos e a escuta da música "*O meu lugar*", de Arlindo Cruz, com o objetivo de refletir sobre identidade e pertencimento. A partir da letra, discutiram-se elementos culturais de Madureira, sugerindo que os alunos trouxessem poemas, músicas ou vídeos que representassem quem são. A aula foi complementada com a exibição de um trecho da animação *Morte e Vida Severina*, ampliando o debate sobre território e memória.

¹ Neste momento, recorro à primeira pessoa para relatar uma experiência particular vivida no campo, a qual contribuiu significativamente para o aprofundamento da análise. Durante o processo de idas e vindas do povoado, comecei utilizar também o transporte com os alunos durante a aplicação da oficina, assim consegui desenvolver diálogos com os alunos da UEF Raimundo Nonato Leal e compreender ainda mais suas vivências, como muitos descreviam de ajudar a cuidar dos animais em suas casas, desde galinhas a cavalos. Além de me presentarem com frutos da localidade, principalmente a denominada "manga" que estava em sua estação.

Na segunda aula, foi apresentado o gênero memória literária, por meio de dois exemplos: um literário e outro produzido por aluno. Também foram lidos textos informativos sobre comunidades rurais do Maranhão, contextualizando a proposta. Foi compartilhado uma memória pessoal como modelo, e foram utilizados vídeos e filmes com relatos de memórias para enriquecer a compreensão do gênero.

Na terceira aula, os alunos trabalharam com fotografias da comunidade, selecionando imagens que evocassem lembranças pessoais, como preparação para a escrita. Na quarta aula, iniciaram a produção da primeira versão de suas memórias literárias. Na quinta aula, foi realizado o primeiro módulo de revisão, com correção coletiva dos textos, seguida de reescritas orientadas. Iniciaram-se, então, os módulos de produção da versão final.

Na turma de 8º ano do ensino fundamental da escola UEF Raimundo Nonato Leal, contava-se com entorno de 35 alunos na lista de frequência disponibilizada pela escola, no entanto, durante as aulas haviam muitas ausências ocasionadas por problemas como transporte, saúde ou trabalho de alguns dos alunos. Ao todo ocorreram 5 encontros desde a apresentação do pesquisador, dos alunos e conhecimento da instituição, até a revisão e escrita final do gênero memórias literárias, contando um pouco de suas memórias mais afetivas e que os marcaram dentro desse contexto.

Para a análise detalhada dos resultados, foram selecionados cinco textos produzidos pelos alunos durante a oficina. A escolha desse recorte não foi aleatória, mas se baseou em critérios pedagógicos e de representatividade: a) contemplar diferentes níveis de desempenho na escrita, evidenciando tanto os avanços quanto as dificuldades recorrentes; b) garantir diversidade de estratégias narrativas utilizadas pelos estudantes, como a escolha dos temas abordados e a forma de organização dos relatos; e c) possibilitar a observação de marcas próprias da transição entre oralidade e escrita formal. Dessa forma, os textos escolhidos constituem amostras significativas do processo de aprendizagem desenvolvido na oficina, permitindo analisar de maneira mais consistente a apropriação do gênero memória literária pelos alunos.

5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta etapa, a pesquisa concentra-se na análise dos textos finais produzidos pelos estudantes do 8º ano da Escola UEF Raimundo Nonato Leal, localizada no povoado Bela Vista, na zona rural de Bacabal/MA. O objetivo é investigar aspectos da leitura e da escrita a partir da perspectiva da Linguística Textual, considerando como os alunos se apropriam do gênero memória literária, estruturam seus textos, organizam os acontecimentos, estabelecem relações de sentido e articulam experiências pessoais e socioculturais em suas narrativas.

A análise será organizada em duas frentes complementares: no Capítulo 5, serão discutidos os aspectos relacionados à leitura, considerando a compreensão do gênero, a identificação de sua estrutura composicional e os sentidos mobilizados pelos estudantes; no Capítulo 6, a atenção se voltará para a escrita, observando como os alunos estruturam suas narrativas, utilizam recursos linguísticos e lidam com desafios como pontuação, escolhas lexicais, repetições de conectores e oscilações entre oralidade e norma culta.

Nesse processo, busca-se compreender as marcas de coerência, coesão, progressão temática e efeitos de sentido presentes nas produções, identificando não apenas como os alunos encadeiam ideias, mas também de que maneira utilizam operadores textuais, estratégias de referência, encadeamento temporal e relações de causa e consequência, indicadores de sua capacidade de organizar e hierarquizar informações conforme os objetivos do gênero.

Além disso, a investigação procura identificar os desafios enfrentados pelos alunos no processo de construção de sentidos, articulando essas observações às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Diferentemente de um simples relato descritivo, esta etapa adota uma perspectiva interpretativa e crítica, fundamentada no referencial teórico da Linguística Textual e na discussão sobre gêneros textuais, com destaque para Marcuschi (2008), Koch & Elias (2010) e Dolz & Schneuwly (2004). Essa abordagem permite situar as produções dentro de seu contexto sociocultural, considerando experiências afetivas, familiares e comunitárias, e compreender a memória literária como instrumento de expressão e registro pessoal.

Por fim, a análise objetiva não apenas mapear características formais e estruturais dos textos, mas também compreender a dimensão social e educativa do processo de escrita, evidenciando como a prática escolar contribui para a formação de leitores e escritores capazes de articular experiências pessoais e coletivas de maneira significativa. A seguir, apresentam-se os textos do gênero memória literária selecionados para análise, que servirão de base para a discussão detalhada dos aspectos de leitura e escrita dos alunos.

TEXTO 1 – MEMÓRIAS LITERÁRIAS DA ALUNA “S”

lembranças dos meus dez anos 16/10/24
 Suzana Beatriz de Sousa Lima

Eu até meus dez anos de idade morava com
 minha mãe no Povoado Bom Príncipe, nunca
 imaginei saindo daquela escola, mais quando
 completei dez anos voltei a morar com meus
 Pais em uma fazenda, e como a escola
 onde eu estudava estava em estado ruim
 e o Povoado Bela Vista se encontrava mais
 próximo minha mãe colocou eu e meus irm-
 ãos na escola do Povoado Bela Vista, fiquei
 um pouco desconfiada pois nunca tinha muda-
 do de escola e achei que não iria fazer muit-
 os amigos mais quando eu cheguei todos
 foram muito legais comigo mas com o
 tempo fui desistindo de pessoas e
 comecei a brigar na escola mas só com o
 tempo que não valia a pena só comecei
 a durar pra lá e hoje tenho como amigos
 de verdade, meu melhor amigo Samuel

5.1 ANÁLISE DOS ASPECTOS DE LEITURA DA ALUNA “S”

A produção da aluna evidencia que a leitura do gênero memória literária envolve não apenas decodificação de informações, mas também a reconstrução ativa do passado a partir de experiências pessoais. O texto demonstra que a estudante mobiliza lembranças relacionadas à sua trajetória escolar e ao convívio familiar para atribuir significado a acontecimentos cotidianos, configurando uma narrativa que combina aspectos afetivos e sociais. Nesse sentido, Silva (2019) ressalta que a memória ativada na leitura permite ao leitor interpretar o texto com base em repertórios individuais, estabelecendo conexões entre o vivido e o narrado.

Outro ponto relevante é a presença de marcas da oralidade, que se manifesta no encadeamento espontâneo das ideias, na repetição de conectores e na falta de segmentação típica da escrita formal. A escrita formal, nesse contexto, caracteriza-se pelo uso adequado de pontuação para separar períodos, pela variedade de estruturas sintáticas, como orações subordinadas e coordenações complexas, e pela clareza na organização das ideias, que orienta o ritmo da leitura e garante a progressão lógica do texto. No texto da aluna, a ausência dessas características evidencia uma escrita mais próxima da oralidade, com períodos longos, conectores simples e pouca divisão entre as ideias, mantendo, porém, a coerência e a compreensão global da narrativa, como destaca Marcuschi (2010) ao tratar da transição da oralidade para a escrita formal em textos iniciais de apropriação de gêneros narrativos.

A narrativa também revela dimensão cultural implícita, ao incorporar valores e práticas do espaço rural. Referências à convivência com a avó, à mudança para a fazenda e às interações com colegas de escola não apenas contextualizam a memória, mas permitem ao leitor compreender práticas sociais compartilhadas e normas culturais da comunidade. Essa dimensão dialoga com o conceito bakhtiniano de dialogismo (Bakhtin, 1997), evidenciando que a memória individual se entrelaça com vozes sociais e coletivas.

Além disso, observa-se que a aluna seleciona elementos significativos para estruturar a narrativa, destacando experiências que marcaram afetivamente sua vida escolar e suas relações de amizade. Ao enfatizar acontecimentos como a chegada a uma nova escola e a construção de vínculos sociais, o texto evidencia que a leitura de memórias envolve interpretação de relevância, ou seja, o leitor reconhece o que é essencial na narrativa e atribui sentido às experiências relatadas (Kleiman, 1989).

A intencionalidade comunicativa da aluna também se revela na maneira como ela organiza as lembranças, mesmo diante de limitações na norma escrita. Ao conduzir o relato de forma a

valorizar amizades e experiências escolares, a estudante demonstra consciência do propósito comunicativo da narrativa, o que confirma o que Koch (2004) descreve sobre coerência: o sentido de um texto não se restringe à lógica interna, mas se consolida na orientação para um objetivo comunicativo.

Então, o texto evidencia que a leitura de memória literária realizada pela aluna integra dimensões afetivas, sociais e culturais, permitindo a reconstrução de experiências pessoais em diálogo com a coletividade. Ao selecionar, organizar e interpretar memórias, a estudante demonstra que a leitura é um processo dinâmico de atribuição de sentido, que mobiliza tanto repertórios individuais quanto elementos da cultura local, cumprindo a função do gênero de conectar história pessoal e contexto social.

É possível observar que a temática escolhida pela aluna – a experiência escolar – está diretamente relacionada ao lugar de produção do texto, a escola. Diante de tantas experiências que poderia narrar sobre sua vida, a estudante optou por esse recorte, possivelmente por reconhecer a relevância desse contexto em sua história pessoal e pela familiaridade com o público leitor, que é o professor. Segundo Marcuschi (2008), em produções textuais, o autor considera tanto o contexto de produção quanto o leitor potencial, o que influencia escolhas temáticas e discursivas.

Nesse sentido, a escolha do tema reflete uma compreensão tácita de produção textual como ato comunicativo, em que o autor articula experiências pessoais com o conhecimento de que seu texto será lido em um determinado contexto social, diferindo da redação, que geralmente prioriza normas e estruturas formais sem necessariamente dialogar com vivências individuais ou com o contexto sociocultural do aluno (Geraldi, 2000).

5.2 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DA ALUNA “S”

O texto da aluna “S” evidencia uma apropriação significativa do gênero memória literária, mostrando capacidade de articular experiências pessoais com elementos socioculturais do contexto rural. A narrativa organiza-se de forma cronológica, iniciando com a convivência com a avó no povoado Bom Princípio e avançando para a mudança para a escola do povoado Bela Vista. Esse encadeamento temporal não apenas organiza os eventos, mas também revela o desenvolvimento de vínculos afetivos, transformações sociais e progressão emocional da narradora. A forma como a aluna seleciona episódios-chave, como a adaptação à nova escola e a relação com colegas, demonstra que já compreende a importância de hierarquizar acontecimentos para a construção de sentido, mesmo mantendo traços da oralidade.

Os operadores textuais desempenham papel fundamental na organização do texto e na construção de sentidos. Marcadores temporais, como “quando completei dez anos”, “quando eu cheguei” e “com o tempo”, sinalizam claramente a sequência de acontecimentos, permitindo que o leitor acompanhe a evolução da narrativa. Esses operadores não apenas estruturam a cronologia, mas também indicam mudanças emocionais e sociais ao longo da história, como o amadurecimento da narradora e a ampliação de seus vínculos com colegas e familiares, em consonância com Marcuschi (2008), que ressalta a função desses elementos para a linearidade discursiva e para a progressão temática em textos narrativos.

Operadores adversativos, como “mas” e “mais” (grafado pela aluna desta forma), aparecem quando a aluna introduz contraste ou mudança de perspectiva. Por exemplo: “Achei que não iria fazer muitos amigos, mais quando eu cheguei todos foram muito legais comigo”. Nesse caso, a conjunção orienta o leitor sobre a superação de expectativas e conflitos internos, funcionando como marcador de transformação e permitindo que a narrativa reflita nuances emocionais importantes. Já operadores aditivos, como “e”, conectam informações complementares, possibilitando à aluna detalhar ações e eventos sem comprometer a coerência textual: “Minha mãe colocou eu e meus irmãos na escola do povoado Bela Vista”. Segundo Koch & Elias (2010), o uso estratégico de operadores aditivos organiza eventos relacionados e reforça a continuidade da narrativa.

Outro aspecto relevante é a repetição de operadores, como “com o tempo”, que atua como reforço e indicador de progressão emocional e social. Essa recorrência não apenas enfatiza a evolução da narrativa, mas também sinaliza transformações internas da narradora, permitindo ao leitor perceber mudanças de comportamento, amadurecimento e consolidação de relações afetivas.

No que se refere aos aspectos formais, a aluna apresenta características próprias do registro inicial de escrita, como períodos longos e encadeamento de ideias por meio de conectores simples. Embora haja ausência ou inadequação de algumas pontuações, como vírgulas e pontos, isso não compromete a compreensão geral do texto. Segundo Marcuschi (2010), tais marcas refletem a transição da oralidade para a escrita formal, sendo natural em textos de apropriação inicial de gêneros narrativos.

A análise da ortografia e grafia revela interferências da oralidade na escrita, como no uso de “mais” em lugar de “mas” e na escrita de nomes próprios (“Bom Pricipio”), evidenciando que a aluna ainda consolida a norma padrão. No que tange à sintaxe, predominam orações coordenadas e estruturas simples, o que garante clareza, mas limita a complexidade das relações causais ou

temporais. Já o vocabulário é cotidiano, próximo da oralidade, reforçando a autenticidade do relato e o contexto sociocultural rural. A sintaxe simples e direta facilita a compreensão, mas poderia ser enriquecida com estruturas mais complexas para aprofundar a narrativa.

A coesão pronominal e lexical também se destaca, com uso consistente de pronomes pessoais (“eu”, “meus irmãos”, “meu melhor amigo”) e repetição de nomes próprios e expressões temporais, mantendo o foco temático e facilitando a compreensão. No entanto, a diversificação lexical poderia enriquecer o texto e oferecer nuances adicionais à narrativa. Segundo Mota *et al* (2018), a coesão referencial, realizada por meio de pronomes, é essencial para a construção de textos coesos e coerentes, permitindo a retomada de informações e a manutenção da continuidade discursiva.

Além disso, a narrativa evidencia progressão temática, articulando temporalidade, espaço e emoção. A sequência de acontecimentos, combinada com mudanças emocionais e sociais, cria um encadeamento lógico que permite ao leitor perceber o amadurecimento da narradora.

A aluna demonstra também apropriação de intertextualidade implícita, incorporando elementos culturais e comunitários do contexto rural. A narrativa vai além da experiência individual, trazendo referências à vida cotidiana, à escola e às relações familiares, revelando a função social do texto como registro cultural. Bakhtin (1997) aponta que a intertextualidade implícita contribui para que o texto dialogue com outros discursos e práticas sociais, tornando-se um espaço de construção de memória coletiva e individual.

Por fim, a narrativa apresenta marcas da oralidade, perceptíveis no uso frequente de conectores simples, períodos longos e repetição de termos, sem que isso comprometa a compreensão global. Marcuschi (2010) destaca que a oralidade na escrita é natural em fases iniciais de apropriação do gênero, e que a escola deve apoiar a transição gradual para registros mais formalizados. O texto também evidencia progressão temática, articulando temporalidade, espaço e emoção, características centrais do gênero memória literária (Koch, 2006). Apesar das marcas de oralidade, pequenas inadequações na pontuação e na grafia, a aluna demonstra domínio da estrutura composicional do gênero, articulando experiência pessoal, progressão temática e construção de sentido, tornando a narrativa compreensível, envolvente e culturalmente contextualizada.

TEXTO 2 – MEMÓRIAS LITERÁRIA DO ALUNO “JP”

Lembranças de quando ajudei meu pai
 com a Pira do nascimento meus

Eu tinha 13 anos mais na Passada água fria é
 todo dia eu vinha pra escola na Passada Água vista
 de manhã eu ajudei meu pai com o gado até mais
 dia 1. Um dia que eu ajudei meu pai com os Porcos
 dele, ajudei a lavar o chiquinho ajudei com a comida
 da Pira dele.

Vol. lembranças de quando eu ajudei meu pai eu
 Vol. buscar os vacas para vacinar para colocar
 a Buzina nos costões delas, tinha uma vaca que tinha
 vaca, quando minha Pira e filho a cavalo e di
 fei dele rasgar a barriga de cavalo e minha
 Pira quando teve no meio.

Eu fiquei dois dias internado no Hospital
 com minha Pira cheia de gado, gado e muito
 ruim a comida do Hospital sumo por eu gosto
 comi um gosto quando de meus olhos e podia
 infra mais eu me senti muito internado.

5.3 ANÁLISE DOS ASPECTOS DE LEITURA DO ALUNO “JP”

A produção do aluno evidencia que a leitura do gênero memória literária envolve a reconstrução ativa de experiências vividas, articulando memórias afetivas, corporais e sociais. Ao narrar o episódio do acidente com a vaca e as atividades cotidianas no contexto rural, o aluno demonstra capacidade de selecionar eventos de impacto e atribuir-lhes significado pessoal, evidenciando compreensão de que a memória literária não se limita à descrição factual, mas envolve interpretação e ressignificação do vivido (Ricoeur, 1994).

Outro aspecto relevante é a maneira como a narrativa incorpora percepções sensoriais e emocionais, permitindo ao leitor experimentar de forma vívida as experiências do narrador. A descrição de sensações como “me senti muito estranho” ou a referência ao desconforto com a comida do hospital revela que o aluno mobiliza experiências corporais como elemento de compreensão da própria vivência. Bruner (1996) destaca que a narrativa integra dimensões cognitivas, afetivas e sensoriais, conferindo profundidade ao relato e ampliando a experiência de leitura.

A organização espacial e social também se destaca na narrativa. Ao detalhar a interação com o pai, o avô e os animais, o aluno situa suas memórias em um contexto coletivo, evidenciando que a memória individual se constrói em diálogo com práticas compartilhadas. Halbwachs (2006) ressalta que a memória se articula em referenciais sociais, e o texto de JP demonstra que experiências aparentemente individuais, como o manejo do gado ou a observação de porcos, dialogam com um conhecimento comunitário pré-existente.

Além disso, a narrativa revela uma construção coerente de relações de causa e efeito. A descrição das atividades diárias precede o acidente, e os efeitos físicos e emocionais do episódio são destacados de maneira que o leitor percebe a sequência lógica entre ação e consequência. Marcuschi (2008) afirma que a compreensão de textos narrativos depende da identificação de encadeamentos temporais e lógicos, o que é observado na forma como JP organiza sua memória em torno do episódio central do acidente.

Por fim, o texto apresenta elementos culturais implícitos, evidenciados na rotina de trabalho rural e nas interações familiares. A leitura do relato permite perceber não apenas as experiências do aluno, mas também valores e práticas característicos da comunidade em que está inserido, evidenciando a função social da memória literária. Bakhtin (1997) aponta que a narrativa é atravessada por múltiplas vozes sociais, e JP incorpora essas dimensões de modo a contextualizar

sua vivência dentro de um quadro cultural mais amplo.

Com base nisso, a leitura do gênero memória literária realizada pelo aluno JP demonstra capacidade de selecionar eventos significativos, articular dimensões afetivas e sensoriais, situar experiências no espaço social e cultural, e organizar relações de causa e efeito, confirmando que a compreensão do texto envolve interpretação ativa, reconstrução de sentidos e inserção da memória individual em referência à memória coletiva.

5.4 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DO ALUNO “JP”

O texto do aluno JP evidencia uma apropriação inicial do gênero memória literária, demonstrando capacidade de articular experiências pessoais com elementos do cotidiano rural. A narrativa organiza-se de forma cronológica, iniciando com a rotina de ajuda ao pai e ao avô e avançando para o episódio do acidente e a recuperação. Esse encadeamento temporal não apenas organiza os acontecimentos, mas também evidencia a construção de um núcleo central da narrativa e permite ao leitor perceber a gravidade do acidente, as sensações vivenciadas e o aprendizado decorrente da experiência.

Os operadores textuais desempenham papel fundamental na organização do texto e na construção de sentido. Marcadores temporais, como “até meio dia”, “teve uma vez que” e “quando eu recebi alta”, sinalizam claramente a sequência de acontecimentos, orientando a compreensão da progressão temporal e das consequências dos eventos. Marcuschi (2008) ressalta que tais operadores são essenciais para garantir linearidade discursiva e progressão temática, permitindo que o leitor acompanhe a evolução narrativa mesmo diante de limitações formais.

Operadores aditivos e explicativos, como “e” e “tem dia que”, aparecem frequentemente, conectando ações diárias e detalhando atividades complementares: “ajudo meu pai com o gado até meio dia e tem dia que eu ajudo meu vô com os porcos dele”. Segundo Koch & Elias (2010), o uso desses conectores simples demonstra compreensão das funções de coesão no texto narrativo, mesmo que a diversidade de operadores ainda seja limitada.

No que se refere aos aspectos formais, o texto apresenta características típicas do registro inicial de escrita: períodos longos, encadeamento contínuo de ideias e ausência de pontuação adequada, como vírgulas e pontos, o que compromete a segmentação clara dos eventos. A sintaxe é predominantemente simples, com orações coordenadas e poucas subordinadas, o que garante clareza básica, mas limita a complexidade das relações causais ou temporais.

A ortografia e grafia também evidenciam interferências da oralidade, como em “quebrol” e “feril”, refletindo ainda a internalização incompleta da norma padrão. Esses desvios devem ser compreendidos como etapas normais do desenvolvimento da escrita (Geraldi, 1997). No plano da coesão pronominal e lexical, observa-se o uso consistente de pronomes pessoais (“eu”, “meu pai”, “meu vô”) e de nomes próprios e expressões temporais, garantindo a retomada de informações e a manutenção da continuidade temática. Entretanto, a diversificação lexical ainda é limitada, predominando termos repetitivos como “ajudo”, “perna” e “cavalo”, o que restringe a riqueza descritiva do relato.

Outro aspecto relevante é a intertextualidade implícita, presente na descrição das práticas rurais, da vida familiar e das atividades comunitárias. Ao narrar experiências compartilhadas, JP articula memória pessoal e coletiva, construindo um texto que não apenas relata fatos individuais, mas também dialoga com a cultura e o cotidiano da comunidade, em consonância com Bakhtin (1997) e Silva (2019).

A narrativa também revela marcas da oralidade, perceptíveis na repetição de termos, no encadeamento espontâneo de ideias e na simplicidade sintática, sem que isso comprometa a compreensão global. Marcuschi (2010) ressalta que tais traços são comuns em fases iniciais de apropriação do gênero memória literária e que o ambiente escolar deve apoiar a transição gradual para registros mais formalizados.

Em síntese, a escrita do aluno JP combina progressão temporal, operadores textuais, coesão mínima, sintaxe simples, coesão pronominal e lexical, intertextualidade implícita e marcas da oralidade. Mesmo diante de limitações formais, o texto cumpre a função de registro de memória pessoal e cultural, articulando experiências vividas, organização temporal e construção de sentido social e afetivo, características centrais do gênero memória literária (Koch, 2006).

TEXTO 3 – MEMÓRIAS LITERÁRIAS DO ALUNO “I.S”

26/10/2024

Memórias boas da vida

Israel Souza Silva

Eu lembro que eu gostava de jogar bola em um campo de futebol com meus amigos, e eu sempre jogava muito bem e meus amigos falavam que eu jogava muito bem, e depois de um tempo agente foi parando de jogar, e depois eu nunca mais joguei bola.

Eu tive uma lembrança que teve um dia que eu fui para casa do meu amigo jogar e ficamos até tarde da noite jogando depois fui para casa de moto e na vinda eu me distrai e olhei para trás e quando eu olhei para frente entrou um cachorro na frente da moto e eu caí me raliei todo e quando eu cheguei em casa e contei para minha mãe ela ficou muito preocupada comido e brigando, falando que é por que eu corro muito de moto.

Teve uma vez que eu fugi de casa para ir tomar banho em um açude e teve um homem que viu e contou para minha mãe e ela brigou muito comido.

Fonte: arquivo pessoal

5.5 ANÁLISE DOS ASPECTOS DE LEITURA DO ALUNO “I.S”

A produção do aluno revela uma compreensão do gênero memória literária como espaço para reconstrução e ressignificação do passado. Diferentemente de apenas relatar acontecimentos, o texto evidencia que o aluno estabelece conexões entre experiências vividas e significados pessoais atribuídos a elas. Ao narrar episódios como as partidas de futebol, o acidente de moto e as travessuras no açude, observa-se que ele atribui às lembranças dimensão afetiva, social e normativa, transformando fatos cotidianos em eventos carregados de sentido. Segundo Ricoeur (1994), a memória é interpretativa, de modo que recordar implica reorganizar os acontecimentos de forma que se tornem compreensíveis e relevantes no presente.

Outro ponto relevante está na exploração do espaço e do contexto rural como referência para as lembranças. A narrativa mobiliza lugares concretos o campinho, o quintal, o açude, que funcionam como âncoras para a construção da memória e para a articulação de práticas coletivas. Halbwachs (2006) ressalta que a memória individual se estrutura a partir de quadros sociais, o que se evidencia na forma como o aluno articula vivências pessoais com experiências compartilhadas no contexto do povoado, como as brincadeiras coletivas e os cuidados parentais diante de acidentes.

A dimensão temporal do relato também merece destaque, mas sob uma perspectiva diferenciada. O aluno organiza os acontecimentos de forma não linear, misturando eventos de diferentes idades, o que sugere que a progressão narrativa se dá mais por relevância afetiva e impacto emocional do que por estrita cronologia. Marcuschi (2008) observa que, em narrativas de memória, a linearidade não é obrigatória; o importante é que o leitor consiga estabelecer relações de causa, consequência e importância entre os eventos, mesmo quando há saltos temporais.

Além disso, a narrativa evidencia um caráter polifônico, dado que o aluno incorpora vozes de outros sujeitos, como a mãe e os amigos, refletindo a concepção bakhtiniana de dialogismo (Bakhtin, 1997). Essas vozes externas introduzem juízos e perspectivas que atravessam a experiência do narrador, demonstrando que a memória é construída socialmente e dialoga com normas, afetos e medos do coletivo. O episódio do acidente de moto, mediado pelo comentário da mãe sobre a imprudência, exemplifica como a narrativa individual se insere em um contexto normativo e relacional.

Outro aspecto que se destaca é a presença de elementos lúdicos e imaginativos, como as travessuras no açude, que revelam que a memória literária não se limita a fatos objetivos, mas

integra sentimentos, fantasia e recreação, conferindo ao texto riqueza interpretativa. Bruner (1996) argumenta que a narrativa permite articular experiências cognitivas, sensoriais e afetivas, e esse princípio se evidencia nas escolhas do aluno ao priorizar episódios que marcaram emocionalmente sua infância.

Desse jeito, a produção demonstra que a leitura do gênero memória literária pelo aluno vai além da decodificação de eventos: envolve reconstrução, atribuição de valor interpretativo, inserção em contextos sociais e culturais e articulação entre experiências pessoais e coletivas. O texto revela que o aluno mobiliza sua memória de forma estratégica, selecionando episódios significativos, incorporando múltiplas vozes e situando suas experiências em um espaço cultural específico, o que confirma a função do gênero de conectar história pessoal e contexto social.

5.6 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DO ALUNO “LS”

A escrita do texto revela que o aluno mobiliza recursos básicos para a produção de uma narrativa de memória, mas ainda apresenta dificuldades que interferem na qualidade formal do gênero. A narrativa organiza-se de forma cronológica, articulando acontecimentos cotidianos à experiência pessoal do aluno, sobretudo episódios marcantes relacionados à infância e à vida em comunidade. Esse encadeamento temporal não apenas organiza os eventos, mas também permite ao leitor perceber a progressão das experiências do autor e os efeitos afetivos dessas lembranças. Os operadores textuais desempenham papel fundamental na organização do texto e na construção de sentido. Marcadores temporais como “depois de um tempo”, “teve uma vez que” e “quando eu cheguei em casa” sinalizam a sequência de acontecimentos e ajudam o leitor a compreender o encadeamento das experiências, mesmo diante da ausência de segmentação formal adequada.

Marcuschi (2008) ressalta que tais operadores são essenciais para garantir linearidade discursiva e progressão temática, permitindo que o leitor acompanhe a evolução narrativa. Operadores aditivos e explicativos, como “e” e “mas”, aparecem com frequência, conectando ações e detalhando acontecimentos complementares. A repetição do conectivo evidencia tentativa de coesão, ainda que resulte em períodos longos e pouco diversificados. Koch e Elias (2010) destacam que a coesão textual depende da mobilização de recursos variados que assegurem progressão e clareza, aspecto ainda em desenvolvimento neste texto.

No que se refere à coerência, percebe-se que o aluno mantém o foco temático em memórias pessoais, conferindo sentido global à narrativa. Apesar da extensão das frases e da ausência de pausas adequadas, as ideias são comunicadas de forma compreensível. Marcuschi (2008) lembra

que a coerência textual envolve não apenas aspectos linguísticos, mas também a percepção do leitor sobre as relações de sentido entre eventos. A ortografia apresenta desvios característicos da escrita em transição entre oralidade e norma culta. Palavras como “agente” em lugar de “a gente” e “preocupada” por “preocupada” evidenciam interferências da oralidade e internalização ainda incompleta da norma padrão.

A pontuação é limitada, com períodos extensos e pouca segmentação, o que compromete a clareza e torna a leitura mais difícil. Antunes (2005) enfatiza que a pontuação organiza o fluxo textual e orienta o leitor, sendo essencial para a compreensão de eventos consecutivos e para a respiração do texto. A sintaxe é simples, predominando orações coordenadas e construções lineares, o que facilita a compreensão, mas limita a expressão de relações causais ou temporais mais complexas.

O vocabulário é cotidiano e próximo da oralidade, reforçando a autenticidade do relato e a contextualização sociocultural, embora a repetição de termos restrinja a riqueza descritiva do texto. A coesão pronominal e lexical é mantida, com uso consistente de pronomes pessoais e retomada de sujeitos, garantindo continuidade narrativa. No entanto, a diversificação lexical poderia enriquecer o texto, oferecendo nuances adicionais às memórias relatadas.

Além disso, a narrativa evidencia marcas de oralidade, perceptíveis no encadeamento espontâneo das ideias, na repetição de conectores e na cadência próxima da fala. Marcuschi (2010) ressalta que a oralidade na escrita é natural em fases iniciais de apropriação do gênero e que a escola deve apoiar a transição para registros mais formalizados. Por fim, o texto do aluno demonstra apropriação parcial do gênero memória literária, especialmente na utilização da primeira pessoa e na reconstrução de fatos passados significativos. Expressões que reforçam a centralidade do “eu” evidenciam o esforço do aluno em organizar memórias pessoais dentro de uma narrativa temporal e afetiva. Dolz e Schneuwly (2004) destacam que a apropriação de um gênero envolve mobilização tanto da estrutura composicional quanto de recursos linguísticos específicos.

Em síntese, a escrita do aluno combina operadores textuais, coesão mínima, progressão temática, sintaxe simples, coesão pronominal e lexical, vocabulário cotidiano e marcas da oralidade. Apesar das limitações formais, o texto cumpre a função de registro de memória pessoal e cultural, articulando experiências vividas, organização temporal e construção de sentido social e afetivo, características centrais do gênero memória literária.

infância em forma narrativa. O relato apresenta uma série de episódios marcantes — acidentes físicos, brincadeiras com amigos e situações de temor coletivo que funcionam como pontos de referência para a construção de sentido, demonstrando que a memória não se limita à lembrança factual, mas envolve interpretação e seleção de eventos relevantes (Ricoeur, 1994).

Outro aspecto que se destaca é a presença de elementos sensoriais e afetivos, evidentes nas descrições de dor, medo e surpresa. Ao narrar as quedas das árvores, o acidente com o braço e o susto provocado pelo colega fantasiado, o aluno articula percepção corporal e emoção, permitindo que o leitor compreenda não apenas o que ocorreu, mas como ele experienciou cada evento. Bruner (1996) enfatiza que a integração de dimensões sensoriais e afetivas enriquece a narrativa, tornando a leitura mais envolvente e significativa.

A narrativa também revela a tentativa de organização temporal, embora de forma não linear e com marcadores simples como “quando eu tinha 10 anos” ou “todos os dias à noite”. Essa progressão, ainda que imprecisa, permite ao leitor perceber relações de sequência entre acontecimentos, evidenciando que o aluno compreende a necessidade de estruturar memórias de maneira inteligível. Marcuschi (2008) destaca que, em textos de memória literária, a temporalidade pode ser flexível, desde que possibilite ao leitor acompanhar a evolução dos eventos e compreender sua relevância.

A dimensão social é igualmente significativa. O texto retrata interações coletivas com amigos, familiares e o ambiente do povoado, indicando que a memória individual dialoga com práticas compartilhadas. A referência às brincadeiras na praça, ao acude e ao quintal da casa evidencia que a memória é construída em contextos sociais concretos, conforme Halbwachs (2006), reforçando a ideia de que experiências individuais ganham sentido dentro de um quadro comunitário.

Além disso, percebe-se a presença de traços da oralidade, visíveis no encadeamento espontâneo das ideias, na ausência de pontuação e na repetição de conectores e expressões. Ong (1998) aponta que, em contextos rurais, a escrita muitas vezes funciona como extensão da oralidade, preservando práticas culturais e afetivas que circulam no cotidiano. No relato do aluno, essa oralidade dá autenticidade ao texto, refletindo a forma como as experiências são percebidas e transmitidas dentro da comunidade.

Por fim, o texto evidencia que a leitura do gênero memória literária envolve a construção de sentido a partir da relação entre memória individual, afetividade e contexto social. Ao selecionar episódios de risco, de diversão e de interação social, o aluno demonstra compreensão

de que narrar memórias é um processo interpretativo que articula experiência pessoal, contexto comunitário e dimensão emocional, cumprindo a função do gênero de registrar e valorizar vivências significativas.

5.8 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DO ALUNO “D”

A escrita do texto do aluno “D” revela que ele mobiliza recursos básicos para a produção de uma narrativa de memória, mas ainda apresenta dificuldades que interferem na qualidade formal do gênero. A narrativa organiza-se de forma cronológica, articulando acontecimentos cotidianos à experiência pessoal do aluno, sobretudo episódios marcantes relacionados à infância, como quedas de árvores, fraturas e brincadeiras com amigos. Esses acontecimentos não apenas registram fatos, mas constituem elementos centrais da concepção de infância do aluno, marcada pelo destemor, pela molecagem e pelo aproveitamento das experiências vividas, configurando o núcleo temático do texto dentro do gênero memória literária.

Os operadores textuais desempenham papel fundamental na organização do texto e na construção de sentido. Marcadores temporais como “quando eu tinha 10 anos de idade”, “teve uma vez que” e “quando eu completei 13 anos de idade” sinalizam a sequência de acontecimentos e ajudam o leitor a compreender o encadeamento das experiências, mesmo diante de períodos extensos e ausência de pontuação adequada. Operadores aditivos, como “e”, conectam ações e detalham acontecimentos complementares, mas a repetição constante evidencia uma tentativa inicial de coesão ainda pouco diversificada. Expressões como “eu e meus amigos brincava todos os dias à noite teve um vez que nos tava brincava” demonstram encadeamento linear, mas com limitações na articulação lógica entre sujeitos e ações, aspecto ainda em desenvolvimento neste texto.

No que se refere à coerência, percebe-se que o aluno mantém o foco temático em memórias pessoais, conferindo sentido global à narrativa. Apesar da extensão das frases e da ausência de pausas formais, os eventos são comunicados de maneira compreensível, permitindo ao leitor identificar a progressão das experiências do aluno e os efeitos afetivos dessas lembranças. A pontuação limitada compromete a clareza sintática e a separação de ideias, tornando a leitura cansativa. A sintaxe é simples, predominando orações coordenadas e construções lineares, o que facilita a compreensão, mas limita a expressão de relações causais ou temporais mais complexas.

A ortografia apresenta problemas que refletem a transição entre oralidade e norma padrão.

Palavras como “pe de nenho” (pés de nenh), “tercera” (terceira), “quebrace” (quebrasse), “nos tava brincava” e “paçava” (passava) evidenciam dificuldades de grafia, segmentação lexical e concordância, mas não impedem a compreensão do texto. Tais desvios demonstram que o aluno ainda está internalizando a forma padrão da língua, caracterizando um estágio inicial de apropriação do gênero escrito.

O vocabulário é cotidiano e próximo da fala, reforçando a autenticidade do relato e a contextualização sociocultural, embora a repetição de termos restrinja a riqueza descritiva do texto. A coesão pronominal e lexical é mantida, com uso consistente de pronomes pessoais e retomada de sujeitos, garantindo continuidade narrativa. A narrativa evidencia ainda marcas de oralidade, perceptíveis no encadeamento espontâneo das ideias, na repetição de conectores e na cadência próxima da fala.

Por fim, o texto demonstra apropriação parcial do gênero memória literária, especialmente na utilização da primeira pessoa e na reconstrução de fatos passados significativos. A centralidade do “eu” articula experiências vividas, progressão temporal e emoção, cumprindo a função do gênero de registrar memórias pessoais e sociais. Apesar das limitações formais, incluindo problemas ortográficos, o aluno organiza acontecimentos, seleciona episódios relevantes e estabelece relações entre experiência individual e contexto social, evidenciando que já mobiliza recursos essenciais para a construção de sentido no gênero memória literária.

TEXTO 5 - MEMÓRIAS LITERÁRIAS DO ALUNO "M"

Meus Cachorros 16/10/24

Mateus Rodrigues

EU SOU Mateus Tenho 13 anos moro no Fala Cantado, EU Vou Falar quando adotar os meus (cachorros) Cachorro Vou Falar do meu Primeiro. O Jeão Ele É O mais Velho Ele tem 4 anos de idade, EU achei Ele na Rua Lá Em Bacabal Ele estava muito doente. Quando EU Peguei Ele Lá Em Bacabal. a meu pai comprou um remédio a ele foi ficando melhor. a medida da doença a ele foi limpado o pelo e ele ficou com a cara. EU Vou Falar do Segundo Cachorro Ele EU adotei de uma mulher que Ela tinha Vários Cachorros Para adotar a EU. adotei um Ele Já veio dostrado mas o meu pai deu mais remédio. Ele fica com o pelo mas um pa,

5.9 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA LEITURA DO ALUNO “M”

O texto do aluno “M” evidencia uma compreensão inicial do gênero narrativa de memória, voltada para relatar experiências pessoais significativas envolvendo animais de estimação. A leitura, enquanto prática de atribuição de sentido, pode ser observada na maneira como ele organiza os eventos e articula as informações sobre os cachorros, mesmo que de forma não linear e marcada por lacunas sintáticas. Kleiman (1989) sugere que a compreensão textual envolve a ativação de esquemas cognitivos prévios; nesse caso, o aluno mobiliza experiências concretas e afetivas ligadas aos animais, o que indica que sua leitura do mundo se entrelaça à interpretação e à estruturação do relato.

Embora a narrativa apresente limitações de pontuação e segmentação de períodos, percebe-se que o aluno consegue manter a unidade temática: a apresentação dos dois cachorros, “Leão” e o segundo animal adotado. Essa constância temática sugere uma leitura implícita das exigências do gênero memória literária, na medida em que o foco recai sobre experiências significativas e emocionalmente carregadas, em consonância com Bruner (1996), que destaca a importância da dimensão emocional e sensorial na construção do sentido narrativo.

A progressão temporal é marcada de forma rudimentar, com operadores como “agora” e “ai”, que indicam sequência de ações e transformações no estado dos animais. Marcuschi (2008) ressalta que a linearidade temporal é crucial para que o leitor compreenda a relação de anterioridade e consequência entre eventos; ainda que o aluno utilize marcadores simples, é possível perceber a tentativa de organizar a narrativa de maneira cronológica: do resgate do primeiro cachorro, passando pelo cuidado e recuperação, até a adoção e tratamento do segundo.

Um ponto relevante que substitui a intertextualidade é a mobilização de informações detalhadas para gerar efeitos de sentido, característica da leitura interpretativa. Ao descrever as etapas de recuperação do cachorro Leão, “ai ele foi ficando melhor ai comece a da ração ai ele foi limpado o pelos ai ele ficou bom”, o aluno demonstra percepção da necessidade de incluir detalhes significativos que permitem ao leitor reconstruir mentalmente os acontecimentos. Koch (2004) enfatiza que a leitura envolve compreender não apenas a sequência de eventos, mas a relevância de cada detalhe na construção do sentido global do texto.

Além disso, a leitura é sensível à intencionalidade comunicativa: o aluno busca informar e valorizar sua ação de cuidado, enfatizando o processo de recuperação e os cuidados envolvidos. Esse detalhamento evidencia que a compreensão do gênero inclui selecionar elementos

significativos para transmitir o efeito de sentido desejado, mostrando a capacidade do aluno de atribuir importância aos acontecimentos e organizá-los de forma narrativamente coerente.

Dessa forma, a leitura do aluno “M” demonstra a capacidade de reconstruir memórias pessoais, identificar eventos relevantes e estabelecer uma sequência mínima de temporalidade e causalidade, articulando experiências afetivas e sociais. Embora limitada por aspectos formais, a narrativa revela a apropriação inicial do gênero memória literária, marcada pela atenção aos detalhes, progressão temática e intenção comunicativa clara.

5.10 ANÁLISE DOS ASPECTOS DA ESCRITA DO ALUNO “M”

A escrita do texto do aluno “M” revela que ele mobiliza recursos iniciais para a produção de uma narrativa de memória, mas ainda apresenta dificuldades significativas que interferem na qualidade formal do gênero. A narrativa organiza-se em torno da adoção de dois cachorros, articulando acontecimentos cotidianos à experiência pessoal do aluno, sobretudo episódios ligados ao cuidado com os animais, como o resgate de um cão doente na rua e a adoção de outro junto a uma mulher do bairro. Esses acontecimentos não apenas registram fatos, mas também expressam vínculos afetivos e responsabilidades familiares, constituindo o núcleo temático do texto dentro do gênero memória literária.

Os operadores textuais desempenham papel central na organização do relato. O aluno utiliza marcadores como “agora” e “ai” para indicar sequência de acontecimentos e transformações, embora de forma repetitiva e pouco diversificada. Esse uso revela consciência inicial da necessidade de ordenar fatos em progressão cronológica, mesmo que a linearidade se construa mais pela oralidade do que por recursos da norma escrita. Assim como observa Marcuschi (2008), os operadores textuais funcionam como guias de leitura, mas, neste caso, ainda carecem de variedade e de maior clareza na articulação entre as partes do texto.

Quanto à coerência, percebe-se que o aluno mantém o foco temático na memória de adoção dos animais, conferindo sentido global à narrativa. Apesar da extensão das frases e da ausência de pontuação adequada, os eventos são comunicados de modo compreensível, permitindo ao leitor acompanhar a recuperação dos cães e as atitudes do aluno e de sua família. A sintaxe é simples, predominando orações coordenadas unidas por “ai”, o que garante a linearidade, mas compromete a clareza sintática e a delimitação das ideias, como no trecho: “eu achei ele na rua lá em Bacabal

ele tava muitos doentes quando eu peguei ele la em Bacabal ai meu pai comprou um remédio ai ele foi ficando melhor ai começe a da ração ai ele foi limpad o pelos ai ele ficou bom”.

A ortografia apresenta problemas recorrentes que revelam a transição entre oralidade e norma padrão. Exemplos como “adorte” (adotei), “trastado” (tratado), “começe” (comecei), “muitos doentes” (muito doente) e “mas limpa” (mais limpo) indicam dificuldades tanto na grafia quanto no emprego adequado de concordâncias. Esses desvios não comprometem completamente a compreensão do texto, mas evidenciam, conforme Geraldi (1997), que o aluno ainda internaliza as convenções da escrita formal.

O vocabulário utilizado é cotidiano e próximo da fala, reforçando a autenticidade do relato e a contextualização sociocultural do aluno. Contudo, a repetição frequente de termos como “cachorro”, “ele” e “ai” reduz a riqueza lexical e a fluidez do texto. Koch & Elias (2010) destacam que a coesão não depende apenas de correção gramatical, mas da capacidade de variar estratégias de retomada, o que aqui ainda se mostra limitado.

Por fim, o texto demonstra apropriação parcial do gênero memória literária, especialmente no uso da primeira pessoa e na reconstrução de fatos pessoais significativos. A centralidade do “eu” articula experiências vividas, progressão temporal e emoção, cumprindo parcialmente a função do gênero de registrar memórias pessoais. Apesar das limitações formais, incluindo problemas ortográficos, segmentação precária de períodos e conectores pouco variados, o aluno organiza acontecimentos, seleciona episódios relevantes e evidencia intencionalidade comunicativa, demonstrando mobilização inicial dos recursos necessários à construção de sentido no gênero memória literária.

Abaixo pode ser observado uma tabela que demonstra as principais características da leitura e escrita encontrados nas análises:

TABELA 4 – SÍNTESE DOS ASPECTOS DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS

Aluno	Leitura	Escrita	Limitações
S	Compreensão de memórias e sequência temporal.	Estrutura cronológica; operadores textuais claros.	Pontuação, períodos longos, vocabulário simples.
JP	Interpretação de eventos e	Organização temática;	Sintaxe simples; períodos extensos.

	experiências.	fechamento coerente.	
I.S	Resgate de memórias pessoais e sociais.	Uso da 1ª pessoa; reconstrução de fatos.	Repetição de conectores; ortografia e pontuação frágeis.
D	Relato de infância e experiências significativas.	Encadeamento linear; foco temático.	Falta de clareza referencial; períodos longos; vocabulário limitado.
M	Experiências com animais; atenção a detalhes.	Sequência coerente; detalhamento de ações.	Pontuação, ortografia e segmentação de períodos limitadas.

Fonte: autoral

A análise dos textos dos alunos evidencia que, apesar das limitações formais típicas do ensino fundamental, todos demonstram apropriação do gênero memória literária, refletindo suas experiências pessoais e o contexto sociocultural em que estão inseridos. Observa-se que a leitura, entendida como prática de reconstrução de sentidos, mobiliza memória, experiências prévias e percepções individuais, permitindo que cada estudante interprete e organize suas lembranças de maneira significativa.

Na escrita, os alunos apresentam diferentes níveis de domínio dos recursos linguísticos e estruturais do gênero. A aluna “S” se destaca pela utilização coerente de operadores textuais e pela capacidade de encadear eventos em ordem cronológica, embora enfrente desafios com pontuação e vocabulário restrito.

O aluno “JP” consegue organizar narrativas centradas em episódios centrais, demonstrando compreensão temporal e hierarquização temática, ainda que a sintaxe simples e a ausência de pontuação adequada limitem a clareza do texto. O aluno “I.S” evidencia consciência da estrutura narrativa, articulando experiências pessoais e sociais, mas precisa aprimorar a variedade de conectores e o domínio ortográfico. O aluno “D” mostra compreensão da organização narrativa básica, embora apresente longos períodos e ambiguidades que comprometem a fluidez e clareza. Por fim, o aluno “M” mobiliza sequências coerentes e detalhamento de ações, destacando experiências com animais, mas suas produções ainda sofrem com limitações na segmentação de

períodos, pontuação e ortografia.

Em termos gerais, todas as produções refletem o percurso de transição entre oralidade e escrita formal, característico de contextos escolares rurais. Apesar de falhas sintáticas e lexicais, os textos mantêm coerência temática e progressão narrativa, demonstrando que os alunos conseguem selecionar acontecimentos significativos, reconstruir memórias e organizar suas experiências em enredos compreensíveis. Além disso, percebe-se a presença de dimensões afetivas e culturais que enriquecem o relato, indicando que a apropriação do gênero vai além da técnica escrita, envolvendo fatores sociais e individuais.

Portanto, os resultados confirmam que o trabalho com memória literária no contexto escolar permite desenvolver habilidades de leitura crítica, interpretação de experiências e produção textual, ao mesmo tempo em que evidencia áreas prioritárias para intervenção pedagógica, como pontuação, ortografia, diversidade lexical e segmentação de períodos. A prática de leitura e escrita, portanto, cumpre função dupla: consolidar competências linguísticas e fortalecer a expressão de vivências pessoais e coletivas, essenciais para a construção de sentido e identidade dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu compreender como as práticas de leitura e escrita se desenvolvem no contexto da zona rural do Município de Bacabal, Maranhão, evidenciando a importância de articular experiências culturais, afetivas e sociais às atividades escolares. A análise dos textos produzidos pelos alunos demonstrou que, mesmo diante de limitações formais, eles são capazes de organizar suas ideias, construir coerência e coesão e registrar episódios significativos de suas vidas, mobilizando memória, afetividade e sentidos pessoais.

A oficina pedagógica, centrada no gênero memória literária, mostrou-se uma estratégia eficaz para promover a interação entre leitura e escrita, possibilitando que os estudantes identificassem elementos narrativos nos textos-modelo, refletissem sobre suas experiências e estruturassem seus próprios relatos.

A escolha desse gênero favoreceu o reconhecimento de vínculos afetivos com a comunidade, o fortalecimento da identidade cultural e a valorização de saberes locais, demonstrando que a escrita escolar pode ser, ao mesmo tempo, um instrumento de aprendizagem e de expressão pessoal.

Além disso, a pesquisa evidenciou a relevância dos operadores textuais e da progressão temporal na construção de narrativas coerentes, mostrando que os alunos conseguem organizar eventos de forma sequencial, mesmo que ainda apresentem dificuldades na pontuação e na segmentação dos períodos.

Observou-se também que a leitura, enquanto processo de reconstrução de sentidos, mobiliza a memória e experiências individuais, permitindo que os estudantes interpretem os textos, comparem com vivências próprias e estabeleçam relações entre os acontecimentos relatados.

Outro ponto relevante é a dimensão sociocultural que permeia a escrita dos alunos. As narrativas produzem uma intertextualidade implícita, refletindo práticas e valores da comunidade rural, como a convivência familiar, os cuidados com os animais e as relações de amizade. Esses elementos demonstram que a produção textual não ocorre de forma isolada, mas em diálogo com o contexto social e cultural em que os sujeitos estão inseridos, reforçando o caráter participativo e situado da aprendizagem.

Por fim, a pesquisa reforça que práticas pedagógicas que integrem leitura e escrita, valorizando a memória, as experiências pessoais e o contexto local, contribuem significativamente

para o desenvolvimento de habilidades narrativas e para a formação de leitores e escritores críticos.

Apesar das limitações observadas nos textos, como pontuação irregular e períodos extensos, os resultados indicam que os alunos conseguem organizar sentidos, mobilizar conhecimentos prévios e produzir narrativas com coerência e relevância afetiva e cultural. Dessa forma, a investigação evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas contextualizadas, que reconheçam as especificidades do ensino no campo e promovam a articulação entre leitura, escrita e experiências de vida dos estudantes, apontando caminhos para futuras intervenções educativas e pesquisas na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da educação. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Organizado por: Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5^a. a 8^a. Série**. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. 2022.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Ars Poética, 1993.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Edições 70, 2005.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANTUNES, Denise. **Produção textual: leitura, escrita e ensino**. São Paulo: Contexto, 2005.

ANTUNES, D. **Textos e ensino: leitura, produção e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no Ensino médio**. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **A Produção de textos nas séries iniciais: desenvolvendo as competências da escrita**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wark Ed. 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 2012.

BAPTISTA, Camila Correa. **A importância da leitura na educação do campo e a formação do leitor**. 2014.

BARROS, Aidil Jesus Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo; Pearson Prentice Hall. 2014.

BARROS, Marta Daniely. **Práticas de leitura e escrita na educação do campo**. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail(Volochinov).**Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOLZAN, R. M. **O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do ensino fundamental**. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, v. 9, n. 14, p. 20-31, 2012.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradutores: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

BRUNER, J. S. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

BICALHO, D. C. Verbetes "Leitura". In: FREIRE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs.). **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para professores**.

BORTONI, Ricardo; MARIS, Stella [et al]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BOENO, Neiva de Souza. **Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar**. 2013. 253f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Cuiabá, 2013.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BENCINI, Roberta. **Todas as leituras**. Revista Nova Escola, Ano XXI- nº194. 2006.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento: a construção do projeto da educação do campo**. 2004.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CEZAR, J. G.; PAULA, O. **A produção escrita no ensino fundamental I: correção do professor**

e **revisão do texto pelo aluno**. Fórum Linguístico, v. 10, n. 2, p. 102-115, 2013.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COUTINHO, E. **Linguística textual: fundamentos e prática**. Campinas: Pontes, 2006.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010

CHAROLLES, Michel. **A coerência textual**. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). *A coerência textual*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 11-34.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria et al. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?**. In: CORACINI, Maria J.R. (Org.). **O jogo discursivo na Aula de Leitura**. Língua Materna e Língua Estrangeira. São Paulo: Pontes, 2002.

COX, Maria Inês Pagliarini. **Os tempos do texto na sala de aula**. Mato Grosso: Universidade Federal do Mato Grosso, 2005.

DELLISA, P. R. R.; LAPLANE, A. L. F. de. **Práticas de leitura na família e na escola**. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v. 30, n. 58, p.60-66, 2012.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

ESPINOZA, Ana Maria. **É preciso ajudar os alunos a entender os textos de ciências**. Nova Escola. ABRIL; São Paulo, dezembro, 2007.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. (Org.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 19. ed. São Paulo: Ática, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

FONTANA, Maire Josiane. **Leitura e tecnologia: Formando leitores em uma escola rural**. 2014.

GAVALDÃO, N. **Letramento e teatro digital: produção textual**. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. S1, p. 688-692, 2016.

GAVALDÃO, J. **Reescrevendo contos: desenvolvimento da escrita**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 1, p. 23-37, 2006.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel, PR Assoeste, 1984. p. 121-125.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. **Produção textual na escola: teoria e prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GIRARDI, K. **Jornal escolar e o uso de tecnologias na produção textual**. Scientia Cum Industria, v. 5, n. 2, p. 73-77, 2017.

GIRARDI, R. **Jornal escolar e gêneros impressos: mediação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2017

GIL. Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUEDES, M. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita da educação do campo no território de identidade bacia do Rio Grande – Bahia/Brasil** in Sousa, O., Ferreira, P., Estrela, A., Esteves, S. **Investigação e Práticas em Leitura**. (172-188) Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. 2020.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol *et al.* **Gêneros textuais e/ou gêneros discursivos? Um olhar da perspectiva dialógica da linguagem sobre o gênero**. Campo Mourão: Revista Educação e Linguagens 2020.

GUILHERME, Denise. **Desafios da formação de leitores na escola**. Revista Nova escola. 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2022.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ilza Gomes. **Linguística textual: bases para o ensino de produção de textos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desenvolvendo os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1992.
- KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.
- KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. **Leitura: um desafio sempre atual**. Revista PEC, Curitiba. Vol. 02, nº 01. 2002
- LAHIER, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002
- LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa. **Uso e abuso da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MAIA, M. A. R. Finger, I. **Processamento da Linguagem**. 1a. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005..
- MACÊDO, Aeliny Louise Meireles de. **Os gêneros do discurso e o dialogismo Bakhtiniano no ensino de língua materna**. Guarabira – PB: Universidade da Paraíba, 2012.
- MACIEL, Sheila D. **A Literatura e os gêneros confessionais**. In: BELON, A. R. & MACIEL, S. D. (org). *Em diálogo: estudos literários e linguísticos*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007.
- MARTINS, J. P.; LOUREGA, L. V. **Tecnologias na sala de aula: o uso do software de história em quadrinhos na análise de produção textual na disciplina de língua portuguesa**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 7, n. 1, p. 83-97, 2014
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Universidade Federal de Pernambuco, 2002.
- MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades**. Cadernos Cenpec Novo, v.2, p.47-73, São Paulo, 2012.
- MEDEIROS, Maria A. **A chave para um bom texto: revisão**. In: Revista Nova Escola , ano , nº 167, novembro de 2003, p. 30 e 31.
- MELO, Jessica Nayra do Amaral. **A importância da leitura praticada: uma atividade reflexiva para a formação do leitor**. 2014.
- MOTA, Maria Alice; MORAIS, Nelson de; PEIXOTO, Ana Cristina Santos; NEPOMUCENO,

Arlete Ribeiro. **Referenciação e coesão textual: o papel dos pronomes na tessitura do texto.** Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros, 2018.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

OSIAS, Juliene Paiva de Araújo. **Os gêneros orais como objeto de ensino.** Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento.** São Paulo: Brasiliense, 1995

PASSOS, Joana Célia dos. **Jovens e adultos no campo – quem são eles?** In: Educação de jovens e adultos no campo. 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, E. O.; ROJO, R.H. , R. **Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

ROSSI, M. A. L; PERES, S. M. **Letramento literário na formação inicial do professor.** Leitura: Teoria e Prática, Campinas, v. 33, n. 65, p.99-113, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula:diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In: SIGNORINI, Inês (Org.). Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** 1.ed.1.reimp.-Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Vanessa Cerqueira. **A produção textual na escola: eu escrevo, tu escreves, ele escreve...como?** 2010.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. **Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito.** Lectura Y Vida, v. 29, n. 4, p. 6-20, 2008.

SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. São Paulo: Globo, 1998. p. 177.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SIVIERO, Milena Gabriele. **A importância da leitura no processo de formação.** Rio Claro:

Universidade Estadual Paulista, 2017.

SILVA, Maria Felícia Romeiro Mota. **A função da memória no processo de interpretação textual.** *Revista Humanidades e Educação*, v. 10, n. 1, p. 96-111, 2019.

SILVA, Zoraide Faustinoni; ALMEIDA, Neide; CLARA, Regina Andrade; ALTHENFELDER, Anna Helena; CORTESI, Beatriz Pedro; ZELMANOVITZ, Cristina; RANGEL, Egon de Oliveira. **Caderno de Memórias Literárias – 6ª edição.** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2010.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Elementos da pedagogia da leitura.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 41-42.

SOARES, Magda. **Oralidade, alfabetização e letramento.** *Revista Pátio*, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VASCONCELOS, Raimundo Edivandro Alves. **Para além do espaço de leitura: criação e reflexão das possibilidades de ler literatura em uma escola rural do Município de Monte Alegre.** 2018.

VELOSA, Valéria Pereira. **O percurso criativo na escrita de Mário de Andrade.** São Paulo: Faculdade de Educação, 2012.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Ayamará, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos.** 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ZACARIAS, Ezequiel de Souza; PASSOS, Edimildo de Jesus Barroso. **A importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo.** 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Memória e literatura: o testemunho e a ficção.** São Paulo: Contexto, 2001.