



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ARIANE WUST DE FREITAS FRANCISCHINI

**RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIA:
PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES,
NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO
– JARAGUARI-MS**

Campo Grande-MS

2018

M	 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</p>
FRANCISCHINI	<p>ARIANE WUST DE FREITAS FRANCISCHINI</p>
<p>RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIA: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES, NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO – JARAGUARI-MS</p>	<p>RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIA: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES, NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO – JARAGUARI-MS</p>
2018	<p>Campo Grande-MS 2018</p>

ARIANE WUST DE FREITAS FRANCISCHINI

**RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIA:
PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES,
NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO
– JARAGUARI-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem

Orientadora: **Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros**

Campo Grande-MS
2018

F892r Francischini, Ariane W. F.

Retextualização a partir do gênero discursivo memória: proposta de trabalho na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio – Jaraguari – MS/ Ariane Wust de Freitas Francischini. Campo Grande/MS: UEMS, 2018.

150p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Proletras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande, 2018. Orientadora: Dr^a Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros

ARIANE WUST DE FREITAS FRANCISCHINI

**RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIA:
PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES,
NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO
– JARAGUARI-MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
(Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –UEMS

Prof^a Dra. Darcília Marindir Pinto Simões – Titular
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes – Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –UEMS

Campo Grande-MS, março de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos anjos que colocou em minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

À minha família, pessoas especiais que contribuíram com a construção dos meus valores, ensinando respeito, amor, gratidão e integridade, sendo a minha base, meu porto seguro nestes dois anos de curso. Meu amor terno.

À professora Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, pela orientação, credibilidade e principalmente por me guiar com decisivos passos para a obtenção desta pós-graduação em nível de mestrado. Muito grata por tudo.

Ao professor Dr. Nataniel dos Santos Gomes, que, com infinita sabedoria e humildade, é um exemplo de profissional e ser humano grandioso, por sempre me atender com presteza, dedicação e pelo apoio incondicional. Obrigada.

Em nome da Professora Dra. Maria Leda Pinto, agradeço aos demais docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com os quais cursei as disciplinas do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS, pelos conhecimentos construídos e reconstruídos em cada aula.

Às minhas colegas de mestrado professoras Patrícia Lima Rodrigues, Vanderlis Legralmante Barbosa, Dagmar Vieira Nogueira Silva e aos demais colegas pela troca de experiências, companheirismo, conforto emocional e, acima de tudo, pela belíssima amizade que construímos no decorrer deste curso.

Aos colegas de trabalho e aos queridos alunos e membros da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, pelo acolhimento, apoio, amizades e parcerias que culminaram na execução desta pesquisa. Minha gratidão eterna.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação e da construção da minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, muito obrigada.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

GD Gêneros Discursivos

GDM Gênero Discursivo Memória

SD Sequência Didática

OD Operadores Discursivos

R. Retextualização

PEF Produção Escrita Final

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dicotomias estritas.....	21
Quadro 2	Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e concepção discursiva.....	24
Quadro 3	Comunidades Remanescentes Quilombolas em Mato Grosso do Sul.....	42
Quadro 4	Lista de léxico regional.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.....	22
Gráfico 2	Representação da oralidade e da escrita por meio de produção e concepção discursiva.....	23
Gráfico 3	Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	25

LISTA DE DIAGRAMAS

- Diagrama 1 Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....36
- Diagrama 2 Modelo diagramático para análise dos processos de retextualização.....65

FRANCISCHINI, Ariane W. F, Retextualização a partir do Gênero Discursivo Memória: Proposta de trabalho na escola Estadual Zumbi dos Palmares, na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio – Jaraguari – MS. 2018. 150 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2018.

RESUMO

Tanto a oralidade quanto a escrita apresentam objetivos diferentes em contextos diversificados das relações cotidianas no uso de uma das modalidades da língua, contribuindo para o aparecimento de diferentes tipos de gêneros. Assim, compreendemos que é a intenção comunicativa que funda o uso da língua, sendo considerado um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos. O objetivo principal desta dissertação foi desenvolver um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa. Um estudo linguístico que destaca os processos de retextualização, o uso dos Operadores Discursivos e o Gênero Discursivo Memória como narrativa de vida. Para tal, baseamo-nos nos aportes teóricos dos autores Bakhtin ([1992], 2017), Brait (2016), Fiorin (2017), Marcuschi (2010), Botelho (2012), entre outros. Selecionamos como contexto a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, área rural do município de Jaraguari, Estado de Mato Grosso do Sul, e como sujeitos quatorze alunos de uma turma de 9º ano e quatro anciões da comunidade, tratados nesta pesquisa como os Guardiões das Memórias. O termo Guardiões das Memórias foi propositalmente cunhado para se referir aos idosos da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, que remetem à função social de guardar lembranças, recordar, aconselhar, um elo entre o passado, o presente e a elaboração de ações futuras. Essa trajetória investigativa consolidou nossas opções teóricas metodológicas, que culminaram na elaboração da Sequência Didática (SD) executada em uma intervenção pedagógica em sala de aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Os processos de retextualização não implicam na análise de um texto falado com problemas para um escrito formal e organizado, tanto a fala quanto a escrita não são dicotomias e estão no mesmo patamar valorativo quanto aos usos e funções. São duas modalidades de uso da língua em práticas sociais que se complementam, assim os textos orais utilizados pelos sujeitos desta pesquisa, em contextos de interação, apresentam organização e compreensão linguísticas.

Palavras-chave: Fala; Escrita; Língua; Gêneros Discursivos; Memória; Retextualização.

FRANCISCHINI, Ariane W. F, Retextualization from the discursive genre Memory: Proposal of work at the Zumbi dos Palmares State School, in the Quilombola Community of Furnas do Dionísio - Jaraguari - MS. 2018. 150 p. Dissertation (masters degree) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2018.

ABSTRACT

Both orality and writing present different objectives in different contexts of daily relations in the use of one of the modalities of the language, contributing to the appearance of different types of genres. Thus we understand that it is the communicative intention that bases the use of the language, being considered a set of social and cognitive practices historically located, whose source emerges in the interaction between the subjects. The main objective of this research is to develop a work of retextualization of the oral modality for the writing of the Portuguese Language, through activities with Discursive Gender Memory as a narrative of life. A linguistic study that emphasizes the processes of retextualization, use of the Discursive Operators and the Discursive Genre Memory as a narrative of life. For this we base ourselves on the theoretical contributions of the authors Bakhtin ([1992], 2017), Brait (2016), Fiorin (2017), Marcuschi (2010), Botelho (2012), among others. We selected as context Zumbi dos Palmares State School, located in the Quilombola Remaining Community of Furnas do Dionísio, rural area of the municipality of Jaraguari, State of Mato Grosso do Sul and as subjects fourteen students of a class of 9th grade and four elders of the community, treated in this research as the Keepers of Memories. The term Guardians of Memories was purposely created to refer to the elderly of the Quilombola Community of Furnas do Dionísio, reminding the social function of keeping memories, remembering, advising, a link between the past, the present and the elaboration of future actions. This investigative trajectory consolidated our theoretical methodological options, which culminated in the elaboration of the Didactic Sequence (SD) performed in a pedagogical intervention in the Portuguese Language classroom in Elementary School. The processes of retextualization do not imply in the analysis of a spoken text with problems for a formal and organized writing, both speech and writing are not dichotomies and are at the same level of value as uses and functions. They are two modalities of language use in social practices that complement each other, so the oral texts used by the subjects of this research, in contexts of interaction, present organization and linguistic understanding.

Key words: Speech; Writing; Language; Discursive Genres; Memory; Retextualization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 Fala e escrita: modalidades da língua em uso nas práticas sociais	19
1.2 Gêneros Discursivos a partir de Bakhtin.....	28
1.3 Abordagens sobre o Gênero Discursivo Memória.....	31
1.3.1 Memórias de narrativas de vida.....	32
1.4 Processo de retextualização da fala para a escrita na perspectiva de Marcuschi.....	34
CAPÍTULO II – COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL.....	39
2.1 Comunidade Remanescente Quilombola: perspectiva histórica e o viés da legalidade.....	39
2.1.1 Processo de formação e reconhecimento da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio.....	44
CAPÍTULO III – ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	47
3.1 Tipo de pesquisa.....	47
3.2 Contexto da pesquisa.....	48
3.3 Participantes da pesquisa.....	50
3.3.1 Alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares.....	50
3.3.2 Guardiões das Memórias.....	51
3.3.2.1 Breve biografia da vó Tina, uma Guardiã das Memórias.....	53
3.4 Objeto da pesquisa e a Sequência Didática (SD).....	54
CAPÍTULO IV – ANÁLISE	65
4.1 Análise das produções.....	65
4.2 Análise dos resultados.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83

REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	94
Anexo I – Modelos de fichas.....	95
Anexo II – Dossiê das atividades aplicadas durante a SD.....	98
Anexo III – Figuras dos Guardiões das Memórias e da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas dos Dionísio.....	144
Anexo IV – Figuras dos desdobramentos da pesquisa.....	147

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede, PROFLETRAS, na UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande/MS, pude rever as abordagens conceituais, os estudos da linguagem e escolher os pressupostos norteadores para a construção desta dissertação de mestrado. As motivações e os interesses que me levaram enquanto pesquisadora a definir o contexto e o objeto deste estudo estão estritamente relacionados às minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Nasci e cresci na cidade de Jaraguari, interior do Estado de Mato Grosso do Sul, onde hoje sou professora. Sendo assim, quando tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa acadêmica, procurei abordar uma temática que pudesse contribuir com meu município.

Assim, apresento a Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari, no Estado de Mato Grosso do Sul. Ao defini-la como campo investigativo, senti necessidade de me aproximar ainda mais do contexto e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de observar fenômenos de estudo a partir das perspectivas de vida das pessoas desse lugar. Para tanto, solicitei vaga para ministrar aulas de Língua Portuguesa em uma escola na comunidade. Ao iniciar o trabalho de sondagem em 2016, mantive contato direto com os membros da comunidade escolar a fim de observar os aspectos relevantes dos sujeitos, o contexto e definir o objeto de pesquisa. Desde o início fui bem acolhida e acredito que eu tenha estabelecido uma relação profissional e pessoal de confiança e de responsabilidade.

Um dos motivos que fomentaram a construção deste estudo foi a preocupação que os idosos externaram informalmente durante as rodas de conversas sobre o distanciamento das relações com os jovens, e em consequência a manutenção da identidade cultural da comunidade transmitida oralmente de geração para geração estava em risco de desaparecer. Como professora de Língua Portuguesa e como pesquisadora, eu deveria elaborar um estudo que colaborasse para amenizar os anseios da comunidade, mas que também fosse aplicável teoricamente, para posterior divulgação acadêmica. Então, as bases teóricas norteadoras desta dissertação partiram do princípio de que são os usos que fundam a língua, em oposição ao discurso ideológico e conservador, engendrado nos manuais escolares, da valorização da escrita em detrimento da fala. Este estudo compreende que tanto a oralidade quanto a escrita apresentam objetivos diferentes em contextos diversificados das relações cotidianas no uso de uma das modalidades da língua, contribuindo para o aparecimento de diferentes tipos de gêneros.

A partir dessas questões e em consonância com os pressupostos teóricos da ciência da linguagem, elaboramos uma proposta de trabalho de retextualização a partir do GDM como narrativas de vida. Para que esta pesquisa fosse desenvolvida, estabelecemos uma relação de confiança mútua entre os pesquisadores e a comunidade investigada.

Para tanto, selecionamos como contexto do estudo a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada nesta Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio, área rural do município de Jaraguari, estado de Mato Grosso do Sul. A referida instituição de ensino é composta por alunos oriundos das escolas públicas municipais, filhos de produtores rurais e afrodescendentes, ou seja, descendentes de Dionísio, um ex-escravo fundador dessa comunidade. Sendo respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, essa escola promove atividades que desenvolve a autonomia e autoria dos alunos, um trabalho integrado entre os docentes das diferentes áreas do conhecimento. Oferece educação integral em tempo integral com a inserção de metodologias ativas, atividades que colaboram para o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno como pesquisador.

Como sujeitos, selecionamos quatorze alunos de uma turma de 9º ano e quatro anciões da comunidade, tratados nesta pesquisa como os Guardiões das Memórias. O termo Guardiões das Memórias foi propositalmente cunhado para se referir aos idosos de Furnas, que remetem a função social de guardar lembranças, recordar, aconselhar, um elo entre o passado, o presente e a elaboração de ações futuras. São a garantia de manutenção das tradições da comunidade e reluz uma forma de preservar a ancestralidade que poderá ser continuada por seus descendentes.

As memórias de narrativas de vida desempenham um papel poderoso como artefatos mediadores no momento em que as identidades são formadas e reformadas, e neste estudo foram transcodificadas e retextualizadas de uma modalidade da língua para outra. É um processo em que os indivíduos são constituídos pelas histórias que contam e pelas experiências que vivenciam.

Temos como objeto de pesquisa as memórias transcodificadas e retextualizadas para o GDM, como narrativas de vida. Para caracterizar este gênero vamos compreendê-lo à luz dos estudos bakhtianos como primário, uma conversação, diálogo oral de sequência predominantemente narrativa.

Esta dissertação é um estudo linguístico sobre a língua em uso nas modalidades da fala e da escrita, destacando os processos de retextualização, uso dos Operadores Discursivos, e o Gênero Memória como narrativa de vida. Para tal, trouxemos as abordagens teóricas dos autores Bakhtin ([1992], 2017), Brait (2016), Fiorin (2017), Marcuschi (2010), Botelho (2012),

entre outros e compreendemos, com base nas análises das memórias retextualizadas, como as modalidades oral e escrita se complementam.

As novas demandas sociais, econômicas e tecnológicas influenciaram nas interações entre os sujeitos em seus ambientes comunicacionais, estigmatizando as narrativas de cunho oral, histórias de vida. No entanto, é essencial resguardar as tradições orais advindas de comunidades tradicionais, como a quilombola, pois oportunizam o registro das raízes culturais e identitárias, que são materializadas pela linguagem sendo remetida à história e à historicidade do sujeito na preservação das memórias passadas de geração para geração. Embora a sociedade contemporânea tenha dado por décadas menos enfoque aos estudos relacionados às memórias de narrativas de vida, observa-se uma crescente retomada deste tipo de estudo.

O objetivo principal desta dissertação consistiu em desenvolver um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa, por meio de atividades com o Gênero Discursivo Memória como narrativa de vida.

Como objetivos secundários destacamos:

1. Apresentar uma Sequência Didática (SD) que envolve o trabalho de retextualização, o emprego dos Operadores Discursivos e o Gênero Discursivo Memória;
2. Trabalhar atividades nas aulas de Língua Portuguesa em que os alunos vivenciem o uso da língua na modalidade oral e escrita nas práticas sociais cotidianas;
3. Rememorar a identidade cultural dos membros da comunidade por meio das atividades de pesquisa, de transcodificação e de retextualização desenvolvidas na Sequência Didática;
4. Estimular a autonomia e autoria dos alunos de uma turma de 9º ano, de acordo com os princípios da metodologia ativa da Escola Estadual Zumbi dos Palmares;
5. Evidenciar que a fala e a escrita são modalidades de uso de um mesmo sistema linguístico;
6. Evidenciar que o uso dos Operadores Discursivos no processo de retextualização da fala para a escrita possibilita o desenvolvimento do domínio da produção escrita.

A trajetória investigativa consolidou nossas opções teóricas e metodológicas, que culminaram na elaboração da Sequência Didática (SD) executada em uma intervenção pedagógica em sala de aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental, na Escola Estadual Zumbi dos Palmares. A partir da aplicação das atividades sequenciadas, a nova geração de quilombolas teve a oportunidade não só de ouvir, mas de registrar (áudio e escrita), transcodificar as memórias de narrativas de vida dos Guardiões das Memórias e retextualizá-las baseadas nos Operadores Discursivos propostos por Marcuschi (2010). Elegemos o Gênero

Discursivo Memória por apresentar características de uso da língua nas modalidades oral e escrita, que oportunizar a aplicação de atividades envolvendo os processos de retextualização da fala para a escrita.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

O capítulo I aborda as teorias que nortearam este estudo: a língua em uso nas modalidades da fala; os processos de retextualização; o uso dos Operadores Discursivos; o Gênero Discursivo Memória como narrativa de vida a partir dos estudos bakhtinianos.

O capítulo II apresenta um breve percurso histórico e político das comunidades quilombolas no Brasil, contextualizando o *macro*, questões nacionais, para evidenciarmos o *micro*, questões regionais e mais especificamente a formação da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, campo investigativo desta pesquisa.

Já o capítulo III discorre sobre as abordagens metodológicas, os ambientes da pesquisa e a Sequência Didática aplicada na intervenção pedagógica em sala de aula de Língua Portuguesa e elaborada para alcançar os objetivos propostos.

E no capítulo IV, os procedimentos de análise baseados nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo I deste estudo. Para tal, foi selecionada a memória da *vó Tina*, Guardiã das Memórias da comunidade, para execução das etapas de transcodificação e retextualização empregando os Operadores Discursivos baseados em Marcuschi (2010) e analisada de acordo com cada fase do processo.

Por fim, as considerações pessoais acerca deste estudo e de seus resultados, assim como alguns desdobramentos construídos durante toda a pesquisa.

O trabalho com as narrativas de vida em uma comunidade étnica permite penetrar em seu universo cultural, enraizado de conhecimentos tradicionais que constituem a formação identitária de seus membros. Assim, procuramos desenvolver um estudo que valorizasse as especificidades da Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio e também possibilitasse a aplicação das teorias da ciência da linguagem em atividades cotidianas de uso da língua.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos as bases teóricas que nortearam a construção desta dissertação de mestrado. Sendo um estudo linguístico sobre a língua em uso nas modalidades da fala e da escrita nas práticas sociais cotidianas, apresentamos os processos de retextualização, o uso dos Operadores Discursivos e a perspectiva teórica do Gênero Discursivo Memória como narrativa de vida a partir dos estudos bakhtinianos.

1.1 Fala e escrita: Modalidades da língua em uso nas práticas sociais

Assim como menciona Marcuschi (2010), hoje conhecemos muito mais das relações entre as modalidades oral e escrita da língua do que há algumas décadas. Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa foi engendrado na concepção valorativa da escrita em detrimento da fala. Isso se deve também aos aspectos sociais e históricos que envolveram a humanidade, aqueles que sabiam ler e escrever detinham o controle do saber e, em consequência, ascendiam socialmente.

Para a compreensão dos pressupostos teóricos abordados neste capítulo, apresentamos conceitos essenciais que muitas vezes são tratados como sinônimos por iniciantes, mas apresentam pequenas e fundamentais diferenças. Trata-se de uma distinção entre duas dimensões de relação no tratamento da língua falada e da escrita. De um lado, temos a oralidade e o letramento como práticas sociais e de outro, as modalidades de uso da língua, da fala e da escrita.

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. [...] O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas mais variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., [...] Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

A oralidade é uma prática social de expressão discursiva presente em todas as sociedades, pois, mesmo as tidas como não letradas fazem uso da oralidade como forma de comunicação. Podemos dizer que a oralidade diz respeito a todas as atividades orais no dia a dia (MARCUSCHI 2007, 36). O termo **letramento** é recente na literatura e está relacionado à

prática de leitura e escrita do cotidiano. A oralidade e o letramento são considerados pelo autor como práticas sociais que se interagem e se completam nos diferentes contextos, por meio da fala ou da escrita.

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2010, p. 26)

A fala é inerente ao ser humano, adquirida naturalmente desde a infância em contextos informais, estabelecidos nas práticas orais, relações sociais e dialógicas, e apresenta-se como fator de identidade social do indivíduo ou de um grupo. Já a escrita é adquirida em contextos formais, como a escola, o que colaborou para que ela tivesse maior prestígio social em relação à fala. Tanto a escrita quanto a fala servem à interação verbal e são utilizadas em diferentes gêneros, em diferentes variáveis e registros que caracterizam os usos da linguagem. Os termos **fala** e **escrita** referem-se aos aspectos linguísticos de formulação textual: a fala se materializa na oralidade sob o ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva, já a escrita é usada para designar o material linguístico e as formas de textualização na escrita. (MARCUSCHI, DIONISIO, 2007, p. 31)

Para Botelho (2012, p. 26),

A escrita realmente inaugura um mundo novo e maravilhoso na história da humanidade. Mas a despeito disso, a palavra articulada oralmente subsiste. A escrita jamais prescinde da oralidade, a qual lhe é o sistema primário anterior e de que depende. A linguagem oral pode, inclusive, existir sem a linguagem escrita, como ainda hoje existe em culturas ágrafas, entretanto a linguagem escrita não pode existir sem a linguagem oral. Todos os textos escritos se relacionam direta ou indiretamente com a oralidade.

Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa tratou as modalidades fala e escrita como dicotomias, como ainda pode ser observado em alguns manuais escolares e nos discursos de certos professores da educação básica. As dicotomias estritas entre a fala e a escrita centram-se no código, permanecendo a visão imanentista presente em grande parte das gramáticas em uso escolar, tomando a língua como um sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. (MARCUSCHI 2010, p. 28) Essa visão ignora os aspectos

dialógicos e discursivos da língua dando origem ao prescritivismo de uma única norma linguística, denominada pelos gramáticos como *norma culta*, atribuindo as dicotomias que dividem a língua falada da escrita em dois blocos:

Quadro 1: Dicotomias estritas

Fala	<i>Versus</i>	Escrita
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentada		Completa

(MARCUSCHI, 2010, p. 27)

Para Botelho (2012, p. 32), tais dicotomias não são fruto de observações fundadas nas características dos textos discursivos, mas em condições empíricas de uso e envolvem planejamento e verbalização. Para o autor é um modelo de análise perigoso, pois nem todas as características apresentadas neste quadro são exclusivas de uma ou de outra modalidade, reforçando a inverdade do relaxamento gramatical na fala e do uso correto da língua na escrita.

No entanto, a perspectiva estrita representa um modelo muito utilizado pelos docentes atribuindo às aulas de Língua Portuguesa um ensino de nomenclaturas e regras gramaticais, dificultando a compreensão entre a língua ensinada na escola daquela usada no cotidiano, ou seja, são atividades comunicativas e práticas sociais.

Para Marcuschi (2010, p. 09),

[...] são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar e escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.

Na sociedade atual, a oralidade e a escrita são imprescindíveis, logo se trata de não confundir seus papéis e contextos de uso e de não discriminar seus usuários. (MARCUSCHI 2010, p. 22) A fala e a escrita apresentam os mesmos traços: dialogicidade, usos estratégicos,

funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Entretanto, as diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um *continuum* tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso, e não como características intrínsecas.

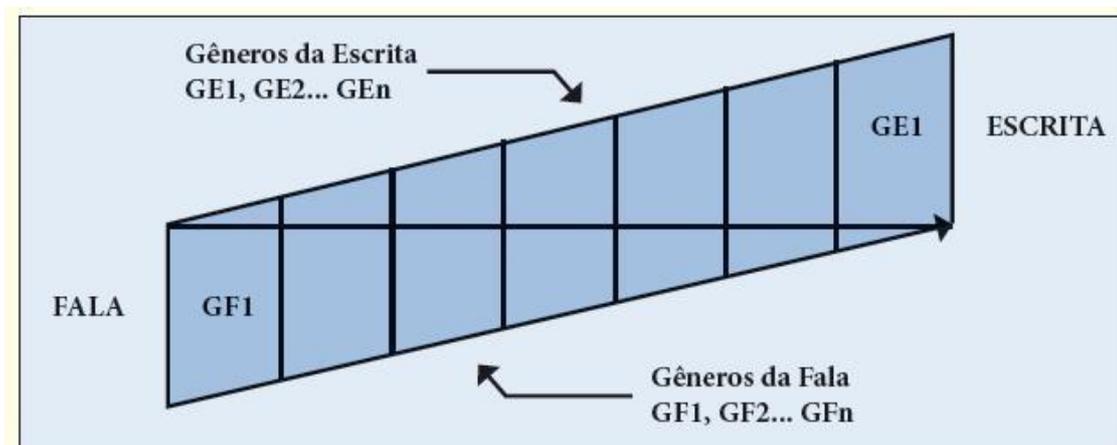
Para Botelho (2012, p. 40),

(...) as linguagens oral e escrita não ocupam as extremidades de uma linha reta; não são dicotômicas. Logo devem ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cuja as extremidades se situam, de um lado o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo.

Apesar do objetivo principal desta dissertação consistir em desenvolver um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa, não temos a finalidade de apresentar dicotomias entre as modalidades de uso da língua. Tanto a oralidade quanto a escrita apresentam objetivos diferentes em contextos diversificados das relações sociais no uso de uma das modalidades, contribuindo para o aparecimento de diferentes tipos de gêneros.

Ao visualizarmos o Gráfico 1, observamos que mesmo apresentadas em dois contínuos, as atividades de oralidade e escrita fazem parte de um mesmo sistema linguístico, são representações de uma única gramática.

Gráfico 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



(MARCUSCHI, 2010, p. 38)

No Gráfico 1, visualizamos dois domínios discursivos, o da fala e o da escrita, que estão representados por gêneros tipológicos. Temos G como gênero, GF1 representando o padrão de uma produção textual da fala, como uma conversa espontânea, enquanto GE1 seria um protótipo da escrita, e no centro teríamos GF2 e GE2 representando o estreitamento das atividades de fala e de escrita, considerados gêneros textuais mistos que apresentam características das duas modalidades de uso da língua, a exemplo dos noticiários de TV.

Segundo Koch (1997, p. 32),

(...) existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximo ao pólo da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo assim tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

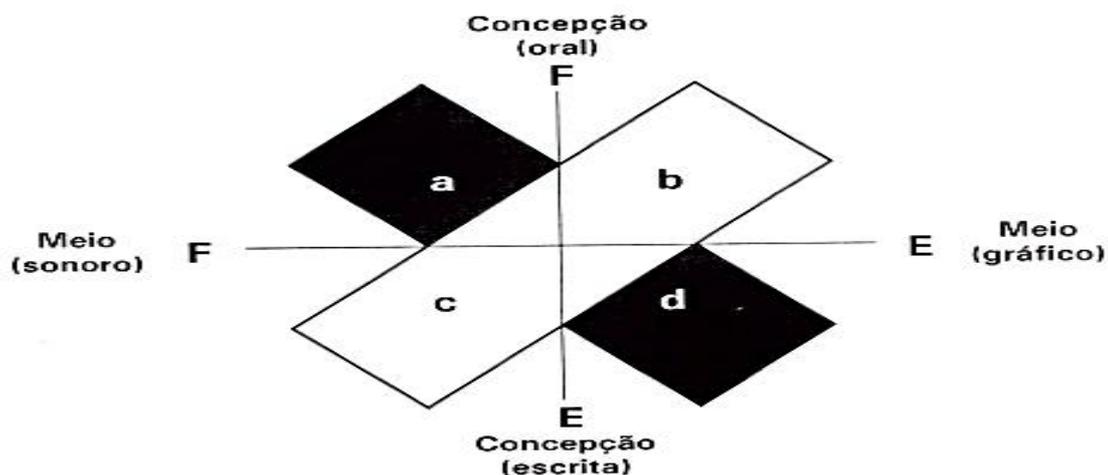
Nesse sentido, Marcuschi (2010), Botelho (2012) e Koch (1997) são unânimes em considerar que a noção de contínuo tipológico reforça a tese da maior incidência de semelhanças entre as modalidades discursivas da língua do que diferenças, reflexos do seu funcionamento histórico e social. Para os autores, a oralidade e a escrita fazem parte de um mesmo sistema da língua, de uma gramática única, mas podem ter especificidades com diferenças acentuadas. Os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímica etc.), e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto, pois envolvem fotos, ideogramas e grafismos de todo o tipo. (MARCUSCHI, 2010, p. 39)

Para Botelho (2012, p. 47),

A noção de contínuo também torna a tese da dicotomia entre as modalidades discursivas inconsistentes, pois a partir dela é impossível comprovar que oralidade e escrita compõem um mesmo sistema linguístico e que, mormente por essa razão, não são estanques, apesar de seus processos de produção e meios de produção distintos.

Para Marcuschi (2010) e Botelho (2012), as relações mistas dos gêneros podem ser compreendidas por meio da concepção das modalidades, que consider a fala como oral e meio sonoro, e a escrita como concepção escrita e meio gráfico. Para elucidar tais abordagens, podemos observar o seguinte gráfico:

Gráfico 2: Representação da oralidade e da escrita por meio de produção e concepção discursiva



(MARCUSCHI, 2010, p. 39)

O Gráfico 2 retrata as oposições *sonoro x gráfico* e *oral x escrito*, representados pelas letras “a”, “b”, “c”, “d”. Sendo “a” o domínio tipicamente oral e concepção discursiva, enquanto a letra “d” representaria o meio de produção. Já as produções “b” e “c”, por misturarem as modalidades, são consideradas gêneros mistos, “b” é gráfico e oral e “c” é sonoro e escrito. Para esclarecer e exemplificar essa descrição, o autor apresentou um quadro considerando as variáveis do Gráfico 2, utilizando os seguintes gêneros: conversação espontânea, artigo científico, notícia de TV e entrevista.

Quadro 2: Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e concepção discursiva

Gêneros textuais	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversação espontânea	X		X		A
Artigo científico		X		X	D
Notícia de TV	X			X	C
Entrevista publicada na <i>Veja</i>		X	X		B

(MARCUSCHI 2010, p. 40)

Ao analisar o Quadro 2, Botelho (2012, p. 48) destaca que:

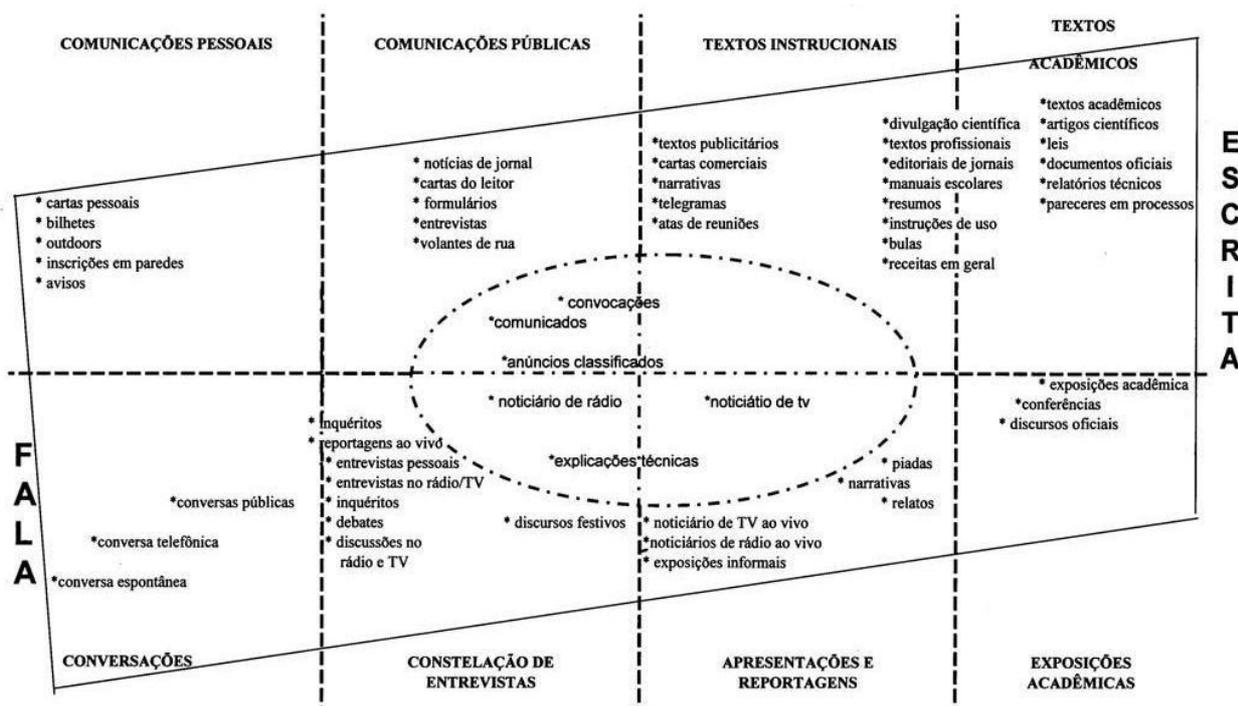
- A produção do domínio “a” – conversação espontânea é protótipo da oralidade por ser um texto tipicamente oral, visto que é sonoro e oral;
- A produção do domínio “b” – entrevista publicada na revista *Veja* – não é um protótipo nem da escrita nem da oralidade por ser um texto misto, já que é gráfico, apesar de oral;
- A produção do domínio “c” – notícia de TV – também não é um protótipo, é misto, uma vez que é sonoro, apesar de escrito;
- A produção do domínio “d” – artigo científico – é protótipo da escrita, uma vez que é um texto tipicamente escrito, pois é gráfico e escrito.

Existem gêneros usados somente na oralidade ou na escrita e outros considerados mistos por permearem a fala e a escrita. Essas situações são recorrentes nas práticas sociais. Para explicitar melhor a hipótese de que a fala e a escrita não são dicotomias sob o ponto de vista sociointeracional, Marcuschi (2010) apresenta outro gráfico em que as produções discursivas estão distribuídas em gêneros, com base na concepção das modalidades oral e escrita. Neste

caso, a determinação da relação fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas o uso do código, ou seja, a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar na perspectiva do uso, e não do sistema. (MARCUSCHI 2010, p. 43)

O gráfico seguinte exemplifica as representações do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

Gráfico 3 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



(MARCUSCHI 2010, p. 41)

Analisando o Gráfico 3, observamos que a linha que limita os gêneros está pontilhada. Conforme explica Botelho (2012, p. 49), não há limite rigidamente definido entre os gêneros que se distribuem num contínuo. Pode-se observar que alguns tipos de produção discursiva se situam também na linha pontilhada que separa a fala da escrita. A noção de contínuo apresentada neste estudo propõe a inserção dos gêneros orais e escritos nas práticas de ensino, pois ambas são modalidades representativas da língua com características específicas, mas que fazem parte de um contínuo de variação dentro de um mesmo sistema linguístico.

Marcuschi (2010, p. 42) propõe que:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Nos últimos anos houve uma retomada dos estudos das relações entre a língua falada e a escrita. A maior popularização do tema se deu a partir dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) e seu uso no contexto escolar. Para Marcuschi (2010), a questão ainda é muito complexa e variada, porém não é possível estabelecer uma dicotomia, conforme dito anteriormente, nem relacioná-las e compará-las em grau de inferioridade ou superioridade, as duas são atividades sociointerativas da língua em uso cotidiano. O autor (MARCUSCHI, 2010, pp. 45-46) apresenta em seus estudos alguns achados notáveis que indicam:

- as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (...);
- as relações de diferenças e semelhanças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (...);
- as relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo (ou na grade) dos gêneros textuais (...);
- uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente “libertária”.

A fala e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos em uma dicotomia, tanto na oralidade quanto na escrita somos capazes de elaborar discursos coesos, coerentes, exposições formais e informais. A oralidade e a escrita não são dois sistemas linguísticos diferentes, mas duas modalidades da língua, ou seja, uma nova concepção de língua e texto como um conjunto de práticas sociais.

Botelho (2012, p. 29) afirma que,

[...] a fala continua a ser o elemento essencialmente caracterizador do ser humano, não só porque continua a se utilizar da fala, mas também porque ela subsiste sem a escrita. Em segundo lugar, a escrita não consegue representar a fala em sua plenitude, pois muitas das características da fala lhe são exclusivas, em consequência disto a escrita não poderia substituí-la. A escrita veio completar a fala e é usada em contextos sociais específicos da vida cotidiana. Oralidade e escrita coocorrem nas práticas discursivas do homem em seu dia-a-dia.

A língua está condicionada às atividades humanas de comunicação e se concretiza por meio de gêneros orais e escritos que permeiam os diversos contextos sociais. São as formas que se adequam aos usos, e não o inverso, trata-se de uma análise de uso e práticas sociais da língua, e não de formas abstratas. (MARCUSCHI, 2010, p. 16)

Assim como mencionamos no início deste capítulo para melhor elucidar as relações de tratamento entre fala e escrita, é preciso compreender as práticas sociais que caracterizam o uso da língua nas diferentes esferas sociais e campos de conhecimentos.

Para Marcuschi (2010, p. 59),

Uma coisa é falar com eficácia comunicativa; outra é falar de acordo com as normas da escrita. Nada impede que alguém fale sem a observância estrita das regras gramaticais propostas para a escrita e que seja entendido, bem como é possível que alguém fale de acordo com as regras gramaticais da escrita e não seja entendido pela inadequação situacional e social.

A tecnologia da escrita contribuiu para facilitar os registros das atividades humanas em que o uso da língua é compreendido como uma prática social em situações de letramento: registro de documentos, trabalhos científicos, narração de fatos, registro de memórias, notícias, reportagens, entre outros.

A escrita não representa a língua em sua totalidade, mas é uma modalidade de uso, assim as práticas de letramento representam os usos sociais da escrita em contextos e situações diversificadas. A comunidade em que a nossa pesquisa está inserida é letrada, bombardeada de informações, e por isso é necessário que a tecnologia envolvida no ato de falar e de escrever esteja inserida em um contexto que seja significativa para o estudante na escola. Dominar apenas a representação gráfica dos signos linguísticos (tecnologia da escrita) passou a ser insuficiente, surgindo neste contexto novas demandas no ensino de Língua Portuguesa, com a finalidade de atender às necessidades comunicativas do falante que se materializam na modalidade oral ou escrita nas diversas áreas de atividades humanas.

Para Marcuschi (2010, p. 36),

Mesmo considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações “letradas”, continuamos (...) povos orais. A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isso se dá de modo particular por que a língua é socialmente moldada e desenvolvida, não obstante seu provável caráter filogeneticamente universal (...)

É a intenção comunicativa que funda o uso da língua, sendo considerado um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. (MARCUSCHI 2010, p. 19)

No próximo item, serão apresentadas algumas noções sobre a inserção dos gêneros sob a perspectiva de Bakhtin ([1992] 2011), Marcuschi (2010) e outros autores.

1.2 Gêneros Discursivos a partir de Bakhtin

As abordagens de Bakhtin sobre os gêneros discursivos foram inicialmente elaboradas em contestação à *Poética de Aristóteles*, que os considerava como obras da voz tomando como critério a representação mimética.

Para Brait (2016, p. 152),

Ainda que o estudo dos gêneros tenha se constituído no campo da Poética e da Retórica, tal como foram formuladas por Aristóteles, foi na literatura que o rigor da classificação Aristotélica se consagrou. Prova disso é o fato de a teoria dos gêneros ter se tornado a base dos estudos literários desenvolvidos no interior da cultura letrada. O estatuto dos gêneros literários se consolidou e nada teria abalado seus domínios se o imperativo típico da época de Aristóteles tivesse se perpetuado, quer dizer se não tivesse surgido a prosa comunicativa.

Com Bakhtin foi possível atribuir novas abordagens para o estudo dos gêneros considerando as formações discursivas no campo da comunicação processada nas mais variadas esferas sociais. Enquanto os gêneros poéticos foram caracterizados pela fixidez e hierarquia, os gêneros da prosa apresentavam uma heteroglossia e mobilidade discursiva analisadas inicialmente no romance, onde encontrou a representatividade do contexto social da humanidade na época.

Ao caracterizar os Gêneros Discursivos como enunciados relativamente estáveis, individuais, específicos de cada campo de atuação da língua, Bakhtin (2017, p.12) considerou a historicidade dos gêneros, isto é, as mudanças ocorridas nos diferentes campos do conhecimento, o que implica na não normatividade deste conceito.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

Outros autores compreendem Gêneros Discursivos a partir da perspectiva dos estudos bakhtinianos e traduzem suas definições com pequenas diferenças nas abordagens conceituais. Nesse viés, Fiorin (2017, p. 67) aborda que os gêneros discursivos são tipos de textos ou conjuntos textuais que têm traços comuns. Já Brait (2016, p. 157) considera como formas comunicativas, que não são adquiridas em manuais, mas em processos interativos.

De acordo com Fiorin (2017, p. 69), os gêneros discursivos

(...) estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio de enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.

Para o autor, cada campo da atividade humana vai servir-se da língua a partir de interesses e finalidades específicos, produzindo enunciados que serão organizados de maneiras diversas. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por um conteúdo temático, construção composicional e estilo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

O *conteúdo temático* refere-se ao tema proposto de acordo com o tipo de produção. Ao usarmos, por exemplo, o Gênero Discursivo Memória, esperamos que no texto aparecessem expressões que remetiam o tempo passado, o contexto histórico e situacional e outros personagens. Já a *construção composicional* representa a estrutura organizacional do texto. Se tomarmos como exemplo um conto narrativo, esperamos um texto estruturado nas seguintes partes: enredo, personagens, tempo, espaço e conflito (clímax e desfecho). Por fim o *estilo*, que é a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Ele engloba o tema e o conteúdo atrelados às unidades temáticas de determinadas composições. Os três juntos definem e diferenciam um gênero discursivo de acordo com cada esfera de conhecimento.

Nessa perspectiva, Fiorin (2017, p. 70) compreende que,

Bakhtin não pretendia fazer um catálogo dos gêneros com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático. De um lado, porque a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de atividade comporta um repertório significativo de gêneros do discurso.

Considerando que o fenômeno da interação verbal é estabelecido por meio de enunciados e enunciações, os estudos de Bakhtin reforçam o caráter dialógico e interacional da língua, refletidos na produção de enunciados concretos que se materializam em diferentes Gêneros Discursivos, ou seja, fala-se e escreve-se sempre por meio de gêneros, que são classificados por Bakhtin ([1992] 2011, p. 263) em primários e secundários.

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. [...] é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) [...] No processo de sua

formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata.

Os gêneros primários estão presentes nas relações cotidianas tendo relação direta com o contexto, são predominantes orais e pertencem à comunicação verbal espontânea, como por exemplo *e-mail*, *chat*, bate-papo etc. Já os secundários estão presentes na esfera de comunicação mais elaborada, são predominantemente escritos e valem-se dos primários em algumas situações, por exemplo: editorial, romance, discurso parlamentar, comunicação científica, autobiografia e outros.

Assim, os Gêneros Discursivos são construídos nas relações de alternância linguística, orais ou escritos, entre os sujeitos nos diversos campos de atuação das atividades humanas. “Desse modo [...] a diversidade dos gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” [...] (BAKHTIN [1992] 2011, p. 283).

Nos estudos sobre gêneros, Bakhtin categoriza-os como discursivos, enquanto Marcuschi como textuais. Nesta pesquisa, adotaremos o termo “Gênero Discursivo” por compreendermos que Bakhtin representa um bom-senso teórico em relação a ciências da linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 152) No entanto, tomamos como base também as concepções teóricas dos gêneros textuais propostas por Marcuschi. O autor, assim como Bakhtin (2017), compreende que toda a atividade humana está relacionada ao uso da língua que se efetiva por meio de enunciados orais ou escritos. A partir desse posicionamento teórico, fica nítida a relação de gênero do discurso com a realidade social e as atividades humanas. A centralidade da noção de gênero no trato sociointerativo da produção linguística se deve à tese central que toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.

Para Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária, são formas textuais escritas ou orais, históricas e socialmente situadas, em que predomina os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos, inserções sócio-históricas. São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas, por exemplo: telefonema, sermão, carta pessoal, carta comercial, resenha, cardápio de restaurante, bate-papo no computador etc.

O estudo do gênero textual é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. [...] não são modelos estanques, nem estruturas rígidas, mas formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Tanto para Bakhtin quanto para Marcuschi, toda a atividade humana está relacionada ao uso da língua, que se efetiva por meio de enunciados orais e escritos que se emanam de diversificados campos do saber, ou seja, não podemos tratar o gênero independente de sua realidade social, pois são por meio de enunciados concretos que as práticas discursivas marcam a relação do homem com a linguagem, sendo remetida à história e à historicidade do sujeito, que podem ser representadas por gêneros como, por exemplo, o Gênero Discursivo Memória, que será discutido a seguir.

1.3 Abordagens sobre o Gênero Discursivo Memória

Para Bakhtin, os estudos dos gêneros retóricos deram maior atenção à natureza verbal do enunciado, não permitindo uma análise da natureza linguística, e ao estudar os gêneros do discurso no cotidiano, observou que “não podia conduzir à definição correta da natureza linguística do enunciado, na medida em que se limitava a pôr em evidência a especificidade do discurso cotidiano oral” ([1992] 2011, p. 281). A heterogeneidade dos gêneros do discurso tornou difícil a definição de enunciado, com isso o autor apresenta uma classificação dos gêneros considerando a diferença essencial entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

Ao abordar os gêneros primários e secundários, Bakhtin apresenta características diferentes que os determinam de acordo com cada estilo de linguagem e esfera da atividade humana. Ao propormos um trabalho com o Gênero Discursivo Memória, vamos compreendê-lo à luz dos estudos bakhtinianos e caracterizá-lo como gênero primário, uma conversação, diálogo oral de sequência predominantemente narrativa.

De acordo com os princípios bakhtinianos, podemos definir memória como atividade humana que requer o uso da linguagem interacional, com propósito comunicativo e contexto situacional definidos. “O gênero vive do presente, mas recorda o seu passado e o seu começo” (BRAIT 2016, p. 159). No processo interacional, os sujeitos conversam, recuperam fatos anteriores, memórias e ao mesmo tempo refletem questões futuras, ou seja, a ideia do dialogismo se faz presente em textos/discursos passados ou novos, e nunca isolados.

Para definir os gêneros discursivos, Brait (2016, p. 88) menciona o fato de que eles transitam por todas as atividades humanas e devem ser pensados culturalmente a partir de temas, formas e estilos. Neste aspecto, consideramos as memórias de narrativas de vida como Gênero Discursivo Memória, caracterizado pelo estilo. Para Bakhtin ([1992] 2011, p. 266), os estilos de linguagem não são estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.

Segundo o autor (2017, p. 17),

Todo o estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo o enunciado – oral ou escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.

Quando nos referimos ao gênero memória nos remetemos ao conceito de exposição de fatos pessoais ou relatos históricos inventivos ou reais. A temática memória instigou pesquisadores de diferentes tempos e sociedades por tratar de acontecimentos históricos e culturais estabelecidos nas práticas sociais e transcritas em produções discursivas orais ou escritas.

1.3.1 Memórias de narrativas de vida

Os estudos sobre as narrativas orais intensificaram-se no campo educacional brasileiro desde o final dos anos 1980, quando a pesquisa de Queiroz e Almeida apresenta reflexões sobre a coleta de dados e o estudo das narrativas orais. Este campo de pesquisa tornou-se promissor em território nacional e internacional a partir da obra *Oral and Written Narratives and Cultural Identity*, lançada em 2007 nos Estados Unidos, por Francisco Cota Fagundes e Irene Maria Ferreira Blayer, um marco da investigação das narrativas orais. Os textos que compõem essa coletânea são oriundos da *International Conference on Storytelling and Cultural Identity*, realizada no arquipélago de Açores, Portugal, em 2005. A obra está dividida em quatro partes: *Reflections on Storytelling*, *Oral Identity*, *Autobiographical Voices*, *Place and Textualized Identities*. Para os autores, essa obra é de cunho interdisciplinar por empregar uma variedade de tratamentos das narrativas orais, que acontecem desde discussões filosóficas, autobiografias, leituras de imagens, psicologia, narrativas de memórias de vida, discussão de obras literárias, presença da oralidade na literatura infantil até a sua relação com o ensino, apresentando considerações relevantes para os estudiosos da área de ciências humanas e linguagens.

De acordo com Henri Atlan (1972, p. 461), as narrativas humanas permeiam as relações sociais estabelecendo uma estreita ligação entre a memória e a linguagem.

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair do limite físico do nosso corpo para se interpor quer nos outros, quer nas bibliotecas. Isso significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória.

Nesta dissertação trabalhamos com o armazenamento, ou seja, com o registro de algumas narrativas de vida de quatro membros idosos da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio. As memórias de narrativas de vida desempenham um papel poderoso como artefatos mediadores na medida que as identidades são formadas e reformadas e esse processo é mostrado por meio da linguagem e da oralidade para o registro escrito.

De acordo com Bruner (1998), a memória de narrativa de vida representa a percepção da realidade expressada discursivamente, um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas que tem como objetivo o armazenamento e a transmissão de conhecimentos histórica e culturalmente adquiridos, delimitados à compreensão individual e descritos pelas habilidades linguísticas do indivíduo ou de uma comunidade, contribuindo para a estruturação da experiência humana, pois organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente através da narrativa. (BRUNER 1991, p. 14) Elas são instrumentos de preservação e transmissão de heranças identitárias e culturais de uma comunidade linguística. Por meio delas é possível identificar um universo de representações de um grupo social, as situações cotidianas e as vivências dos narradores.

Castoriadis (1982) considera que a linguagem e outros sistemas simbólicos são os mediadores nas representações da realidade dos sujeitos. Criam-se histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer (GALVÃO, 2005). É um processo memorável em que os indivíduos são constituídos pelas histórias que contam e pelas experiências que vivenciam. Ouvir e contar histórias são aspectos inerentes ao ser humano, já que, desde a infância, tal hábito começa a fazer parte do itinerário de vida das pessoas, refletindo, na maioria das vezes, todo o curso de sua história (CALDIN, 2012). Para o autor, o papel essencial da oralidade é o de representar a reconstrução da memória coletiva de um grupo, suas experiências e valores, trata-se de uma atividade de berço cultural e registro histórico. As percepções das memórias dos sujeitos nos processos interacionais são expostas de acordo com sua representação da realidade, com isso o texto oral é exposto a várias mudanças, principalmente em decorrência do contexto de produção e do registro escrito.

Para Araújo (1998, p. 244),

(...) narrar contribui para a estruturação da experiência humana, pois organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente através da narrativa. Trata-se de imaginar a narrativa como esta linha que caminha para frente, mas que é capaz de aceitar reviravolta e interrupções. Uma linha que pode se desdobrar em três, quatro, dez, quadros. Quadros com um desenvolvimento relativamente autônomo. Quadros que podem parar, recuar em relação à linha fundamental, e que se relacionam entre si, formando uma espécie de teia, capaz de enredar a narrativa.

As novas demandas sociais, econômicas e tecnológicas influenciaram nas interações entre os sujeitos em seus ambientes comunicacionais, estigmatizando as narrativas de cunho oral, histórias de vida. No entanto, é essencial resguardar as tradições orais advindas de comunidades tradicionais, pois oportunizam o registro das raízes culturais e identitárias que são materializadas pela linguagem sendo remetida à história e à historicidade do sujeito na preservação das memórias passadas de geração para geração. Em detrimento das mudanças comportamentais impostas pela sociedade contemporânea, observamos o desconhecimento e o não comprometimento das novas gerações em manter viva a memória da identidade cultural, que são resguardadas pelos idosos de uma comunidade linguística, que nesta dissertação serão tratados como “os Guardiões das Memórias”. Embora o ensino de Língua Portuguesa tenha dado por décadas menos enfoque aos estudos relacionados às narrativas orais, observa-se uma crescente retomada deste tipo de pesquisa, como mencionamos no decorrer deste estudo. As memórias de narrativas de vida são reconstruções de lembranças, que estão sujeitas a alterações de acordo com o contexto social e cultural do indivíduo em um dado momento histórico, ou seja, não podem ser consideradas como reflexões prontas, pontuais, estáticas do passado e classificadas como homogênea, pois estão sujeitas a influências.

A oralidade e a escrita apresentam objetivos diferentes em contextos diversificados, contribuindo para o aparecimento de diferentes tipos de gêneros. Nesta pesquisa especificamente, escolhemos para critério de aplicação das atividades sequenciadas e análise dos procedimentos o Gênero Discursivo Memória por apresentar características oportunas para o desenvolvimento do processo de retextualização da fala para a escrita, emprego dos Operadores Discursivos, com a finalidade de atender aos objetivos propostos neste estudo.

1.4 Processo de retextualização da fala para a escrita na perspectiva de Marcuschi

De acordo com Marcuschi (2010, p. 45), a expressão retextualização foi empregada pela primeira vez em 1993 por Travaglia, ao referir-se sobre a tradução de uma língua para outra. Ao usar o termo retextualização, Marcuschi (2010, p. 46) procurou representar o uso da língua de uma modalidade para outra.

[...] busca-se construir aqui um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denominamos de *retextualização*.

Sabison e Abaurre *et al* (1997) utilizaram as expressões *refacção* e *reescrita* no trabalho de *escrita para escrita* de um mesmo texto. Não se trata de operações de retextualização como apresentada por Marcuschi (2010, p. 47), visto que a reescrita acontece dentro de um mesmo texto e a retextualização é mais abrangente que a reescrita, pois dar-se também de uma modalidade da língua para outra.

Neste caso compreendemos, assim como Marcuschi (2010), que a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem, mas a passagem de uma ordem para outra ordem. Além do que, se considerarmos fala e escrita e suas respectivas combinações, teríamos quatro possibilidades de retextualização: fala/escrita, fala/fala, escrita/fala e escrita/escrita.

Para Marcuschi (2010, p. 46), a retextualização

[...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem empreendidos da relação oralidade-escrita.

De acordo com Matêncio (2002), a retextualização é uma atividade que implica a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base e envolverá relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e entre discursos (interdiscursividade), uma atividade complexa, visto que as escolhas linguísticas podem influenciar na produção final do sentido do texto.

Ao considerarmos as variáveis descritas abaixo, abordadas por Marcuschi (2010, pp. 54-55), verificaremos que as operações de retextualização são atividades conscientes em que as formas linguísticas podem ser eliminadas, introduzidas, substituídas e reordenadas.

O *propósito ou objetivo da retextualização*, dependendo da finalidade de uma transformação, apresentará uma diferença bastante acentuada no nível da linguagem do texto, por exemplo: uma fala descontraída receberá uma transformação descontraída e uma fala formal receberá uma transformação mais formal.

Na *relação entre o produtor do texto original e o transformador*, o texto poderá ser feito pela mesma pessoa que produziu o original ou por outra, por exemplo: o próprio autor desprezará a transcrição e reescreverá um novo texto a partir do original, enquanto o que não é o autor no processo de retextualização terá mais respeito pelo texto e fará poucas modificações.

Na *relação tipológica* perpassa pela transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito, por exemplo: uma narrativa oral passada para uma narrativa escrita produzirá modificações menos drásticas que de um gênero para outro.

E os *processos de formulação típicos de cada modalidade* são estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade. Quando escrevemos temos a possibilidade de correção, são as atividades de uma “escrita neutralizada”; já na fala a alternativa seria a neutralização pela metalinguagem.

Neste estudo, adotamos a passagem do texto falado para o texto escrito, assim executamos primeiro as atividades de transcodificação para posterior aplicação dos processos de retextualização. A transcodificação representa a passagem do sonoro para o grafemático, que já é uma primeira transformação, mas não é ainda uma retextualização. (MARCUSCHI, 2010, p. 49)

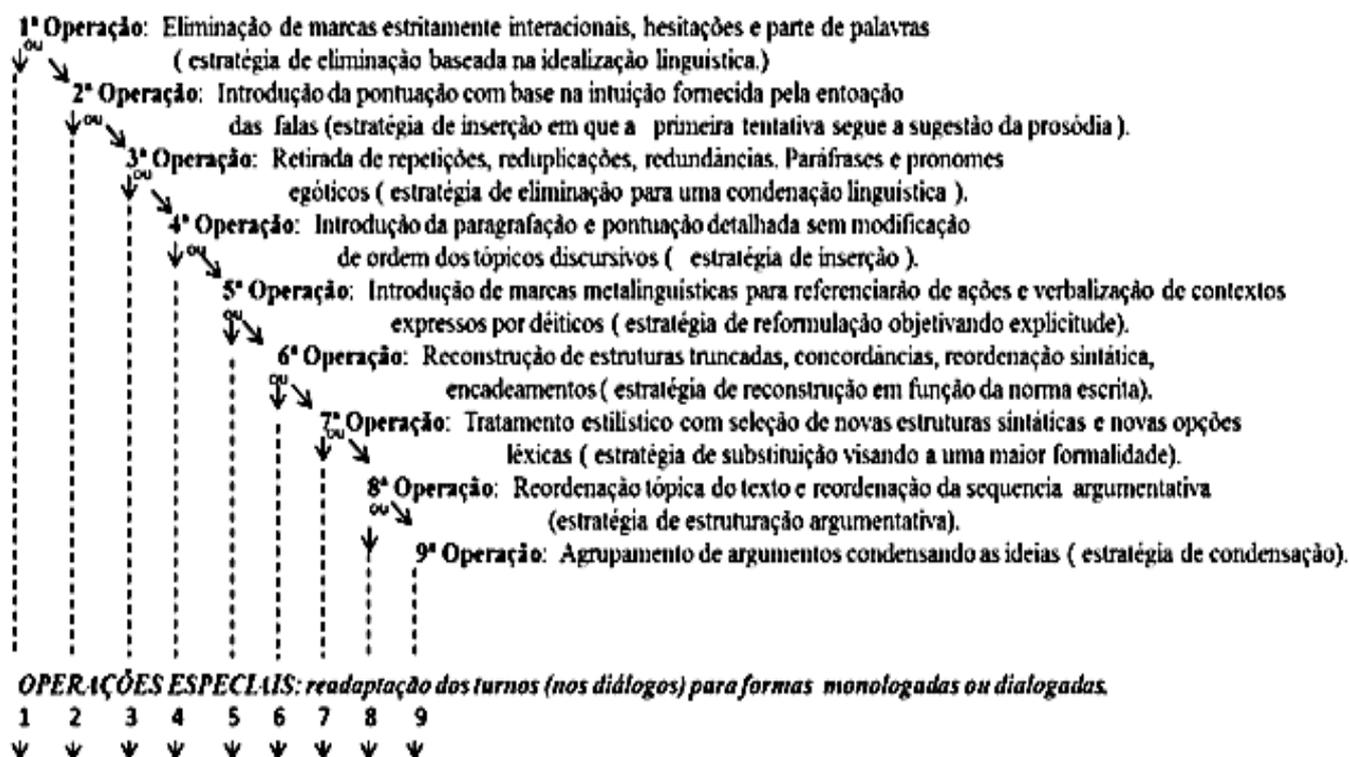
Enquanto as atividades de transcodificação não interferem na natureza do discurso, na retextualização ocorrem mudanças significativas do ponto de vista da linguagem. O processo de retextualização é uma atividade automatizada e presente no uso cotidiano da língua, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, e podem ocorrer de modos bem diversificados. (MARCUSCHI 2010, p. 49) Podemos mostrar alguns exemplos:

- (1) A secretária que anota informações orais do chefe e com elas redige uma carta;
- (2) a secretária de uma reunião de condomínio (ou qualquer outra) encarregada de elaborar a ata de reunião passando para a escrita um resumo do que foi dito;
- (3) uma pessoa contando a outra o que acabou de ler no jornal ou na revista;
- (4) uma pessoa contando a outra o que acabou de ver na TV ou no rádio;
- (5) uma pessoa contando a outra o filme que viu no dia anterior ou o último capítulo da novela ou as fofocas da vizinhança;
- (6) alguém escrevendo uma carta ou relatando o que ouviu no dia anterior;
- (7) o aluno que faz anotações escritas da exposição do professor;
- (8) o juiz ou delegado que dita para o escrevente a forma final do depoimento e assim por diante.

Ao utilizarmos os Operadores Discursivos apresentados por Marcuschi (2010), temos a finalidade de demonstrar que as modalidades da língua atendem a propósitos comunicativos diferentes de acordo com a necessidade de interação dos sujeitos, considerando que são os usos que fundam a língua e não o processo inverso.

As atividades de retextualização desenvolvidas na Sequência Didática foram baseadas no modelo das operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010). Para melhor visualização e compreensão dos OD optamos em apresentar o Diagrama abaixo de forma expandida.

Diagrama 1: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



(MARCUSCHI 2010, p.75)

De acordo com Marcuschi (2010, p. 74), as operações apresentadas neste modelo poderiam ser organizadas em dois grupos:

- I – operações que seguem regras de regularização e idealização (abrangem as operações 1-4) e se fundam nas estratégias de eliminação e inserção;
- II – operações que seguem regras de transformação (abrangendo as operações 5-9 e as operações especiais) e se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. São prioritariamente as que caracterizam o processo de retextualização e envolvem mudanças mais acentuadas no texto-base.

Para facilitar a compreensão dos operadores discursivos no processo de retextualização do texto oral para o escrito no Gênero Discursivo Memória, como narrativa de vida, elaboramos um modelo de transposição didática, baseado no Diagrama 1 (MARCUSCHI 2010, p. 75):

- a) Primeira operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (há, eh, do tipo, claro, né, entendeu, daí, hã...);
- b) Segunda operação: introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas;
- c) Terceira operação: retirada das repetições, redundâncias e reduplicações;

- d) Quarta operação: introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação de ordem;
- e) Quinta operação: estratégia de reformulação, objetivando explicitude. Uma das características da fala é utilizar-se de contexto físico para referência ou orientação espacial;
- f) Sexta operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordância e reordenação sintática;
- g) Sétima operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e lexicais (palavras) visando maior formalidade;
- h) Oitava operação: estratégia de estruturação argumentativa;
- i) Nona operação: condensação de ideias;
- j) Décima operação: texto escrito final.

Os processos de retextualização não implicam na análise de um texto falado com problemas para um escrito formal e organizado, tanto a fala quanto a escrita não são dicotomias e estão no mesmo patamar valorativo quanto aos usos e funções. São duas modalidades de uso da língua em práticas sociais que se complementam, assim os textos orais utilizados pelos sujeitos desta pesquisa, em contextos de interação, apresentam organização e compreensão linguística.

No próximo capítulo, apresentaremos um breve percurso histórico de formação e viés legal das Comunidades Remanescentes Quilombolas em seus aspectos históricos, identitários e culturais.

CAPÍTULO II

COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA: HISTÓRIA, MEMÓRIA, E IDENTIDADE CULTURAL

Neste capítulo, abordaremos um breve percurso histórico de formação e viés legal das Comunidades Remanescentes Quilombolas no Brasil, contextualizando o macro, questões nacionais, para evidenciarmos o micro, questões regionais e mais especificamente da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

2.1 Comunidade Remanescente Quilombola: perspectiva histórica e o viés da legalidade

O Brasil é a segunda maior nação do planeta com população de ascendência na África, ultrapassando a casa dos quatro milhões de seres transportados. (ANJOS, 2014, p. 343) a tal ponto de se tornar impossível precisar o número de negros africanos retirados de seu habitat, com sua bagagem cultural e incorporados às tarefas básicas para a formação de uma nova realidade. (ANJOS 2011, p. 262)

Segundo os pressupostos históricos, a diáspora dos povos africanos para o Brasil deu-se de forma forçada, os negros eram capturados em diversos locais do continente africano, transportados em navios com condições subumanas, levados para outros territórios, vendidos e obrigados a executar toda espécie de trabalho.

Para Silva e Silva (2014, p. 193),

Diversos fatores contribuíram para que a escravidão do negro se tornasse efetiva e lucrativa, entre eles, a habilidade dos africanos como agricultores, ferreiros, mineradores [...] mão de obra adequada para a colonização do novo mundo, bem como o interesse econômico das nações colonizadoras. A condição de escravo era passada aos seus descendentes e perpassou pelo Brasil colônia e Império.

O negro africano era considerado pertencente a uma raça inferior, a qual estava destinada a função de servir como escravo. O excesso de trabalho, castigos e maus-tratos forçavam os trabalhadores escravizados a fugir em busca da defesa da sua própria existência. Emergiam dessa relação dois fenômenos decorrentes do sistema escravista, quais sejam a fuga e a organização de quilombos. (MOURA, 1993 p. 13) Desde o início, nossa história foi marcada pela formação de quilombos com negros fugidos.

Reis e Gomes (1996, p. 9) afirmam que:

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos, mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantação, agredia senhores e feitores, rebelava-se individualmente ou coletivamente. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como as mais típicas da escravidão – e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava a formação desses grupos. Ela podia ser individual ou até grupal, mas os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres.

A fim de recomeçar a vida e fugir da opressão e da violência dos senhores de escravos, a resistência dos escravos africanos acontecia individualmente ou coletivamente, ocasionando o aparecimento dos quilombos. Os quilombos representaram formas de resistência e luta contra a opressão vivenciada por africanos e seus descendentes ao longo da história brasileira, tendo emergido diante de uma situação de confronto e conflito. (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014, p. 109)

A palavra “quilombo”, de origem banto¹, significa acampamento ou fortaleza e foi usada pelos colonizadores portugueses para designar as povoações construídas pelos escravos fugidos do cativo. No Brasil, esses espaços eram chamados de arranchamentos, mocambos ou quilombos. (SILVA; SILVA 2014, p. 193)

De acordo com Silva (1999), durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal, caracterizava-se como quilombo o agrupamento de cinco ou mais negros fugidos. Já entre o período colonial e imperial visualizamos conceitos diversos de quilombos, assim como apresentados por Reis e Gomes (1996, p. 23).

Os quilombos brasileiros ocuparam sertões e florestas, cercaram e penetraram em cidades, garimpos, engenhos e fazendas; foram atacados e usados por grupos escravistas, aos quais também atacaram e usaram em sua própria causa; fugiram da escravidão e se comprometeram com a escravidão; combateram e se aliaram com outros negros, índios e brancos pobres; criaram economias próprias e muitas vezes prósperas; formaram grupos pequenos ágeis, móveis e temporários ou grupos maiores sedentários com gerações que se sucediam, politicamente estruturados; envolveram-se com movimentos políticos e outros setores sociais; desenvolveram seus próprios movimentos, alguns abolicionistas; aproveitaram-se de conjunturas políticas conflitivas nacionais e regionais até internacionais, para crescer, ampliar alianças, fazer avançar seus interesses imediatos e projetos de liberdade mais ambiciosos.

Apesar de a Lei Áurea de 13 de maio de 1888 instituir formalmente o fim da escravidão no Brasil, a história retrata a permanência da segregação desses indivíduos, que foram submetidos ao processo de marginalização social, tendo de se fixar em periferias urbanas ou em áreas rurais distantes nos quilombos.

O processo de formação das comunidades quilombolas perpassa toda a luta sociopolítica dos povos africanos escravizados no Brasil desde o período colonial até a atualidade. Monteiro

Banto é a palavra que designa o tronco linguístico do amplo leque de idiomas falado na África central e austral, a exemplo do umbundo, quimbundo, bakongo etc [...] O termo bantu, designativo da relativa unidade linguística dos africanos de Angola, Congo, Moçambique e adjacência, só foi cunhado no século XIX, concentrando-se na região sudeste, mas espalhados por toda a parte. (VAINFAS, 2000, p. 66)

(2006, p. 20) apresenta uma reflexão sobre o processo de formação das comunidades quilombolas no Brasil.

O desafio que enfrentam antropólogos, historiadores e outros cientistas sociais engajados no debate em torno dos direitos diferenciados de grupos étnicos que foram criados na forja da história colonial, marginalizados e esquecidos na construção da nação e ressurgidos no contexto multiculturalista do final do século XX.

A partir dos movimentos sociais iniciados com o fim da ditadura militar, foi possível realizar um levantamento histórico das comunidades negras no Brasil e sua organização em quilombos. Com o processo de redemocratização no final dos anos 1980 e a aprovação da Constituição Federal de 1988, as comunidades quilombolas passaram a ter visibilidade e a buscar seus direitos, conforme previsto em lei no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT):

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216. Constitui o patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

No viés da legalidade, a Constituição de 1988 possibilitou uma nova realidade jurídica, que consistiu no reconhecimento e na proteção das comunidades remanescentes quilombolas no Brasil. Em consequência, foram criados outros mecanismos legais para promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, entre eles a Fundação Palmares – FCP, cunhada a partir da Lei Federal nº 7668 e o Decreto 4887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o processo para identificação, reconhecimento, delimitação e demarcação de títulos onde residiram as Comunidades Remanescentes Quilombolas.

O processo de reconhecimento de domínio e a consequente expedição de títulos não esgotam as obrigações do poder público. O Decreto 4887/03, além de definir as competências dos órgãos envolvidos na implementação destas políticas, defende a criação de um plano de desenvolvimento sustentável para as comunidades. O Etnodesenvolvimentismo passa a ser uma missão dos diferentes ministérios, visando à garantia da reprodução física, social, econômica e cultural das comunidades. (BRASIL, 2005, p. 15)

Do ponto de vista da regularização, as Comunidades Remanescentes Quilombolas passam pelo processo de identificação, certificação e titulação. Uma estimativa da Fundação Cultural Palmares menciona que existem 3.524 comunidades identificadas no Brasil, das quais 1.711 já foram certificadas. No estado de Mato Grosso do Sul existem 22 reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, listadas abaixo:

Quadro 3: Comunidades Remanescentes Quilombolas em Mato Grosso do Sul

Município	Comunidade	Data da publicação
Dourados	Picadinha/Comunidade Negra Rural Quilombola Dezydério Felipe de Oliveira	19/04/2005
Maracaju	São Miguel	19/04/2005
Corguinho	Furnas da Boa Sorte	25/05/2005
Jaraguari	Furnas do Dionísio	25/05/2005
Campo Grande	Chácara Buriti	19/08/2005
Figueirão	Santa Tereza	19/08/2005
Pedro Gomes	Família Quintino	19/08/2005
Rio Negro	Ourolândia	19/08/2005
Sonora	Família Bispo	19/08/2005
Terenos	Comunidade dos Pretos	19/08/2005
Nioaque	Família Cardoso	09/11/2005
Nioaque	Comunidade Negra São João Batista	12/05/2006
Campo Grande	Comunidade Negra São João Batista	07/06/2006
Aquidauana	Furnas dos Baianos	07/02/2007
Rio Brillhante	Família Jarcem	02/03/2007
Campo Grande	Eva Maria de Jesus Tia Eva (Vila São Benedito)	05/03/2008
Corumbá	Ribeirinha Família Osório	06/07/2010
Nioaque	Ribeirinha Família Bulhões	17/06/2011
Nioaque	Ribeirinhos Família Romano Martins da Conceição	17/06/2011
Corumbá	Maria Theodora Gonçalves de Paula	22/12/2011
Bonito	Águas do Miranda	03/09/2012
Corumbá	Família Campo Correia	01/04/2013

Com objetivo de corrigir as injustiças e promover a inclusão social no sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações como a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira”, para tanto, “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. (BRASIL, 2003).

A inclusão da Lei 10.639 aos currículos da Educação Básica é uma decisão política com repercussão social, pois é preciso valorizar a história, a memória e a identidade de um povo.

Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 17):

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Este estudo servirá como aporte teórico para outras pesquisas e registros acadêmicos, além disso, a proposta de trabalho apresentada na Sequência Didática poderá ser adaptada e aplicada em outras Comunidades Remanescentes Quilombolas do país, pois alinha-se às Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Art. 208 da Constituição Federal resguarda que a educação quilombola é um dever do estado, devendo atender as modalidades: Educação Fundamental, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, bem como a Educação a Distância, devendo sempre considerar o publicado no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação.

É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das

comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação. (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, pp. 26 e 27).

Essas comunidades fazem parte do contexto histórico, social e cultural do país, mas durante muito tempo permaneceram segregadas e estigmatizadas socialmente. São comunidades construídas a partir de um padrão de vida, baseado em aspectos geográficos, históricos e por laços familiares. Neste contexto, destacamos a Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari/MS, contexto desta pesquisa.

2.1.1 Processo de formação e reconhecimento da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio

Bandeira e Dantas (1997, p. 34) realizaram um estudo antropológico que resultou no reconhecimento desta Comunidade como Remanescente Quilombola, “tendo como princípio a cooperação, a reciprocidade e o igualitarismo, a comunidade negra de Furnas de Dionísio construiu a concepção de tempo e de espaço indissociavelmente vinculada à liberdade”.

Em 1993, o Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul publicou uma coletânea de informações a respeito de revogações, hipotecas, cartas de liberdade e escrituras de compra e venda de escravos no acervo de cartórios da região de Furnas de Dionísio. Segundo as autoras, foram encontradas no Cartório de 1º Ofício em Nossa Senhora do Carmo de Miranda documentações que indicam uma movimentação de escravos de Minas Gerais para as fazendas do sul da província de Mato Grosso do Sul. (BANDEIRA; DANTAS, 1997)

A população é de aproximadamente trezentas pessoas que sobrevivem da agricultura familiar, da venda de melado, da rapadura, farinha de mandioca, da criação de animais e do funcionalismo público. No que diz respeito às práticas religiosas, observamos uma mescla entre católicos e evangélicos da Igreja Assembleia de Deus Missões. Segundo os moradores, o espírito festeiro que percorre o sangue quilombola está presente desde o início da formação da comunidade, por isso a participação nas festas independe da fé professada. O terço, as rezas, as procissões e o sentido da religião vão além da oração. Eles festejam, comemoram com muita dança e comida, uma devoção à vida e aos frutos da terra. Um dos exemplos da fervorosa fé da

comunidade é o de Lurdete da Silva, mais conhecida como Dete, que há trinta e cinco anos mantém a tradição de organizar uma procissão, rezar terço e oferecer um almoço em homenagem a Nossa Senhora Aparecida. A procissão segue da casa de dona Dete até a capelinha erguida no alto da serra de Furnas do Dionísio.

O culto aos mortos, como respeito aos antepassados, faz do cemitério um lugar sagrado, envolvendo crenças e ritos.

[...] para manter os limites entre o visível e o invisível, pratica-se o rito de acender uma vela no local onde se deu a morte e mantê-la acesa durante sete dias e sete noites, findo o período de resguardo das fronteiras entre a vida e a morte, a vela é levada ao cemitério. (BANDEIRA e DANTAS 1997, p. 72)

De acordo com Lima (2004, p. 85), “a raiz deste ocultamento está no preconceito e na ignorância sobre a vida histórica e cultural desses grupos humanos, e, sobretudo, na necessidade de domínios sobre eles com objetivo de escravizá-los ou colonizá-los”.

O processo de colonização no Brasil foi marcado pela dominação europeia, sobretudo portuguesa, que subjuguou a população indígena e negra, chegando a ponto de quando não necessária à exploração de seus serviços criarem mecanismos de branqueamento da população, por meio das imigrações. Mesmo na atualidade a população negra sofre com o racismo, que imprime marcas negativas no desenvolvimento das comunidades remanescentes quilombolas. Neste aspecto, devemos enfatizar que a história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão, destacando os movimentos e as lutas sociais.

Assim como as demais Comunidades Renascentes Quilombolas espalhadas pelo país, Furnas do Dionísio surgiu a partir da necessidade de fixação territorial de um grupo étnico, escravos fugidos, que se adentravam nas florestas brasileiras e procuravam espaços de difícil acesso que serviriam de esconderijo e proteção, que também foram usadas como limiares simbólicos de separação entre os povos de dentro e de fora, colonizadores e escravos desertores. No caso desta comunidade, os limites foram estabelecidos por questões geográficas oportunas, furnas e serras que circundam e demarcam os territórios estabelecendo os limiares fronteirios entre os de dentro e os de fora. Embora historicamente o termo fronteira tenha sido utilizado para designar os limites territoriais entre as nações, apresenta também uma dimensão mais ampla.

De acordo com Pesavento (2002, p. 36), o conceito de fronteiras se amplia além do aspecto político-geográfico e se baseia nas zonas que margeiam e delimitam os limites territoriais para questões socioculturais. Pensar em fronteiras é observar os limiares que pressupõem o território simbólico exterior e interior dos indivíduos, o mesmo e o diferente, o eu e o outro. É estabelecer os espaços que cada sujeito pode ocupar em relação ao grupo e à

cultura. A trajetória e o processo de formação das comunidades quilombolas brasileiras foram submetidos tanto por demarcações territoriais quanto por fronteiras simbólicas impostas pelo percurso histórico, social, político e cultural.

De acordo com Santos (1994, p. 50), tanto o “Brasil como os países africanos nunca foram colônias plenas. Fiel à natureza semiperiférica, a cultura portuguesa estendeu a elas a zona de fronteira que lhes permitiu passar as culturas ancestrais”, como aconteceu com as elites culturais do Brasil pós-colonial.

O contexto global das identidades e multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente por que esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona de fronteira torna-se muito sensível aos ventos. É uma porta de vai-e-vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada.

Quando nos referimos ao termo “fronteiras”, o uso dicionarizado serviu como mecanismo de segregação social, visto que historicamente os detentores do poder e do conhecimento, os colonizadores, as demarcavam de acordo com suas referências simbólicas e imaginárias. Submetendo os povos marginalizados, escravos, índios e pobres brancos à cultura de fronteira do colonizador, que são reflexos da marginalização de muitas comunidades étnicas, são representações da realidade que estabelecem limites hierárquicos, classificações sociais, identidade cultural que direcionam a construção das memórias individuais e coletivas transmitidas de geração para geração. É nesse contexto que vivem os membros desta comunidade, que possui cultura, memória e identidade étnica, mas que ainda são estigmatizados pelos resquícios históricos de um processo de dominação do colonizador. A rememoração das reminiscências, por meio das narrativas orais dos “guardiões”, contribuirá com a valorização dos aspectos identitários culturais desta comunidade linguística e oportunizará a transposição de barreiras que lhes foram impostas pela segregação histórica e social.

CAPÍTULO III

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos as abordagens metodológicas, os ambientes da pesquisa e a Sequência Didática aplicada na intervenção pedagógica em sala de aula, utilizados no decorrer deste estudo e desenvolvidos para alcançar os objetivos propostos. Selecionamos uma memória que foi transcodificada e retextualizada a partir das narrativas orais de uma idosa da Comunidade Remanescente de Furnas do Dionísio.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, uma vez que busca estudar as vivências dos sujeitos procurando entender suas práticas e atitudes em contextos sociais de uso da língua nas modalidades oral e escrita.

Para Moreira (2002, p. 50), a escolha da pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato de os investigadores lidarem com a interpretação de entidades que, por sua vez, interpretam o mundo que as rodeiam, considerando “não apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas”. Segundo essa perspectiva, um fenômeno será compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para que isso aconteça, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Como a Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio está localizada no município de Jaraguari-MS, cidade em que nasci e cresci, sempre mantive relações de amizade com alguns membros. Porém eu não trabalhava na comunidade investigada. Ao defini-la como campo investigativo, senti necessidade de me aproximar ainda mais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que foram os alunos e os Guardiões das Memórias. Assim, solicitei uma vaga para ministrar aulas de Língua Portuguesa em uma escola da comunidade.

Afirma Paulo Freire que:

(...) a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar

a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identifica em um permanente e dinâmico movimento. (FREIRE, 1996, p. 36)

Ao iniciar o trabalho de pesquisa a campo, procurei observar fenômenos de estudo a partir das perspectivas de vida das pessoas deste lugar, como também procurei estreitar relações participando das festividades locais, o que ocasionou na escolha do trabalho de retextualização a partir das narrativas orais dos idosos da comunidade. Para que este estudo fosse possível, foi imprescindível estabelecer uma relação de confiança mútua entre os pesquisadores e a comunidade investigada.

3.2 Contexto da pesquisa

Tivemos como *locus* a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, criada pelo Decreto n.º 8.408 de 20/12/1995, publicado no Diário Oficial n.º 4.184 de 21/12/1995 e localizada na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, área rural do município de Jaraguari, à distância de 45 quilômetros da capital do estado de Mato Grosso do Sul. A escola é composta por alunos oriundos das escolas públicas municipais, filhos de produtores rurais e de membros da comunidade. O corpo docente é composto por professores da comunidade e da área urbana do município de Jaraguari. Para chegarmos até a escola, percorremos dezesseis quilômetros de estrada federal, dezesseis de estrada de chão e serras que circundam e delimitam o território. A escola encontra-se ao lado da Associação dos Produtores de Furnas do Dionísio, local de destaque na comunidade. A participação da comunidade escolar acontece por meio das atividades extraclasse, com a colaboração do corpo docente, do corpo técnico-administrativo, dos pais, das autoridades do Poder Executivo, do Poder Legislativo Municipal, das autarquias, da sociedade civil organizada e das universidades. Por estar localizada em uma Comunidade Remanescente de Quilombo, recebe visitas constantes de escolas, universidades e instituições de outros países.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Zumbi dos Palmares foi elaborado seguindo os pressupostos da Constituição brasileira promulgada em 1988. Por ser uma escola do campo e pertencer a uma comunidade de descendentes de ex-escravos, segue os princípios norteados pelo Decreto Nacional n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que, entre outras coisas, dispõe sobre a política de educação do campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Decreto Nacional nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, art. 2º)

Ou seja, é um dever da escola, antes de qualquer coisa, respeitar e incentivar a manutenção e o predomínio da cultura local, sob a forma de causos, memórias, músicas, danças, culinária e festas.

A integração e a participação da família e da comunidade nas atividades realizadas pela escola demonstram o compromisso de todos os envolvidos com o processo educacional, cuja finalidade é a formação pessoal e cidadã, o sucesso e a aprendizagem dos alunos. A confiabilidade das ações pedagógicas e a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão da direção colegiada refletem também na valorização da escola, que é espaço de referência na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio.

Cabe ressaltar que a Escola Estadual Zumbi dos Palmares oferece educação integral em tempo integral, com a inserção de metodologias ativas com a inserção de atividades que colaboram para o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno como pesquisador. No entanto, as práticas educacionais para o desenvolvimento da autonomia e autoria dos alunos pressupõem a necessidade de uma mudança de postura docente, focando o ensino na aprendizagem do aluno, como agente construtor do seu conhecimento.

Segundo Demo (2012, p. 12),

Não sendo pois, autoria noção nova (já era socrática), o que traz de provocativa, novo é a mudança docente, em primeiro lugar: para termos estudantes autores, precisamos de professores autores. Se os estudantes comparecem à escola, não para escutar aulas, mas para produzir conhecimentos próprios sob orientação/avaliação docente, o formato curricular muda por completo.

Fazemos parte de um modelo de educação em que o aluno atribui sentido de acordo com o que é esperado pelo professor ou pelo estudioso, quando o ideal é que ele possa expandir os significados, ressignificando e atribuindo novos sentidos. Construção de sentido envolve reflexão, ação e crítica, diferentemente do que estamos acostumados a aprender nas instituições escolares.

Para Demo (2012, p. 14),

[...] a produção textual não admite autoria plenamente original, porque nenhum autor é original. É a cultura que fala, mas que o autor como parte da cultura. Quando engendramos um texto, inevitavelmente partimos de outros textos, da linguagem que dominamos e recebemos da tradição, de sorte que não há palavra primeira nem última. Não se trata de voz solitária, mas de uma polifonia de vozes rearticuladas em cada obra.

A Escola Estadual Zumbi dos Palmares, respaldada nas Diretrizes Curriculares, promove atividades que desenvolvam a autonomia e a autoria dos alunos, um trabalho integrado entre os docentes das diferentes áreas do conhecimento. O professor é visto como um mediador da aprendizagem, aquele que estimula o aluno a buscar novos conhecimentos e a desenvolver o pensamento crítico.

3.3 Participantes da pesquisa

O *corpus* da pesquisa foi representado por quatorze alunos de uma turma de 9º ano e quatro anciões da comunidade, estes últimos tratados nesta pesquisa como os Guardiões das Memórias.

3.3.1 Alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares

Como mencionamos no item anterior, a escola está localizada na área rural do município de Jaraguari-MS, na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, e apresenta uma demanda pequena de alunos. Como não poderia ser diferente, a referida turma, sujeito desta pesquisa, foi composta de quatorze alunos, sete meninos e sete meninas, com idade entre 15 e 19 anos, ou seja, apresentam distorção idade/série. Destes, somente uma aluna não fazia parte da comunidade, filha de um produtor rural da região; os demais são afrodescentes, ou seja, são descendentes de Dionísio, um ex-escravo e fundador da comunidade de Furnas do Dionísio.

Todos os alunos são adolescentes com atitudes típicas dessa fase do desenvolvimento e características próprias da comunidade à qual pertencem. São jovens com situação econômica precária, trabalham com os pais na agricultura familiar e nos cuidados com os lotes, que são pequenas porções de terras destinadas para a subsistência de cada família.

Ao iniciar o trabalho de pesquisa na Escola Estadual Zumbi dos Palmares no ano de 2016, pude manter contato direto com os membros desta comunidade. Decidi ministrar aulas e frequentar ativamente as festividades da comunidade, com a finalidade de observar os aspectos relevantes dos sujeitos, o contexto e definir o objeto de pesquisa. Com isso, observei a despreocupação dos jovens no que tange à valorização do idoso e à história de vida da comunidade. Com o trabalho em parceria com os Guardiões das Memórias, os alunos, aos poucos, foram instigados a rememorar sua identidade cultural e conhecer um pouco de sua história por meio das narrativas de vida dos avós.

Nesta pesquisa, além de serem considerados sujeitos do estudo, os alunos também contribuíram como pesquisadores, quando saíram a campo e gravaram os áudios das memórias dos Guardiões da comunidade, que foram retextualizados e baseados nos Operadores Discursivos.

3.3.2 Guardiões das Memórias

Neste estudo, ao remetermos à abordagem das concepções de memórias, temos definido que as pesquisas concernentes a esta temática são de interesse também dos estudiosos da área de ciências da linguagem, visto que busca investigar aspectos inerentes à vida em sociedade, costumes, religiosidade, tradições, histórias, nuances que dizem respeito à constituição social da memória individual ou coletiva, resguardadas na modalidade oral ou escrita da língua.

Simsons (2004, p.63) define memória como “a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos” (voz, música, imagens, textos, etc.). Para Le Goff (1996), a memória é um conjunto de funções psíquicas das quais os indivíduos conseguem rememorar vivências, opiniões ou informações já vividas. Já Bosi (1994, p. 90) define memórias como “a faculdade épica por excelência [...] e deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxado por outros dedos”.

Por meio da memória, elemento essencial na formação da identidade de um indivíduo, aprendemos a interpretar o passado, transformar, enriquecer o presente e elaborar o futuro.

Para Simsons (2004, p. 14-5), resgatar fatos, histórias, imagens e palavras por meio da memória poderá ser um ato individual ou coletivo.

A memória pode ser, ao mesmo tempo, subjetiva ou individual, porque se refere a experiências únicas vivenciadas ao nível do indivíduo, mas também *social* porque é coletiva, pois se baseia na cultura de um agrupamento social e em códigos que são aprendidos nos *processos de socialização* que se dão o âmago da sociedade.

A memória individual não está centrada somente nas experiências de vida de um indivíduo, mas provê o conhecimento da memória coletiva, uma vez que, ao recordar o passado, “a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade”. (HALBWACHS, 2006, p.72). As memórias individuais representam os pontos de vista possíveis acerca da memória coletiva. “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. (LE GOFF, 1994, p.477)

É por meio da memória que o indivíduo, ou o grupo, passa a construir sua própria identidade com base em valores, atitudes e crenças, estabelecendo uma ligação com o passado e gerando um sentimento de pertencimento, que é fundamental para a perpetuação de um grupo social.

É sabido que os mitos, as crenças, matizados por acervo religioso, histórico e, muita vez, imaginário eram transmitidos via oralidade, ratificando desta feita, o estabelecimento de uma tradição [...] as narrativas, ouvidas dos velhos, não podem ser percebidas como invenções particulares, uma vez que mesmo se configurando como histórias pessoais, são influenciadas, indubitavelmente, pela voz da narradora, seu meio de interação, suas ordens morais, sociais e outros aspectos [...] o exercício de contar e recontar histórias sustenta-se a ciência do sujeito sobre si e sobre os outros com os quais interage em comunidade. (NASCIMENTO E RAMOS, 2013, p. 1)

O termo “Guardiões das Memórias” foi propositalmente escolhido para referir-se aos idosos da Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio, que remetem à função social de guardar lembranças, recordar, aconselhar, um elo entre o passado, o presente e a elaboração de ações futuras. São a garantia de manutenção das tradições da comunidade e reluz uma forma de preservar a ancestralidade que será continuada por seus descendentes.

O lugar do velho na sociedade africana é corroborado como um espaço de privilégio, uma vez que ele concretiza a junção entre as narrativas de vida, metaforizando um elo a interligar as diferentes gerações e desmitificar a separação entre espaço e tempos. Ao promover a diluição das fronteiras entre espaços e tempos, o velho enceta momentos de interação e trocas de experiências que veiculam saberes, os quais, uma vez aprendidos pelos mais novos, não se perderão, atestando, como vimos, a importância do papel de transmitir o tradicional, para que este não seja diluído pelos conhecimentos aclamados pela sociedade moderna. (NASCIMENTO E RAMOS, 2013, p.4)

Os Guardiões das Memórias de uma comunidade são os detentores da sabedoria, elementos fundamentais na tarefa de perpetuar a cultura e de engendrar valores antigos aos novos para a reconstrução das identidades. O registro das memórias, por meio das narrativas orais dos “guardiões”, contribuirá com a valorização dos aspectos identitários culturais da comunidade e oportunizará a transposição de barreiras que lhes foram impostas pela segregação histórica e social. As narrativas de memórias são reconstruções de lembranças, que estão sujeitas a alterações de acordo com o contexto social e cultural do indivíduo em um dado momento histórico, ou seja, não podem ser consideradas como reflexões prontas, pontuais, estáticas do passado e classificadas como homogênea, pois estão sujeitas a influências.

[...] Teve uma época aqui na Furnas se a gente falava no Dionísio [...] aí não tem nada a ver com Dionísio [...] Gente, uma pessoa sem história, eu acho que não existe ninguém sem história. Por que ou você teve uma história boa ou ruim mais é sua história [...] (Vó Dete, Guardiã das Memórias)

Para este estudo, contamos com a contribuição de cinco Guardiões das Memórias da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, popularmente conhecidos como: Tio Luiz Preto, Vô Faé, Joaquim Baixinho, Vó Dete e Vó Tina. Todos os Guardiões rememoraram suas recordações, que estão disponíveis no Dossiê das Atividades em anexo. No entanto, para Análise dos processos de retextualização, selecionamos somente as Memórias da *vó Tina*, por apresentar as lembranças de fases diferentes de sua vida, como: infância, juventude e idade adulta.

3.3.2.1 Breve biografia da Vó Tina, uma Guardiã das Memórias

Albertina dos Santos, conhecida como Vó Tina, nasceu no dia 11 de dezembro de 1941, na região da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio. É filha de Alcinda Valeriano dos Santos e de Tibúrcio Ferreira de Santana. Sua infância foi de sacrifício, e muito cedo começou a cuidar dos irmãos e trabalhar na roça, onde permaneceu durante grande parte de sua vida. Não frequentou a escola, e hoje é considerada analfabeta. Viveu durante alguns anos em Campo Grande, a capital de Mato Grosso do Sul, onde trabalhou em uma casa de família. Quando foi visitar seus pais na comunidade, foi apresentada ao seu esposo Ramon. Logo em seguida foram morar juntos e constituíram uma família de oito filhos, seis homens e duas mulheres, e hoje têm dezenove netos e um bisneto. Permaneceram casados por 41 anos até o falecimento de seu esposo em 11 de setembro de 2015. Vó Tina considera-se feliz e realizada com a família que constituiu, com sua casa, sua roça e os benefícios que hoje os jovens da comunidade conquistaram, sendo um dos maiores benefícios à escola e os estudos.

3.4 Objeto da pesquisa e a Sequência Didática (SD)

Temos como objeto de pesquisa os textos transcodificados e retextualizados para o Gênero Discursivo Memória, como narrativas de vida. Eles serão apresentados e analisados no capítulo IV deste estudo.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos neste estudo, desenvolvemos uma Sequência Didática (SD), proposta de intervenção pedagógica, nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, um conjunto de atividades de ensino organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. (DOLZ e SCHEWLY 2004, p. 82)

Para Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 97),

Os textos orais ou escritos que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso por que são produzidos em condições diferentes. Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente.

A SD possibilitou aos alunos, por meio da aplicação de atividades organizadas e sequenciadas, o acesso a práticas de linguagens novas ou ainda não domináveis, além de conduzir para a progressão do ensino na expressão oral e escrita da língua portuguesa. Havendo possibilidade de construção e reconstrução das práticas metodológicas propostas, durante todo o processo de aplicação.

Conforme Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p.114),

As sequências visam aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.

Essa SD fundamentou-se na concepção de Scheuwly (1994) na qual esclarece que os saberes escolares precisam de uma didatização, uma transposição didática para que este objeto de ensino passe por planejamento e reformulação. Assim como foi apresentada as concepções dos operadores discursivos – OD, propostos por Marcuschi (2010) mencionadas no capítulo I e que será detalhado a seguir. Desse modo, entendemos que a aplicação desse procedimento didático, no âmbito do ensino de língua portuguesa, corresponde a organização das aulas a partir de um conjunto de atividades, tais como leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

A sequência didática – SD aplicada em sala de aula apresenta a seguinte organização: título, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia e módulos.

Todas as atividades sugeridas na SD foram elaboradas de acordo com os conteúdos propostos no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, Língua Portuguesa, 9º ano do ensino fundamental, com a finalidade de desenvolver as competências e habilidades de oralidade, prática de leitura, produção de texto, análise e reflexão sobre a língua (Referencial Curricular/MS 2012, p. 128-129).

As concepções dos Operadores Discursivos (OD) propostos por Marcuschi (2010) mencionadas no capítulo I foram detalhadas durante os processos de retextualização. Desse modo, a aplicação desse procedimento didático, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, corresponde à organização das aulas a partir de um conjunto de atividades, tais como leitura, escrita, oralidade e análise linguística. As atividades sequenciadas trabalhadas durante a pesquisa foram organizadas em cinco módulos, subdivididos em momentos.

Módulo 1

1º momento – Sala de aula

Iniciamos o trabalho com uma roda de conversa sobre o uso da língua nas modalidades oral e escrita em práticas sociais cotidianas, apresentamos algumas abordagens conceituais sobre a oralidade e a escrita e sua importância para a manutenção da língua, da história e da identidade cultural de uma comunidade tradicional. A partir disso, abordamos duas problemáticas, uma relacionada ao ensino de Língua Portuguesa e outra específica da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, cujos sujeitos da pesquisa estão inseridos. O discurso ideológico da valorização da escrita em detrimento da fala, ou seja, do poder atribuído a um sujeito, grupo ou sociedade que domina a escrita, colaborou para manter um ensino restrito à gramática de norma padrão, além de desprestigiar o uso oral da língua nas práticas cotidianas. Essa visão ignora os aspectos ideológicos e discursivos da língua, dando origem ao prescritivismo de uma única norma linguística e reforçando as dicotomias estritas entre fala e escrita.

2º momento – Sala de aula

Para esta etapa, utilizamos três aulas de Língua Portuguesa, nas quais os alunos assistiram ao filme *Narradores de Javé*, dirigido por Eliane Caffé, lançado em 2004. O filme retrata que

contar histórias oralmente pode ser uma maneira de possibilitar o compartilhamento de lembranças, encontros e reencontros entre passado e presente.

1. De que trata o filme?
2. Há alguma relação entre a cena inicial, leitura feita por uma senhora, e a cena em que Biá decidiu escrever a história de Javé?
3. Por que Biá não conseguiu escrever o livro no primeiro momento?
4. O que levou Biá a registrar a história de Javé após o desaparecimento da cidade?
5. Biá pode ser considerado letrado ou alfabetizado?
6. Como podemos observar a relação entre oralidade e escrita no contexto do filme?
7. Temáticas para pesquisa na Sala de tecnologia:
 - Transposição do rio São Francisco;
 - Importância e história da escrita;
 - Mobilização social e cidadania;
 - Valorização das identidades culturais por meio das memórias de narrativas de vida.
8. Reflexão: A escrita tem poder.
9. Quais aspectos abordados no texto refletem o cotidiano de nossa comunidade?

Conforme esclarece Charaudeau (2004, p. 326), “Qualquer gênero de discurso mantém uma relação com a memória: certos enunciados são conservados, outros não, e as modalidades de sua conservação são inseparáveis de sua identidade”. Logo, pensar em gêneros marcados pelo modo narrativo do discurso remete também à ideia da memória. Os alunos assistiram ao filme com o objetivo de visualizar as práticas e narrativas orais como fenômenos sociais. Sendo um dos objetivos deste estudo estimular o avivamento da identidade cultural da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, a partir do trabalho de retextualização dos gêneros orais para os escritos da Língua Portuguesa, para Gadotti (2009) é necessário mapear o potencial educativo de uma comunidade e integrá-lo à sala de aula, por meio de atividades sociais, culturais, econômicas e políticas. Trata-se de ampliar os espaços de aprendizagem em parceria com a comunidade. De acordo com Freire (1996, p. 25), “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Módulo 2

1º momento – Sala de aula

Para aguçar as percepções dos alunos e a relação do trabalho com o Gênero Discursivo Memória, iniciamos esta etapa apresentando as diversas possibilidades de escolha a partir de um contexto comunicativo definido. Decidimos utilizar como exemplo o gênero *causo*, por ter características da oralidade, e o gênero *notícia*, por ser considerado misto (aspectos formais e informais). Utilizamos o computador interativo (projektor de imagens) para expor algumas questões reflexivas:

1. Vocês já ouviram causos (histórias) de avós ou outros parentes? Como foi?
2. Esses causos são semelhantes às notícias que ouvimos nos noticiários de TV? Por quê?
3. Vocês ouviram alguma notícia recentemente?
4. Qualquer pessoa pode fazer uma notícia? E um causo?
5. Os jornalistas precisam provar que a notícia que escrevem realmente aconteceu. O mesmo ocorre com os causos que contamos?

2º momento – Sala de aula

Entregamos aos alunos dois textos impressos e, de acordo com as discussões anteriores sobre a diferença entre causo e notícia, solicitamos que identificassem as características desses gêneros.

Texto 1: As aparências enganam

Seu nome era Felisberto. Apenas Felisberto. De onde veio ninguém sabia. Aparecera por Tabuí e em pouco tempo era o mendigo mais conhecido das redondezas. Andava escorado num par de muletas, com um pé no ar e a perna estirada pra frente, em forma de gancho. Mais parecia uma múmia paralítica com as pontas dos ossos aparecendo no rosto carcomido que cercava aquela boca cheia de dentes apodrecidos. Vivia montado na muleta cúmplice e na fisionomia cadavérica. Certo dia estava Felisberto na sua tarefa árdua de pedir esmola, capengando pela rua a fora, quando, de repente, ouviu um berreiro danado. – Sai da frente, minha gente! Cuidado, gente! Sai fora que é rabo!

A gritaria era provocada pela correria de uma manada de bois bravos, uns vinte, que tinham se desgarrado de uma boiada que passava por um canto da cidade. Vinham os bichos em carreira desabalada. Fungando, babando e investindo até na sombra. E o povão num berreiro que só vendo. – Arreda minha gente! Cuidado, meu povo!

Acontece que o Felisberto, o mendigo lá do começo da história, na sua labuta de pedir esmola manquitolando pela rua, estava bem no rumo da boiada desembestada. Assim que viu

aqueles baitas bois, crescendo cada vez mais, bem na sua frente, não teve dúvidas. Jogou as muletas bem longe e... Pernas pra que te quero! Mandou-se numa desabalada correria esquecendo que era paralítico. Aí encontrou o primeiro muro disponível que saltou de um pulo só. Plateia boquiaberta olhando e nem acreditando. Daquele dia em diante Felisberto nunca mais apareceu em Tabuí e nem notícias dele tiveram mais. (Retirado do endereço: <http://tabui.blogspot.com>)

Texto 2: Inauguração da praça Estelina Araújo Cardoso

Os moradores do Jardim Santa Tereza conquistaram uma área de lazer. A praça Estelina Araújo Cardoso foi inaugurada no sábado, 28/08. A obra teve duração de seis meses e teve como destaque o parque infantil, a quadra de areia, a pista de caminhada e as rampas de acessibilidade. Também foram pavimentadas as ruas Plaza e Liberti.

Foram gastos na revitalização cerca de R\$ 250 mil. O prefeito Chico Brito prestou homenagem a Estelina Araújo Cardoso: “Foi uma batalhadora e deve estar feliz com a praça”. E os moradores ficaram satisfeitos com o resultado: “Eu fiquei orgulhosa. Isso aqui antes era um lixão, agora as crianças têm área de lazer. Ficou muito bom”, destacou Maria José Silva Oliveira, moradora do bairro há 30 anos.

Para garantir a segurança dos frequentadores, tanto a praça quanto a quadra esportiva foram iluminadas. Mas para que continuem assim, também é preciso a colaboração de todos na conservação. Caso algum morador veja que há lâmpadas queimadas, basta ligar, a qualquer hora do dia ou da noite, no 0800 7792000 que a empresa fará a manutenção em até um dia útil. Júlio Marcondes 31/8/2010 (Retirado do endereço: <http://www.embu.sp.gov.br/e-gov/noticia/?ver=3145>)

Questões para reflexão sobre os textos:

1. No texto *As aparências enganam* foi falado, com exatidão, o dia, o mês e o ano em que o caso ocorreu? E na notícia? Foi dada essa informação? Por quê?
2. No caso *As aparências enganam*, o autor entrevista pessoas para dar depoimentos sobre o caso do mendigo? E na notícia, pessoas são entrevistadas? Por que se adota esse procedimento na notícia e não no caso?
3. Para que as pessoas leem os casos? E as notícias?
4. O caso é um mito ou uma verdade? Justifique

3º momento – Sala de aula

Após estudarmos a diferença entre *causos* e *notícias*, perguntamos aos alunos se já ouviram causos contados por seus pais ou avós. Nesse momento, explicamos que em algumas regiões do país, principalmente no interior, as pessoas costumavam sentar-se em rodas para ouvir os contadores de causos. Causos são narrativas orais conservadas e transmitidas de geração para geração, uma história representando fatos verídicos ou não, sempre contados de forma engraçada, com objetivo lúdico. São histórias fantásticas que podem ser engraçadas ou assustadoras, mas que devem ser contadas obedecendo a algumas regrinhas: um causo, para ser bem contado, tem que conferir às palavras entonação, ritmo e até mesmo sotaque e expressões interioranas. Esses elementos são fundamentais para capturar a atenção de quem ouve e provocar as mais diferentes sensações. Alguns contadores fazem rimas, isto é, contam os causos trabalhando a sonoridade das palavras. Essas histórias são apresentadas em livros também como causos populares e já fazem parte do folclore brasileiro. Para melhor compreensão deste assunto, assistimos a três vídeos de contadores de causos.

1- Geraldinho – Causo da Namoradinha

<https://www.youtube.com/watch?v=9qF6ZNQC9H4>

Palavras-chave: Causo da Namoradinha. Geraldinho Nogueira

2- Geraldinho Nogueira – Causo da Lenha ao Vivo

https://www.youtube.com/watch?v=bvdbH_geILQ

Palavras-chave: Causo da Lenha. Geraldinho Nogueira

3- Causo “Mariquinha Teimosa”. Rolando Boldrin – Sr. Brasil

www.youtube.com/watch?v=lbgOeRA5Ltk

Palavras-chave: Causo da Mariquinha. Rolando Boldrin

Questões para reflexão após os vídeos:

- 1- As histórias contadas poderiam ter sido narradas de maneira mais breve. Qual a intenção do contador em prolongá-las?
- 2- Em todas elas houve a intenção de provocar o riso. Por quê?
- 3- Quais os ambientes e vestuários escolhidos pelos contadores? Qual o objetivo?
- 4- Os contadores de causos preferem usar a língua culta ou a coloquial? Por quê?
- 5- Quais as qualidades essenciais a um contador de causos?

4º momento – Casa

Neste momento, os alunos iniciaram o trabalho de pesquisa. Solicitamos que entrevistassem seus pais ou avós e que registrassem em seus cadernos um *causo* popular contado em sua família. Além de transcodificar a história no caderno, eles também recontaram oralmente para seus colegas, lembrando que, ao recontarem, incorporaram elementos novos à narrativa antiga.

5º momento – Sala de aula

Iniciamos esta aula com a leitura do seguinte *causo*:

O “*causo*” do caixeiro-viajante

Há muito tempo, esta história foi narrada por um caixeiro-viajante; e, na época, tida como verídica. Entrou para a oralidade popular e, hoje, já é ouvida em diferentes localidades do Brasil. Vou recontá-la, porém nas minhas letras.

Quando eu era viajante, tinha sempre de andar a cavalo (não havia estradas de automóveis e, portanto, sequer autos de aluguel ou ônibus) e levava sempre em minha companhia um guia.

Entre os muitos que tive, havia um, muito curioso e perguntador, que tinha por costume de me dar o tratamento (aliás, indevido) de doutor. Cansei de adverti-lo que não era doutor, mas o homenzinho não se consertava. De momento a momento estava ele a dizer-me: seu doutor pra aqui, seu doutor pra acolá.

Certa vez viajávamos num município distante. Íamos silenciosos pela estrada fora. O dia estava lindo e o céu azul com muitas nuvens que se moviam preguiçosas.

De repente pergunta-me o guia:

— Por que será, seu doutor, que as nuvens não têm sossego e andam sempre de um lado para outro?

Sorri, e lhe respondi:

— Ora essa! Pois você não sabe que as nuvens são, como os homens, ambiciosas e invejosas e procuram tomar o lugar uma das outras, pensando ser, o lugar das outras, melhores que os delas?

— Lá isso é verdade, seu doutor. Bem diz o ditado: “A galinha do vizinho é sempre mais gorda do que a minha”.

— Pois então?

— Tá certo!

Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/contos/2508531>

Módulo 3

1º momento – Pesquisa de campo – visita aos “Guardiões das Memórias”

Conforme a metodologia ativa, os alunos foram estimulados a exercer a autonomia como pesquisadores. Com objetivo de realizar a primeira sondagem na comunidade investigada, elaboramos um roteiro com questões pertinentes acerca das seguintes temáticas: história da comunidade e memória escolar. Dividimos a turma em grupos, que, devidamente orientados, ouviram e gravaram em áudio algumas memórias de narrativas de vida dos “Guardiões das Memórias”, membros antigos da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari-MS.

2º momento – Sala de aula

Em sala de aula, pedimos aos alunos que recontassem oralmente uma memória de narrativa de vida registrada durante a pesquisa de campo. As apresentações também foram gravadas em vídeo e áudio, com o objetivo de demonstrar as variações linguísticas de gerações diferentes apresentadas por membros de uma mesma comunidade.

3º momento – Sala de aula

Após estudarmos as narrativas orais e refletirmos sobre os diferentes usos da linguagem por falantes de uma mesma comunidade linguística “Furnas do Dionísio”, conduzimos um breve estudo do emprego/uso das variações linguísticas no ensino da Língua Portuguesa.

Para abordar as questões relativas às variações linguísticas e a língua em uso nas práticas sociais, iniciamos a aula assistindo aos seguintes vídeos:

1- Hino Nacional Brasileiro, Ritmos das Regiões do Brasil

www.youtube.com/watch?v=9pf33m-8ZUs

Palavras-chave: Hino Nacional. Ritmos. Brasil

2- No Ritmo Das Regiões Brasileiras

<https://www.youtube.com/watch?v=Jthlrtzk4dY>

Palavras-chave: Ritmos. Regiões brasileiras

Discutimos que a língua fornece meios para a construção da identidade social de uma comunidade, ou seja, ninguém é exclusivamente falante popular ou falante culto. Cada grupo social tem seu vernáculo, a sua variedade linguística, o uso da linguagem com menor ou maior grau de formalidade. Na construção das relações sociais, encontramos uma hierarquia que define a organização das comunidades linguísticas de acordo com as escolhas do repertório linguístico e o uso da variedade culta ou popular da língua. Sendo assim, existem certas variedades que são consideradas superiores às outras. A língua culta é chamada de variedade padrão, língua de prestígio social, falada pelas classes sociais altas ou por aqueles que estão nos centros do poder econômico e cultural de uma comunidade. Toda língua é heterogênea e as variedades existentes são frutos históricos, sociais e culturais de um povo. Neste momento, ressaltamos a importância da nossa pesquisa para a compreensão dos aspectos relevantes ao uso da língua como prática social, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita.

Módulo 4

1º momento – Pesquisa de campo

Dividimos a turma em quatro grupos, que foram a campo e participaram de rodas de conversas com os “Guardiões das Memórias” sobre os relatos de experiências vividas em Furnas do Dionísio, quando eram crianças ou jovens. Com esse trabalho, procuramos reavivar a memória individual e coletiva dos “Guardiões das Memórias”, com o intuito de ajudá-los a revelar sua história de vida. Neste caso, a entrevista foi considerada uma prática de interação entre quem conta e quem ouve, e o assunto central será a história de vida deles, retratada por meio do dialogismo entre as duas partes. Antes de iniciarmos a pesquisa, fizemos a leitura de um texto para refletir sobre alguns aspectos e posturas adotadas pelos pesquisadores:

1. O papel e a postura do aluno pesquisador;
2. Dicas para o registro em áudio e vídeo;
3. Construção do roteiro norteador.

As atividades foram organizadas de duas maneiras:

1. Construção coletiva de um roteiro de perguntas que nortearam a roda de conversa;
2. Gravação em vídeo/áudio das memórias orais narradas pelos interlocutores da pesquisa;
3. Entrega das fichas 01, 02 (Roteiro de Entrevista e Dados Pessoais) e 03 (Termo de Consentimento). Vide anexo I.

2º momento – Sala de aula

Após a execução das atividades descritas no momento anterior, os alunos em grupos realizaram a transcodificação das memórias de narrativas de vida dos interlocutores da pesquisa, os Guardiões das Memórias, idosos da comunidade. Lembrando que conceituamos transcodificação como a passagem do meio sonoro para o gráfico. Propusemos, nesta pesquisa, dentre outras coisas, também registrar alguns aspectos culturais e identitários desses indivíduos com base nas memórias de narrativas de vida dos membros mais antigos. A nova geração de quilombolas teve a oportunidade não só de ouvir, mas de registrar (áudio e escrita) e revitalizar sua identidade cultural, apresentando a retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa. Para tanto, nos baseamos no modelo das Operações Discursivas de Marcuschi (2010) apresentado no capítulo I deste estudo.

Explicamos detalhadamente todos os OD e como se daria os processos de retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa.

A metodologia de tratamento da retextualização apresentada nesta pesquisa foi operacionalizada com base nos pressupostos de Marcuschi (2010) e adaptados de acordo com os propósitos ou objetivos deste estudo.

3º momento – Sala de aula

Esta etapa prevê a passagem da língua falada para a escrita, a transcodificação e posteriormente a retextualização para o GDM como narrativa de vida. Em grupos, os alunos transcodificaram os áudios em um texto-base, submetidos aos processos de retextualização, por meio dos OD até a produção escrita final. A fim de facilitar a execução dessa atividade, visto que os textos foram trabalhados de maneira manuscrita, agrupamos os OD como veremos na análise a seguir. Também não podemos deixar de mencionar a complexidade que foi a execução dessa etapa para os alunos, visto que as escolhas dos registros escritos influenciam na produção final do sentido do texto. Para Matencio (2002), retextualização é uma atividade que implica a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, conforme Guimarães Silva e Matencio (2005, p. 246), envolverá relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e entre discursos (interdiscursividade).

Produto final da pesquisa

Como produto final, apresentamos um trabalho científico, dissertação de mestrado, que servirá como aporte teórico para outras pesquisas e outros registros acadêmicos de alguns aspectos relevantes da comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio. Além disso, temos a pretensão de ser um instrumento de divulgação acadêmica das memórias de narrativas de vida da comunidade investigada. Para a prática docente, apresentamos um dossiê das atividades aplicadas durante a SD, os processos de retextualização e um vídeo com a produção final dos alunos. (Anexo II).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE

Com a finalidade de compreendermos como se concretiza o trabalho de retextualização da modalidade oral para escrita da Língua Portuguesa, realizamos as análises das produções de acordo com os Operadores Discursivos utilizados em cada etapa, além de analisar também os resultados a partir da Sequência Didática (SD) até a Produção escrita final – PEF.

4.1 Análise das produções

A nova geração de quilombolas teve a oportunidade não só de ouvir, mas de registrar (áudio e escrita) e rememorar sua identidade cultural apresentando a retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa.

Conforme especificamos anteriormente, o trabalho de retextualização se baseou nos OD e a análise final foi demonstrada seguindo o modelo diagramático para análise dos processos de retextualização, ambos baseados em Marcuschi (2010). Para este estudo, entendemos como sinônimos texto original e texto-base, produção escrita final e retextualização.

Procurando compreender como se concretiza a retextualização da modalidade oral para a escrita e como os alunos se posicionaram durante todo o processo de aplicação das atividades sequenciadas, selecionamos as atividades de um grupo como representativa dos demais e passamos a analisar detalhadamente as produções escritas baseadas nos OD. As demais produções podem ser visualizadas no anexo II.

Propusemos as seguintes tarefas: a) Entreviste um Guardião da Memória sobre uma lembrança da infância ou adolescência na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio; b) Grave em seu celular; c) Ouça a gravação original e faça a transcodificação; d) Faça a retextualização de acordo com os Operadores Discursivos.

Para facilitar a compreensão dos operadores, vamos identificá-los como: OD1 (eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (há, eh, do tipo, claro, né, entendeu, daí, hã...)); OD2 (introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas); OD3 (retirada das repetições, redundâncias e reduplicações); OD4 (introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação de ordem); OD5 (estratégia de reformulação, objetivando explicitude); OD6 (reconstrução de estruturas truncadas, concordância e reordenação sintática); OD7 (tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas, lexicais (palavras) visando maior formalidade); OD8 (estratégia de estruturação argumentativa); OD9 (condensação de ideias).

Os alunos e os informantes não tiveram suas identidades preservadas, pois fomos devidamente autorizados, conforme ficha em anexo, a divulgar suas atividades. O texto-base será identificado por **T.** (transcodificação), **OD** (operadores discursivos), **R.**(retextualização), **PEF** (produção escrita final) e **AP.** (análise das produções).

Para fins de apresentação e análise das produções, seguiremos o modelo proposto por Marcuschi (2010, p. 123):

Diagrama 2: Modelo diagramático para análise dos processos de retextualização

Texto Original	Retextualização	Operações de análise			
		Tipo de operação	Eliminações	Transformações	Acréscimos/ Alterações
		1º, 2º 3º, 4º 5º, 6º e 7º 8º, 9º Texto final			

Conforme o Diagrama 2, o primeiro passo seria a transcodificação do texto original, a passagem do sonoro para o grafemático e posteriormente os processos de retextualização. Para tanto, os Operadores Discursivos aplicados nas etapas da retextualização foram agrupados em dois ou três. Já as operações de análises foram divididas em quatro colunas, porém conforme necessidade do investigador poderá haver supressão ou introdução de novas categorias.

Para aplicarmos a intervenção pedagógica em sala de aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental, elegemos como texto-base e produto final o Gênero Discursivo Memória como narrativas de vida, por apresentar características de uso da língua nas modalidades oral e escrita.

A metodologia de tratamento da retextualização apresentada neste estudo será operacionalizada com base no Diagrama 1, mencionado no capítulo I desta pesquisa, e poderá ser modificado de acordo com o propósito ou o objetivo da retextualização.

Ressaltamos que as demais produções envolveram o mesmo processo de transcodificação, retextualização e produção escrita final e seguem em anexo.

Embora todos os alunos inseridos nesta intervenção tenham evoluído nas produções escritas após utilizarem os OD para os processos de retextualização da fala para a escrita, optamos para critério de análise apresentar somente as *Memórias da vó Tina*.

Transcodificação: Texto-base**Aluno:** Felipe dos Santos**Informante:** Albertina dos Santos**T.***Memórias da vó Tina*

Da minha história sofrida? Ixi. Eu fui muito sofrida cara. Ixi, tem muita diferença, muito, muito, muito mesmo. Eu até meus 20 anos não tinha sapo...eu não tinha chinela pra usa.

Não tinha chinela eu num trabaiaava pra ninguém eu não sabia o que quera...trabaiaava só in casa e o veio Tiburcio num comprava nada pra ninguém quem comprou carçado pra nós uma vez.foi tempo qui u Fiin num tinha...quando o Fiin caso...isso aí tá com muito tempo ó num sei nem que era issu ai u dia cu Fiin caso u Wardi tava trabaiano ele compro ropa pra ele ropa pra ele pra mim pu Airton acho que pra mamãe uma chinela aque chinela choti mostra ve si ainda tenho ali.

Nossa chinela que u pai véi Tiburcio compro pra nois pra mim mais minha mãe não pra mim não pa minha mãe uma chinela bem mais feia que essa daqui essa daqui é muito chique uma chinela antiga qui tinha pareceno precata é bem assim lia da da qui pra cá aquele troço fei sabi bem morronzão di panu i pra mim u Wardi compro pé di cachorro.

Como era esse...

Ce num adianta fala ce num cabo esse modelo pé di cachorro pra mim pu Airtu qual é otru Vivalro Titi achu que era pé di cachorru é a mamãe vistia uma chinelona uma chinela bem feia lá e nossa... nossa ropa intão nois tinha dois aparei di ropa pá cada um i bem ruim

E a senhora lembra...

Cuberta era seca poço aí mamãe compra é...vinha aquela borsa di estopa pá insaca arroiz a mamãe abria quatru borsa pra fazê cuberta pra nós

Coberta?

Cuberta nossa era de borsa di estopa i cuberta seca poço, seca poço era uma cubertica qui...ce num dava nada pur ela.

Mas esquentava?

Inquentava um pouco i quando nu tempo da giada, três pessoa pra durmi naquela cuberta, um puxava pra lá otru puxava cá u otru ficava sem nada a mamãe pego i fazia o feixe di cuberta di borsa di estopa, qui num dav num tinha cumu durmi, nois três nu chão u Wardi pra lá u Airtu pra cima u Wardi daqui u Airtu du ladu di ca i eu pra ca nus pé, aí num tava bom ta difiçu, a mamãe feiz essa cuberta di borsa di estopa.

Rapaiz era duru, chinela di vaiana ninguém usava esse tal di pé di cachorro só cumprava pra i arguma festa, quem podia cumpra é quem num podia ia di pé nu chão, é hoje u povo tudu tem as coisa inda fica reclamando, a não ta loco, deus milive eu fico bobo di ve hoje as coisa ta tudu...to so fartando o pessoal traze as coisa e da pru pessoal visti nas pessoa né mais ta difiçu, uma reclamação reclamação, tem tudu inda reclama.

A senhora lembra da ...a senhora já esteve em Furnas quando era criança?

Eu morava ali, aquela casa da Dinha ali e a casa da Jailda a casa da mamãe era bem ali nu mei, num tem uns tein vei lá, aquele lá era sinal da casa da mamãe.

E como que era aqui quando...

Aqui era tudu matão ninguém tinha lamparina a lamparina era candeia, um prato veio uma frigideira bem veia prato vei furado i nosso prato veio di cume era esse aqui que ve o nosso pratu di cume, isso aí nois punha tudu e nois...comparece três pessoa pra cume num prato noiscumia nesses três de três pessoas aqui nesse coité, cabava di cume aquele mandava mamãe po mais, mais era nesse mundin qui ninguém tinha prato, cuié di pau, cuié di pau, ixi rapaiz du céu a coisa hum.

As casas di primeiro num era casa di teia assim ternic aquelas teinha bem feinha, tem ali naquele monte, né, aquelas teinha, casa di talbuinha desse tamanho, mesma terra mesma igualzinho teia, vai panu ponu di iscamadinhoiscamadinho, quando num era foi adi bacuri cá sapé, quem podia fazê di talbuinha fazia quem num podia fazia di bacuri ou intão di sapé. As paradi tudu di pau a pique, aqueles qui queria barria barriava e quem num queria ficava lá, daqui di dentro ce via lá fora.

1ª e 2ª Operações

Aluno: Felipe dos Santos

Informante: Albertina dos Santos

Memórias da vó Tina

R.

Da minha história sofrida? Eu fui muito sofrida. Tem muita diferença, muito, muito, muito mesmo. Eu até meus 20 anos não tinha sapato eu não tinha chinela para usar.

Não tinha chinela e nem trabalhava para ninguém eu não sabia o que quera, trabalhava só em casa e o velho Tiburcio não comprava nada para ninguém quem comprou calçado para nós uma vez foi tempo que o Fiin num tinha, quando o Fiin casou, isso já esta com muito tempo não sei nem que era isso aí o dia o Fiin casou o Wardi estava trabalhando ele comprou roupa

para ele para mim para o Airton eu acho que para mamãe uma chinela aque chinela deixa te mostrar vou ver se ainda tenho ali.

Nossa chinela que o pai velho Tiburcio comprou para mim mais a minha mãe não para mim não para minha mãe uma chinela mais feia que essa daqui essa daqui é muito chique uma chinela antiga que tinha parecendo precata bem assim daqui para cá aquele troço feio bem marronzão de pano e para mim o Wardi comprou pé de cachorro.

Como era esse...

Você não conhece não adianta falar você não acabou esse modelo pé de cachorro pé de cachorro para mim para Airton qual outro que era pé de cachorro e a mamãe vestia uma chinelona que chinela bem feia lá e nossa nossa roupa então nós tinha dois aparelhos de roupa para casa um é bem ruim.

E a senhora lembra...

Coberta era seca poço aí a mamãe compra é vinha aquela bolsa de estopa para ensacar arroz a mamãe abria quatro bolsa para fazer cobertura para nós.

Coberta?

Coberta nossa era de bolsa de estopa e cobertura seca poço, seca poço uma cobertinha que você não dava nada por ela.

Mas esquentava?

Esquentava um pouco e quando era no tempo da geada, três pessoa para dormi naquela cobertura, um puxava para lá outro puxava cá e outro ficava sem nada a mamãe pegou e fazia o feixe de cobertura de bolsa de estopa, que não dava não tinha como dormir, nós três no chão o Wardi para lá o Airtu para cima o Wardi daqui o Airtu do lado de cá e eu para cá nos pé, aí eu falei barbaridade, do jeito que está aí não estava bom está difícil, a mamãe fez essa cobertura de bolsa de estopa.

Rapaz era duro, chinela havaiana ninguém usava esse pé de cachorro só comprava para ir em alguma festa, quem podia comprar e quem não podia ficava com o pé no chão, e hoje o povo estão todo tem as coisas e ainda fica reclamando, deus me livre eu fico boba de ver as coisa está tudo, está faltando o pessoal trazer as coisas e dar para o pessoal vestir nas pessoas né mas está difícil, uma reclamação reclamação, tem tudo e ainda reclama.

A senhora lembra, a senhora já esteve em Furnas quando era criança?

Eu morava ali, aquela casa da Dinha ali e a casa da Jailda a casa da mamãe era bem ali no meio, não tem uns trem velho lá, aquele lá era sinal da casa da mamãe.

E como que era aqui quando...

Aqui era tudo matão ninguém tinha lamparina lamparina era candeia, um prato ou uma frigideira bem velha prato velho furado e nosso prato de comer, isso aí nós punha tudo e nós

camparace três pessoa para comer num prato, nós comia nesses três de três pessoa aqui nesse coite. Acabava de comer aquele mandava mamãe por mais, mas era nesse mundinho que ninguém tinha prato, colher de pau, colher de pau, rapaz do ceu!

As casas de primeiro não era casa de telhas assim terniete aquelas telha bem feinha, tem ali naquele monte. Aquelas telha bem feia ou então fazia tabuinhas de barro e tabuinhas, casa de tabuinha desse tamanho, mesma terra, mesma igual telha, vai pondo de escamadinho, escamadinho, quando não era folha de bacuri era de sapé, quem podia fazer de tabuinha fazia quem não podia fazia de bacuri ou então de sapé. As parede toda de pau a pique, aqueles que queria barria barriava e quem não queria ficava lá, daqui de dentro você via lá fora.

Para o emprego dos OD1, apontamos na lousa algumas marcas interacionais que serviram de parâmetro para esse processo de retextualização. Nessa operação, orientamos os alunos a retirarem ou substituírem, sem prejuízo de comunicação, as eliminações de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.

AP.

Texto-base	1ª Operação
Marcas interacionais: Ixi, barbaridade, hum, né.	Eliminação das marcas interacionais
Partes de palavras: trabaiava, veio, tá, muito, ce, cu, u, pra, nois, di, choti, panu, fei, i, borsa, pur, cubertica, nu, nus,du, tava, difiçu, rapaiz, tudu, to, inda, mei, cume, po, teia, talbuinha etc.	Substituição das palavras: Trabalhava, velho, está, muito, você, com, um, para, nós, de, deixa eu te, pano, feio, e, bolsa, por, coberta, num, nos, do, estava, difícil, rapaz, todo, estou, ainda, meio, comer, por, telha, tabuinha etc.

No OD2, introduzimos a pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas no processo de transcodificação, reforçando que a pontuação é um fator preeminente para a compreensão do texto escrito. Para a realização dessa operação relembramos o uso e as diferenças do emprego dos sinais de pontuação.

Texto-base	2ª Operação
<p>[...] Não tinha chinela eu num trabaiava pra ninguém eu não sabia o que quera...trabaiava só in casa i o vei Tiburcio num comprava nada pra ninguém quem comprou carçado pra nois uma vez foi tempo qui u Fiin num tinha...quando o Fiin caso...isso aí tá com muito tempoó num sei nem que era isso ai u dia cu Fiin caso u Wardi tava trabaiano ele compro ropa pra ele ropa pra ele pra mim pu Airton acho que pra mamãe uma chinela aque chinela choti mostra ve si ainda tenho ali.[...]</p>	<p>[...] Não tinha chinela e nem trabalhava para ninguém, eu não sabia o quera, trabalhava só em casa e o velho Tiburcio não comprava nada para ninguém, quem comprou calçado para nós uma vez foi tempo que o Fiin não tinha, quando o Fiin casou, isso já está com muito tempo, não sei nem que era isso aí o dia o Fiin casou, o Wardi estava trabalhando ele comprou roupa para ele, roupa para ele, para mim, para o Airton, eu acho que para a mamãe uma chinela aque chinela deixa te mostrar vou ver se ainda tenho ali.[...]</p>

3ª e 4ª Operações

Aluno: Felipe dos Santos

Informante: Albertina dos Santos

Memórias da vó Tina

R.

Da minha história sofrida? Eu fui muito sofrida. Tem muita diferença, muito mesmo.

Eu até meus 20 anos não tinha sapato, eu não tinha chinela para usar.

Não tinha chinela e nem trabalhava para ninguém, eu não sabia o que quera, trabalhava só em casa, e o velho Tiburcio não comprava nada para ninguém, quem comprou calçado para nós uma vez foi tempo que o Fiin não tinha, quando o Fiin casou, isso aí já está com muito tempo, não sei nem que era isso ai o dia, o Fiin casou, o Wardi estava trabalhando, ele comprou roupa para ele, para mim, para o Airton, eu acho que para a mamãe uma chinela, aquea chinela deixa eu te mostrar vou ver se ainda tenho.

Nossa chinela que o pai velho Tiburcio comprou para mim mais a minha mãe uma chinela mais feia que essa daqui. Essa daqui é muito chique! Uma chinela antiga que tinha parecendo precata, bem assim: daqui para cá aquele troço feio bem marronzão de pano. Para mim o Wardi comprou pé de cachorro.

Como era esse....

Você não conhece não adianta falar, você não acabou esse modelo pé de cachorro. Para mim para o Airton qual outro acho que era pé de cachorro e a mamãe vestia um chinelona bem feia.

Nossa roupa então nós tinha dois aparelhos de roupa para cada um bem ruim.

E a senhora lembra...

Coberta era seca poço aí mamãe compra e vinha aquela bolsa de estopa para ensacar arroz.

Ela abria quatro bolsa para fazer cobertura para nós.

Coberta?

Coberta nossa era de bolsa de estopa e seca poço, era uma cobertinha que você não dava nada por ela.

Mas esquentava?

Esquentava um pouco e quando era no tempo da geada três pessoa para dormir naquela cobertura, um puxava para lá outro puxava para cá e outro ficava sem nada. A mamãe pegou e fazia o feixe de cobertura de bolsa de estopa que não dava não tinha como dormi. Nós três no chão. O Wardi para lá, o Airton para cima, o Wardi daqui, o Airton do lado de cá e para cá nos pé. Aí eu falei barbaridade do jeito que está aí não estava bom, esta difícil. Aí mamãe fez essa cobertura de bolsa de estopa.

Rapaz era duro chinelo havaína ninguém usava. Esse pé de cachorro só comprava para ir em alguma festa. Quem podia comprar comprava quem não podia ficava com o pé no chão. E hoje o povo estão todo tem as tem as coisas e ainda fica reclamando. Deus me livre eu fico boba de ver as coisas está tudo, está faltando o pessoal trazer as coisas e dar para vestir nas pessoas, mas está difícil, uma reclamação só tem tudo e ainda reclama.

A senhora lembra se esteve em Furnas quando era criança?

Eu morava ali aquela casa da Dinha e a casa da Jailda, e a casa da mamãe era bem ali no meio. Não tem uns treim velho lá? Aquele lá era sinal da casada mamãe.

E como era aqui quando...

Aqui era tudo matão, ninguém tinha lamparina. Era candeia, um prato ou uma frigideira bem velho, prato velho furado. E nosso prato de comer era desse, é esse tal do coité. Isso ai punha tudo e nos comparace três pessoa aqui nesse coité. Acabava de comer aquele mandava mamãe por mais. Mas era nesse mundinho que ninguém tinha prato. Colher de pau rapaz do céu!

As casas de primeiro não era telhas assim ternite aquelas telhas bem feinha, tem di naquele monte aquelas telha bem feia ou então fazia as tabuinhas de barro, casa de tabuinha desse tamanho. Mesmo terra igual telha, vai pondo de escamadinho. Quando não era folha de bacuri era de sapé. Quem podia fazer de tabuinha fazia, quem não podia fazia de bacuri ou de sapé.

As paredes todo de pau a pique que queria barria barriava e quem não queria ficava lá. Daqui de dentro você via lá fora.

AP.

No OD3, trabalhamos as retiradas das repetições, redundâncias e reduplicações sem prejuízo ao sentido, ou seja, mantendo a essência da informação.

1ª e 2ª Operações	3ª Operação
[...] e hoje o povo estão todo tem as coisas e ainda fica reclamando, deus me livre eu fico boba de ver hoje as coisa está tudo, está faltando o pessoal trazer as coisas e dar para o pessoal vestir nas pessoas, mas está difícil, uma reclamação, reclamação, tem tudo e ainda reclama [...]	[...] e hoje o povo estão todo tem as coisas e ainda fica reclamando. Deus me livre eu fico boba de ver as coisas está tudo, está tudo faltando o pessoal trazer as coisas e dar para vestir nas pessoas, mas está difícil, uma reclamação tem tudo e ainda reclama.[...]

Para o trabalho com OD4, solicitamos aos alunos que introduzissem parágrafos e pontuação detalhada sem modificação de ordem das frases. Explicamos que a paragrafação não precisa necessariamente estar associada à pontuação, mas ao agrupamento de ideias. Embora a produção escrita seja apresentada em um único gênero “memórias como narrativas de vida” e abordasse uma mesma temática, os parágrafos foram divididos por lembranças diferentes.

Exemplo:

1ª e 2ª Operações	4ª Operação
[...] Você não conhece não adianta falar você não acabou esse modelo pé de cachorro pé de cachorro para mim para o Airton qual outro acho que era pé de cachorro e a mamãe vestia uma chinelona uma chinela bem feia lá e nossa roupa então nós tinha dois aparelhos de roupa para cada um é bem ruim[...]	[...] Você não conhece não adianta falar, você não acabou esse modelo pé de cachorro. Para mim para o Airton qual outro acho que era pé de cachorro e a mamãe vestia um chinelona bem feia. Nossa roupa então nós tinha dois aparelhos de roupa para cada um bem ruim. [...]

5ª e 6ª Operações

Aluno: Felipe dos Santos

Informante: Albertina dos Santos

Memórias da vó Tina

R.

Da minha sofrida? Eu fui muito sofrida tem muita diferença, muita mesmo.

Eu até meus 20 anos não tinha sapato nem chinela para usar.

Não tinha chinela e nem trabalhava para ninguém, não sabia o que era trabalhar, só em casa.

O velho Tiburcio não comprava nada para ninguém. Quem comprou calçado para nós uma vez, foi quando o Fiin casou isso aí já está com muito tempo não sei que dia o Fiin casou. O Wardi estava trabalhando e comprou roupa para ele, para mim, para o Airton e acho que para mamãe uma chinela como essa daqui que vou te mostrar.

Nossa chinela que o pai, velho Tiburcio, comprou para mim e minha mãe era mais feia do que essa que te mostrei. Essa daqui é muito chique! Uma chinela antiga que tinha parecendo precata bem assim: Daqui para cá aquele troço feio bem marronzão de pano. Para mim o Wardi comprou pé de cachorro.

Como era esse...

Você não conhece não adianta falar, você não conhece esse modelo pé de cachorro. Para mim e o Airton era pé de cachorro e a mamãe vestia um chinelona bem feia.

Nossa roupa era dois aparelhos para cada um, bem ruim.

E a senhora lembra...

Coberta era seca poço, a mamãe comprava e vinha aquela bolsa de estopa para ensacar arroz. Ela abria quatro bolsa para fazer coberta para nós.

Coberta?

Nossa coberta era de bolsa de estopa e seca poço, uma cobertinha que você não dava nada por ela.

Mas esquentava?

Esquentava um pouco e quando era no tempo de geada três pessoas dormiam naquela coberta, um puxava para lá, outro para cá e um ficava sem nada. A mamãe fazia um feixe de coberta de bolsa de estopa senão, não tinha como dormir nós três no chão. O Wardi para lá o Airton para cima e eu para os pés. Do jeito que era não estava bom era difícil. Aí mamãe fez essa coberta de bolsa de estopa.

Rapaz era duro, chinelo havaiana ninguém usava. Esse pé de cachorro só comprava para ir em alguma festa. Quem podia comprar comprava e quem não podia ficava com o pé no chão. E hoje o povo tem tudo e fica reclamando. Deus me livre eu fico boba de ver essas coisas! Está

faltando o pessoal trazer as coisas e dar para vestir nas pessoas. Está difícil tem tudo e ainda reclamam.

A senhora lembra esteve em Furnas quando era criança?

Eu morava entre a casa da Dinha e a casa da Jailda. Ainda existe sinal da casa da mamãe com aqueles trem velhos.

E como era aqui quando...

Aqui era tudo matão, ninguém tinha lamparina. Era candeia um prato ou uma frigideira bem velha furada. E nosso prato de comer era de porunga e chamava coité. Comia três pessoas no mesmo coité. Acabava de comer aquele mandava mamãe por mais. Mas era nesse mundinho que ninguém tinha prato. Colher era de pau rapaz do céu?

As casas de primeiro não eram de telhas de ternite. Era uma telha bem feia ou então fazia de tabuinhas de barro. Mesmo terra igual telha vai pondo de escamadinho. Quando não era folha de bacuri era de sapé, quem podia fazer de tabuinha fazia, quem não podia era de bacuri ou de sapé. As paredes todas de pau a pique, aqueles que queriam barria barriavam e quem não queria ficava lá. Daqui de dentro você via lá fora.

Em seguida, trabalhamos OD5, que consiste na estratégia de reformulação das frases, objetivando explicitude, pois uma das características da fala é utilizar-se de contexto físico para referenciação ou orientação espacial.

Exemplo:

3ª e 4ª Operações	5ª Operação
[...] Eu morava ali aquela casa da Dinha e a casa da Jailda e a casa da mamãe era bem ali no meio. Não tem uns treim velho lá? Aquele lá era sinal da casa da mamãe [...]	[...] Eu morava entre a casa da Dinha e a casa da Jailda. Ainda existe sinal da casa da mamãe com aqueles trem velhos [...]

No OD6, solicitamos a reconstrução de estruturas truncadas. Apresentamos aos alunos exemplos de truncamentos, falta de concordância e de encadeamentos presentes nos textos orais que comprometem a escrita, mas sem prejuízo de comunicação, ou seja, presentes em contextos comunicativos de uso da língua em práticas sociais cotidianas, porém devem ser submetidos às normas de comunicação formal para o texto escrito.

Exemplo:

3ª e 4ª Operações	6ª Operação

<p>[...] coberta era seca poço aí a mamãe compra e vinha aquela bolsa de estopa para ensacar arroz. Ela abria quatro bolsa para fazer coberta para nós.[...]</p>	<p>[...] coberta era seca poço, a mamãe comprava e vinha aquela bolsa de estopa para ensacar arroz. Ela abria quatro bolsas para fazer coberta para nós [...]</p>
--	---

7ª, 8ª e 9ª Operações

Aluno: Felipe dos Santos

Informante: Albertina dos Santos

Memórias da vó Tina

R.

Da minha história sofrida? Eu fui muito sofrida, tem muita diferença, muita mesmo.

Eu até meus 20 anos não tinha sapato nem chinelo para usar.

Não tinha chinelo e nem trabalhava para ninguém, não sabia o que era trabalhar, só em casa.

O velho Tiburcio não comprava nada para ninguém. Quem comprou calçado para nós uma vez, foi quando o Fiin casou e isso já esta com muito tempo. O Wardi estava trabalhando e comprou roupa para ele, para mim, para o Airton e acho que para a mamãe um chinelo como esse que vou te mostrar.

O chinelo que meu pai, o velho Tiburcio, comprou para mim e minha mãe era mais feio que esse que te mostrei. Esse aqui é muito chique! Era um chinelo antigo que parecia um precató, bem assim: um troção feio bem morronzão de pano. Para mim o Wardi comprou pé de cachorro.

Como era esse...

Você não conhece não adianta falar, nunca viu modelo pé de cachorro. Eu e o Airton usamos o pé de cachorro e a mamãe um chinelão bem feio.

Era ruim porque só tinha dois aparelhos de roupa para cada um.

E a senhora lembra...

A coberta era seca poço, a mamãe comprava a saca de arroz que vinha naquela bolsa de estopa. Ela abria quatro bolsas para fazer cobertas para nós.

Coberta?

Nossa coberta era de bolsa de estopa e seca poço, uma cobertinha que você não dava nada por ela.

Mas esquentava?

Esquentava um pouco e quando era tempo de geada três pessoas dormiam naquela coberta, um puxavalá, outro para cá e um ficava sem nada. A mamãe fazia feixe de coberta de bolsa de

estopa, por que não tinha como dormir no chão. Era o Wardi para lá o Airton para cima e eu para os pés. Do jeito que era não estava bom era difícil. Aí mamãe fez essa coberta de bolsa de estopa.

Rapaz era duro, chinelo havaina ninguém usava. Esse pé de cachorro só para ir em alguma festa. Quem podia comprava e quem não podia ficava com o pé no chão. E hoje o povo tem tudo e fica reclamando. Deus me livre, eu fico boba de ver essas coisas! Só falta trazer as coisas e vestir as pessoas. É difícil tem tudo e ainda reclama.

A senhora lembra se esteve em Furnas quando era criança?

Eu orava entre a casa da Dinha e a da Jailda. Ainda existe sinal da casa da mamãe perto daquelas coisas velhas que estão no terreiro.

E como era aqui quando...

Aqui era tudo matão, ninguém tinha lamparina. Era candeia um prato ou frigideira bem velha e furada.

E nosso prato de comer era de porunga e chamava coité. Acabava de comer e mamãe colocava para o outro. Eu vivia nesse mundinho que ninguém tinha prato e a colher era de pau. Rapaz do céu!

As casas de primeiro não eram de telhas de ternite. Era uma telha bem feia ou então fazia as tabuinha de barro, e vai pondo de escamadinho. Quando não era folha de bacuri era de sapé ou tabuinha. Todas as paredes eram de pau a pique, aqueles que queriam barria barriavam e quem não queria ficava sem parede. De dentro da casa via tudo lá fora.

Na sequência aplicamos OD7, que é o tratamento estilístico da produção textual com seleção de novas estruturas sintáticas e lexicais (palavras) que comprometeva compreensão geral do texto. Essa etapa foi minuciosa, pois trabalhamos individualmente as produções dos alunos com auxílio do dicionário. Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no repertório linguístico, que será maior ou menor de acordo com o contexto de produção, ou seja, não existe forma certa ou errada de falar ou de escrever, mas diferentes modalidades de uso da língua. Com a finalidade de manter a essência do texto, que retrata a identidade social e cultural da comunidade investigada, procuramos manter algumas expressões da região rural, o léxico regional, preservado na cultura de grupos sociais isolados e que serão destacados e explicados na análise da produção escrita final – PEF.

5ª e 6ª Operações	7ª Operação
[...] eu até meus 20 anos não tinha sapato nem chinela para usar [...]	[...] eu até meus 20 anos não tinha sapato nem chinelo para usar [...]

No processo de análise, optamos em não utilizar OD8, estratégia de estruturação argumentativa, por compreendermos que não é pertinente à tipologia narrativa Gênero Discursivo Memória.

Já o OD9, condensação de ideias, foi importante para a coerência e a apresentação da produção escrita final.

Exemplo:

5ª e 6ª Operações	9ª Operação
[...] e nosso prato de comer era de porunga e chamava coité. Comia três pessoas no mesmo coité. Acabava de comer aquele mandava mamãe por mais. Mas era nesse mundinho que ninguém tinha prato. Colher era de pau rapaz do céu. [...]	[...] e nosso prato de comer era de porunga e chamava coité. Acabava de comer e mamãe colocava para o outro. Eu vivia nesse mundinho que ninguém tinha prato e a colher era de pau. Rapaz do céu![...]

Produção escrita final

Aluno: Felipe dos Santos

Informante: Albertina dos Santos

Memórias da vó Tina

R.

Vou contar um pouco da minha história sofrida. Eu até meus 20 anos não tinha sapato nem chinelo para usar.

Não trabalhava para ninguém e não sabia o que era trabalhar fora de casa. O velho Tiburcio não comprava nada para ninguém. Quem comprou calçado para nós pela primeira vez, foi quando o Fiin casou e isso já está com muito tempo, foi o Wardi que estava trabalhando e comprou roupa também para ele, para mim, para o Airton e para a mamãe um chinelo como esse que vou te mostrar.

*O chinelo que meu pai, o velho Tiburcio, comprou para mim e minha mãe era mais feio que esse que te mostrei. Esse aqui é muito chique! Era um chinelo antigo que parecia um **precato**, troção feio bem marronzão de pano. Para mim o Wardi comprou pé de cachorro.*

Como era esse pé de cachorro?

*Você não conhece não adianta falar, nunca viu esse modelo. Eu e o Airton usamos o **pé de cachorro** e a mamãe um chinelo bem feio.*

Era ruim por que só tinha dois aparelho de roupa para cada pessoa.

O que mais a senhora lembra?

*A coberta era **seca poço**, a mamãe comprava a saca de arroz que vinha naquela bolsa de estopa. Ela abria quatro bolsas para fazer cobertas para nós.*

Nossa coberta era de bolsa de estopa e seca poço, uma cobertinha que você não dava nada por ela.

Mas esquentava?

Esquentava um pouco e quando era tempo de geada três pessoas dormiam naquela coberta, um puxava lá, outro para cá e um ficava sem nada. A mamãe fazia um eixe de coberta de estopa por que não tinha como dormir no chão. Era o Wardi para lá, o Airton para cima e eu para os pés. Era tudo muito difícil, daí mamãe fez essa coberta de bolsa de estopa.

Rapaz a vida era dura, chinelo havaiana ninguém usava. Esse pé de cachorro só era para ir em alguma festa. Quem podia comprava e quem não podia ficava com o pé no chão. E hoje o povo tem tudo e fica reclamando. Deus me livre, eu fico boba de ver essas coisas! Só falta trazer as coisas e vestir as pessoas. É difícil tem tudo e ainda reclamam.

A senhora lembra se esteve em Furnas quando era criança?

Eu morava entre a casa da Dinha e da Jailda. Ainda existe sinal da casa da mamãe perto daquelas coisas velhas que estão no terreiro.

E como era aqui em Furnas?

*Aqui era tudo matão, ninguém tinha lamparina. Era **candeia** um prato ou uma frigideira bem velha e furada. E nosso prato de comer era de porunga e chamava **coité**. Acabava de comer e mamãe colocava para o outro. Eu vivia nesse mundinho que ninguém tinha prato e que a colher era de pau.*

*As casas não eram de telhas de ternite. Era uma telha bem feia ou então fazia as tabuinhas de barro e ia colocando de **escamadinho**. Quando não era de bacuri era de sapé ou tabuinha. Todas as paredes eram de pau a pique, aqueles que queriam **barria** barriavam e quem não queria ficava sem parede. De dentro da casa via tudo lá fora.*

4.2 Análise dos resultados

Como o objetivo principal desta pesquisa consistiu em desenvolver um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa, por meio de atividades com o Gênero Discursivo Memória como narrativa de vida, selecionamos e analisamos as *Memórias da vó Tina*. Com isso, verificamos por amostragem o emprego dos conceitos teóricos abordados durante as atividades sequenciadas e a pesquisa de campo.

Ao ler as *Memórias da vó Tina*, observamos o emprego de palavras e expressões características da região rural, o léxico regional, que foram preservadas na cultura de grupos sociais isolados, como é o caso da comunidade linguística investigada.

A fim de compreendermos o sentido das palavras destacadas, no contexto da comunidade investigada e transcritas na produção escrita final, apresentamos um quadro com as explicações da *vó Tina* para o uso do léxico regional.

Quadro 4: Lista de léxico regional

Léxico regional	Explicação da Vó Tina “Guardiã das Memórias”
Precata	Chinelo de couro curtido no curtume
Pé de cachorro	Chinelo rústico feito de borracha de pneu
Seca poço	Coberta feita com quatro sacas de arroz
Candeia	Lamparina feita com prato velho de alumínio
Coité	Prato feito de porunga
Escamadinho	Colocar algo sobreposto
Barria	Uma massa feita de estrume de vaca, cinza e areia branca

A PEF apresentada neste estudo envolveu quase todos os processos de retextualização da fala para a escrita, pertinentes ao Gênero Discursivo Memória e de tipologia narrativa. As aplicações desses procedimentos percorreram a produção original, texto-base, até a produção escrita final, passando por dois momentos distintos. Sendo o primeiro denominado transcodificação, nessa etapa não ocorre transformação com base em operações complexas, e o segundo é chamado retextualização, nessa fase apresenta a transformação do texto, ou seja, uma interferência maior ocasionando mudanças especificamente de linguagem, trata-se de um processo que envolve as operações complexas.

Nos processos de retextualização realizados pelos alunos, notamos que seguiram a proposta do Diagrama 1, baseada nos Operadores Discursivos de Marcuschi (2010) servindo-se dos OD da seguinte maneira: no emprego do OD1 foram eliminadas as hesitações e os marcadores conversacionais, no OD2 a pontuação seguiu baseada na entonação da fala e pausas, no OD3 foram retiradas as redundâncias, no OD4 houve a introdução de paragrafação de acordo com o assunto abordado, nos OD5, OD6 e OD7, reconstrução de estruturas truncadas, acréscimo de novas estruturas sintáticas e lexicais, e no OD9, a condensação de ideias e a organização geral do texto.

Durante aplicação das operações de transformação, detectamos várias dificuldades dos alunos na passagem da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa. Dentre as quais podemos elencar: problemas quanto à ortografia, concordância, coesão, pontuação e substituição lexical.

No entanto, observamos que a maior incidência de erros ocorreu no uso indevido de pontuação, no emprego do OD2, sendo necessária a intervenção direcionada com a revisão dos sinais de pontuação, que são meios gráficos próprios da língua escrita e têm como finalidade manter recursos da língua falada. Embora não consigam reproduzir toda a riqueza melódica da oralidade procuraram estabelecer, na produção escrita, as pausas e a entonação da voz. Com a revisão das regras de pontuação, as produções escritas finais dos alunos mostraram-se mais bem pontuadas, contribuindo para a coesão e coerência da narrativa.

Não podemos deixar de mencionar também as dificuldades apresentadas pelos alunos na aplicação do OD7, substituição lexical. Um processo muito complexo, visto que as escolhas dos registros escritos influenciam na produção final do sentido do texto. Então os parâmetros para a escolha ou substituição lexical devem respeitar a compreensão do sentido da fala. Assim a atividade de compreensão não pode ser ignorada, pois a má escolha acarreta problemas de coerência durante o processo de retextualização. Essas operações envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação, redução e mudanças de estilo, desde que não influenciem no sentido real das informações.

Durante as atividades de produção escrita, os alunos constantemente agregavam os OD nos processos de retextualização, sendo necessária a retomada dos objetivos e das etapas que deveriam seguir. Em alguns momentos, isso ocorreu na tentativa de término das atividades e em outros porque queriam empregar todos os OD apresentados de uma única vez com a finalidade de obter um texto mais formal de acordo com a modalidade escrita da língua. O uso dos OD permitiu a transformação da modalidade oral para a escrita, ou seja, a passagem de uma ordem para outra ordem, pois tanto o texto oral quanto o escrito apresentam organização em sua formulação, permitindo a compreensão e a interação.

Norteados pelos pressupostos teóricos mencionados no capítulo I, elaboramos uma Sequência Didática com atividades baseadas em gêneros de tipologia narrativa, para posterior apresentação das especificidades do Gênero Discursivo Memória. Para obtermos avanços na produção escrita final dos alunos, se fez necessário o entendimento do Gênero Discursivo Memória como narrativa de vida.

Esse modelo de estudo é uma alternativa de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, visto que o aprendizado das operações de transformação do texto falado pode colaborar para o melhor domínio da produção escrita dos alunos. Além disso, essa proposta de atividade

oportuniza a compreensão do uso da língua em diferentes práticas sociais, oralidade e letramento, assim como nas modalidades fala e escrita.

Cabe mencionar algumas concepções teóricas evidenciadas durante a execução da SD, que trouxeram percepções importantes para o tratamento da língua, colaborando para um ensino que considera o aspecto textual-discursivo, e não apenas formal. Em consequência, propicia a compreensão sobre os diferentes usos da língua.

Assim, destacamos algumas percepções elencadas pelos alunos e a pela professora após o término das atividades de retextualização:

1. O processo de escolha lexical na modalidade oral se dá em curto espaço de tempo devido à rapidez da oralidade. Já na escrita, o escrito dispõe de um tempo maior para seleção lexical;
2. Na prática oral não é possível planejar a fala que tem como característica a espontaneidade. Já o texto escrito permite pensar, repensar, escrever e reescrever;
3. Observamos também as diferenças sintáticas na formação de períodos, enquanto a fala apresenta períodos simples, a escrita conta com orações coordenadas e subordinadas;
4. As retextualizações finais, PEF, apresentam uma redução no número de palavras e linhas em relação às transcodificações, pois o texto oral tem maior número de palavras do que o escrito, o que não prejudica a veracidade das informações;
5. Na produção escrita inicial, OD1 e OD2 apresentam fortes marcas da oralidade, situando-se no contínuo como uma produção escrita permeada por traços da fala, que foram reduzidas após os trabalhos com os demais Operadores Discursivos.

Porém, essas características que parecem particularizar cada uma das modalidades e que têm sido entendidas como diferenças entre elas não as tornam distintas por completo. Se postas num contínuo, cujas extremidades teríamos um gênero prototípico da oralidade e do outro da escrita, mesmo assim encontraríamos semelhanças entre a fala e a escrita, ou seja, as práticas da língua podem ser encontradas nas duas modalidades, sendo assim, vamos considerá-las semelhantes, e não dicotomias. (BOTELHO 2012, p. 174)

Sob um novo olhar, os alunos refletiram a língua em uso nas práticas sociais, seja na modalidade oral, seja na escrita, e compreenderam que a retextualização é uma atividade presente nas relações diárias. Além disso, esse processo de análise serviu de modelo não só para o tratamento da passagem da oralidade para a escrita, mas também poderá ser utilizado em outros processos de transformação.

Em conseguinte, os alunos entenderam que a língua não é artificial, estratificada e restrita à escola, mas que também tem a finalidade de atender às necessidades comunicativas do falante e se materializa em diversificados gêneros orais ou escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lembranças, os momentos marcantes, as descobertas do mundo, as experiências vividas e as decepções fazem parte do itinerário de cada um; cada memória, cada experiência está repleta das memórias e das experiências dos grupos sociais que pertencemos e refletem na construção da nossa identidade e da nossa cultura. Por isso a história de vida de cada um é valiosa, singular e precisa ser preservada. As memórias são reconstruções de lembranças que estão sujeitas a alterações de acordo com as bagagens sociais e culturais dos indivíduos em um dado momento histórico. O trabalho com as memórias de narrativas de vida em uma comunidade tradicional, como a quilombola, pode contribuir para a transposição dos limites fronteiriços histórica e socialmente impostos, sendo instrumentos de preservação e transmissão de heranças identitárias e culturais. Por meio delas é possível identificar um universo de representações de um grupo social, suas situações cotidianas e as vivências dos sujeitos nos contextos interacionais.

Como mencionamos no início desta dissertação, um dos motivos que fomentaram a construção deste estudo foi a preocupação que os idosos externaram informalmente durante as rodas de conversas, sobre o distanciamento das relações com os jovens e, em consequência, a manutenção da identidade cultural da comunidade transmitida oralmente de geração para geração que estava em risco de desaparecer. A partir dessas questões e em consonância com os pressupostos teóricos da ciência da linguagem, elaboramos uma proposta de trabalho que envolveu os processos de retextualização a partir do Gênero Discursivo Memória como narrativas de vida.

Esta pesquisa não só favoreceu as atividades de produção e compreensão da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa, mas promoveu a rememoração da identidade cultural dos participantes, uma vez que os alunos ouviram e registraram as memórias individuais dos avós que discorreram a memória social e histórica da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio. A relevância deste trabalho está no fato de que pode proporcionar novas experiências linguísticas aos alunos, vivenciadas em diferentes contextos de uso da língua, práticas de linguagens ainda não domináveis, além de conduzir para a progressão do ensino na expressão oral e escrita, o que incitou a reflexão de um ensino que contemplasse a fala, a escrita e a leitura em práticas e usos sociais de comunicação. Ao propormos um trabalho com os processos de retextualização da fala para a escrita no Gênero Discursivo Memória, procuramos compreender que o ensino de língua se concretiza em gêneros que se materializam na oralidade e na escrita dentro de um contínuo tipológico permeado por todas as práticas sociais de comunicação. Também compreendemos que a fala e a escrita não são dicotomias e fazem parte

do mesmo sistema da língua. As atividades propostas neste estudo, embasadas pelos pressupostos teóricos, servem como uma alternativa de trabalho para o tratamento da competência discursiva dos alunos, visto que precisamos ensiná-los a interagir nos diversos contextos de uso da língua.

Para a elaboração desta pesquisa, estabelecemos uma relação de confiança mútua com os participantes. Talvez por valorizar o conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular, acreditamos inicialmente que poderíamos contribuir mais com a comunidade do que ela conosco. Durante a execução desta pesquisa, percebemos que, ao propor que os jovens registrassem as lembranças de vida dos avós, estávamos não só trabalhando a competência linguístico-discursiva, a rememoração da identidade cultural, mas penetramos no universo das relações humanas, desenvolvendo um trabalho a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes, aprendendo e ensinado.

Embora a sociedade contemporânea tenha dado por décadas menos enfoque aos estudos relacionados à oralidade, observa-se uma crescente retomada deste tipo de pesquisa ao redescobrimos que somos sujeitos eminentemente orais, mesmo vivendo em culturas grafocêntricas.

Coube tomarmos uma decisão para a apresentação final dos resultados da intervenção pedagógica em sala de aula de Língua Portuguesa. Em virtude da inviabilidade de tempo para detalhamento da análise, selecionamos somente a memória da *vó Tina* e alguns aspectos que julgamos ser relevantes. Visto a complexidade da temática, acreditamos que ainda existem muitas questões que merecem um estudo aprofundado. No caso desta dissertação, verificamos a possibilidade de complementar as análises tanto em aspectos diferentes dos apresentados quanto em estudar as demais produções dos alunos. Enumeramos alguns aspectos como merecedores de análise:

1. Verificar as categorias gramaticais mais eliminadas nos processos de retextualização;
2. Observar a preferência seguida para introdução de pontuação;
3. Observar os critérios estabelecidos para introdução da paragrafação e da substituição lexical.
4. Comparar e verificar tanto nas produções orais quanto nas escritas o uso de conectivos, dêiticos anafóricos, elipse, marcadores discursivos, problemas sintáticos e semânticos;

Ressaltamos que o campo investigativo selecionado para esta pesquisa abriu um leque de possibilidades investigativas, que instiga interesse para pesquisas futuras. O trabalho com

as narrativas de memória de uma comunidade étnica permite penetrar em seu universo cultural, enraizado de conhecimentos tradicionais e constituintes da sua formação identitária. O estudo das narrativas orais pode ser considerado de cunho interdisciplinar por fomentar novas discussões e interpretações que são relevantes para os estudiosos da área de ciências humanas e linguagens. Assim, estamos pleiteando um convênio entre a Secretaria de Estado e Educação SED/MS e a Coordenadoria de Diversidade Cultural, para aplicar a proposta de estudo apresentada nesta dissertação nas demais 22 (vinte e duas) Comunidades Remanescentes Quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares no estado de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de instigar a rememoração da identidade cultural por meio do registro das narrativas de vida dos idosos, os Guardiões das Memórias de cada comunidade.

É oportuno mencionar que, em paralelo a esta dissertação, existem alguns desdobramentos que foram construídos durante a pesquisa. Ao iniciarmos este estudo e ouvirmos as memórias de narrativas de vida dos idosos, observamos a infinidade de possibilidades de trabalho a partir das riquezas históricas e culturais desta comunidade. Para tanto, propusemo-nos a elaborar um projeto de edição de livro e submetê-lo à apreciação de representantes políticos, da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, da Coordenação do Mestrado Profissional em Letras em Rede da UEMS de Campo Grande/MS e dos membros idosos da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, mencionados neste estudo como “Guardiões das Memórias”. Encontramos apoio incondicional de todas as esferas. No tocante a recurso financeiro, o material será financiado pela Coordenadoria de Diversidade Cultural da SED/MS.

Assim, iniciamos um trabalho interdisciplinar de pesquisa e registro escrito na Escola Estadual Zumbi dos Palmares. O livro intitulado “Guardiões das Memórias: narrativas orais e memórias da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio” tem a finalidade de registrar as questões históricas, da referida comunidade, por meio de narrativas orais dos moradores mais antigos, que nesta obra serão chamados de Guardiões das Memórias.

Este projeto tem como pretensão ser um instrumento de divulgação dos registros das narrativas de memórias, além de dar visibilidade à comunidade de Furnas do Dionísio para o enriquecimento do seu potencial turístico, histórico e cultural. A obra é um texto em processo de construção que nasce a partir das histórias orais contadas pelos moradores mais antigos da comunidade, uma proposta de um trabalho interdisciplinar entre os professores, os alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares e os Guardiões das Memórias. Ao trabalhar as memórias de narrativas de vida, preocupamo-nos em resguardar e valorizar os membros desta comunidade, visto que, durante as entrevistas *in loco*, observamos, por diversas vezes, o dissabor dos moradores em relação aos pesquisadores que vieram à comunidade em outras

ocasiões para extrair informações e não retornaram para apresentar os resultados obtidos, uma atitude vista por eles como afirmação da segregação social, que separa os limiares fronteiriços simbólicos, um olhar externo. Assim, o livro pretende retratar tanto as origens históricas quanto as lembranças do cotidiano desta comunidade, sob os olhares internos de seus membros. Durante todo o processo estabelecemos parcerias, contando com o apoio de editores experientes e membros da equipe docente do PROFLETRAS da UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande/MS. A previsão de término deste projeto é agosto de 2018.

Cabe mencionar que estabelecemos outras parcerias para o desenvolvimento de atividades que poderão colaborar, também, com a divulgação das especificidades relevantes da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, tais como: documentário, programa de TV e histórias em quadrinhos.

Esta pesquisa, além de oportunizar a aplicação dos pressupostos teóricos em atividades práticas da língua em uso, também colaborou com a formação da minha identidade profissional e pessoal, visto que penetramos no universo das relações individuais e coletivas dos membros da comunidade investigada, suas lembranças e experiências que ainda hoje são transmitidas oralmente na medida em que são passadas de geração em geração.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas da Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997.

ANJOS, R.S.A. **Cartografia da diáspora: África Brasil**. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out. 2011.

_____. **Geografia, Cartografia e o Brasil africano: algumas representações**. *Revista do Departamento de Geografia – USP, Volume Especial Cartogeo*, p. 332-350, 2014.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. **História e Narrativa**. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (org.). **Ler e Escrever Para Contar: Documentação, Historiografia e Formação do Historiador**. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998.

ATLAN. H. **Conscience et désirs des systemes auto – organisateurs**. In: Morin e Piatelli Plamarini, Paris: 1972, p.449 – 65.

Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BANDEIRA, Maria de Lourdes; DANTAS, Triana de Veneza Sodré. **Relatório Antropológico. Furnas de Boa Sorte, MS. Projeto de Mapeamento e Sistematização das Áreas Remanescentes de Quilombo** (Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares). Campo Grande: Idaterra, 1997.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª edição. São Paulo: Cia das Letras, 1973/1994.

BOTELHO, J. Mário. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Judiaí, Paco Editorial: 2012.

BRAIT, Beth, (org.) **Bakhtin: conceitos-chave 5**. Ed., 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____ **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003; Brasília, DF.

_____ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Outubro, 2004

_____ **Decreto Presidencial 4.887/2003 de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Em: Diário Oficial da União, EDIÇÃO NÚMERO 227 DE 21/11/2003.

BRUNER, J. **O Processo da educação Geral**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.

_____ **Atos de significação.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALDIN, C. F. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.** Encontros Bibli. Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, n. 13, UFSC, Florianópolis, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução Guy Reynaud. Revisão Técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Rumos da Cultura Moderna, Volume 52);

CAVALLET, V.J. **Os desafios da educação no ensino superior e a avaliação da aprendizagem.** In: Anais da Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, 39, Porto Alegre: UFRGS: ABEAS, 1999

CHARAUDEAU, P.; MANGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Fronteiras da memória na ficção de Milton Hatoum. Revista Letras, nº 26 – **Língua e Literatura: Limites e fronteiras.** Jan/jun. 2003, p.11-18.

DEMO, Pedro. **Aprender com Autoria.** 2012. Disponível em <http://dre-pj.com.br/educacaointegral/wp-content/uploads/2014/07/Pedro-Demo-Aprender-com-autoria-1.pdf>.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

DOLZ, B.; NAVERRAZ, M. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY, D. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Gêneros orais e escritos na**

escola. Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FIORIN, J. Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2º ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

FRANCISCHINI, A, W. de F.; BARROS, A. L. DE C. C. **Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio.** Traços de linguagem, v. 1, n. 1, p. 57-66, 2017.

FRANCISCHINI, A, W. de F.; BARROS, A. L. DE C. C. **Histórias, fronteiras e narrativas de memórias: aspectos que contribuíram para a formação das comunidades quilombolas no Estado de Mato Grosso do Sul.** VI Seminário Internacional América Platina (VI SIAP) e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços. Campo Grande, Anais, p.01-09. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa.** 8. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Clipping mês da Consciência Negra. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/>

FURTADO, M. B. Sucurpira, R.L., e ALVES, C.B. (2014) **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural.** Psicologia e sociedade, 26 (1), 106 – 115.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO. Cecília. **Narrativas em Educação.** In: Ciência e Educação. v.11, n 2, p. 327-345, 2005.

GROSSI, Yonne e FERREIRA, Amauri. **Razão narrativa: significado e memória.** História Oral (4). São Paulo: ABHO, 2001.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural pós-modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, I. G.V. **Interferência da oralidade na aquisição da escrita**. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª edição. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1996 (p.423 – 484: Memória) (ed. Original: 1924).
- LIMA, Mônica. **A África na sala de aula**. In: Nossa História nº4. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004. p.84-87.
- NASCIMENTO, L.A. e RAMOS, M.M. **A memória dos velhos e a valorização da tradição na literatura africana: algumas leituras**. Revista: a cor da cultura. 2013, p.01-19.
- MARCUSCHI, L.A & DIONISIO, A.P. **Fala e escrita**. Recife: UFPE/CEEL, 2007.
- MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Produção de textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração –ISSN 1984-5294 – Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009.
- MATENCIO, M. L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. Scripta, Belo Horizonte: PUC, v. 6, n. 11, 2002.
- MONTEIRO, John. Prefácio. In: ARRUTI, José Maurício. Mocambo. **Antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Contextos institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos**. Intercâmbio, 5, 1996.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992.

PATTO, Maria Helena Sousa. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Colonialidade e Literatura em Angola** – do enfrentamento às novas cartografias. In: DELGADO, Ignácio G. [et al] (org). Vozes além da África: tópicos sobre identidade negra, literatura e histórias africanas. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Além das Fronteiras**. In MARTINS, Maria Helena (org.). Fronteiras culturais – Brasil, Uruguai, Argentina. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2002, p.35 – 39.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 1999.

REIS, João e GOMES, Flávio dos Santos (org). **Liberdade por um fio**. São Paulo: Cia das letras, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Modernity, identity and border culture**. Tempo Social; Rev. Social. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (edited in nov. 1994).

SILVA, G. S. e SILVA, V. J. **Quilombos brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil**. Revista Mosaico, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2014.

SIMONS, O. R. de M. V. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do Centro de Memória da UNICAMP**. In: FARIA, F. MENDES, L. (Org.). Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SIVA, Valdélío Santos. **Rio das Rãs à luz da noção de quilombo**. Revista Afro – Ásia, 23, 1999, 267 – 295.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Concepções de linguagem**. In: _____. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, G. **Significado da competência**. Disponível no site [http://www. Ser professor universitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=728](http://www.Ser professor universitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=728). Acesso em: 29 ago. 2008.

VAINFAS, R. **Dicionário do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Objetiva LTDA, 2000.

<http://www.embu.sp.gov.br/e-gov/noticia/?ver=3145>

<http://tabui.blogspot.com>

<https://www.youtube.com/watch?v=9qF6ZNQC9H4>

https://www.youtube.com/watch?v=bvdbH_geILQ

www.youtube.com/watch?v=1bgOeRA5Ltk

<http://www.recantodasletras.com.br/contos/2508531>

www.youtube.com/watch?v=9pf33m-8ZUs

<https://www.youtube.com/watch?v=Jthlrtzk4dY>

ANEXOS

ANEXO I: Modelos de fichas

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SED
Secretaria de Estado
de Educação**Tema da pesquisa: O Lugar onde vivo****FICHA 01**

Objetivo: Desenvolver um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da língua portuguesa, por meio de atividades com gêneros discursivo memória como narrativa de vida.

Escola Estadual Zumbi dos Palmares**Diretor:** Antônio Marcos da Silva Reichel**Coordenadora pedagógica:** Leila Aparecida da Silva**Professora:** Ariane Wust de Freitas Francischini**Orientadora:** Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros**Aluno(a):** _____ 9º ano**Data de início da pesquisa:** ____/____/____**Entrevista**

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Local: _____

Dados do entrevistado

Nome completo: _____

Idade: _____ Data do registro de nascimento: ____/____/____

Sexo: () masculino () feminino

Local de nascimento _____ data: ____/____/____ Estado: ____

Sabe ler e escrever () sim () não Se sim estudou até que série/Ano _____

Tema**da pesquisa: O Lugar onde vivo****FICHA 02**

Objetivo: Desenvolver um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da língua portuguesa, por meio de atividades com gêneros discursivo memória como narrativa de vida.

Escola Estadual Zumbi dos Palmares

Diretor: Antônio Marcos da Silva Reichel

Coordenadora pedagógica: Leila Aparecida da Silva

Professora: Ariane Wust de Freitas Francischini

Orientadora: Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Aluno(a): _____ 9º ano

Data de início da pesquisa: ____/____/____

Devidamente autorizado pelo entrevistado: Gravar em vídeo e áudio

Roteiro para entrevista:

1. Conte sobre sua trajetória de vida.
2. Como era a comunidade de Furnas do Dionísio, antigamente, na sua infância?
3. Qual foi o fato marcante da sua infância/juventude (na comunidade) ?
4. Quais eram as brincadeiras?/ O que o sr.(a) fazia para se divertir?
5. O sr.(a) tem alguma foto, registro documental (carta, cartão-postal...) ou objeto daquele tempo?
6. O que sr.(a) gostaria que continuasse do seu tempo de infância ou mocidade (com as crianças e jovens da comunidade)?
7. Peça ao entrevistado que faça uma comparação entre sua infância/juventude com os dias atuais.
8. Tirar fotos dos documentos antigos que eles apresentarem (fotos, cartas e outros)
9. Anexar uma foto da entrevista/ ou entrevistado (fazer na STE)
10. Na STE, redigir a primeira produção textual “gênero memórias”, com base na “roda de conversa” (roteiro de entrevista) e anexar as imagens.
 - Relato de experiência
 - Redija seu texto com base nestas questões:
 - Foi fácil encontrar alguém para entrevistar? Quem era a pessoa?
 - O que aconteceu quando você chegou para a conversa?
 - Quais as perguntas e as respostas feitas durante a conversa?
 - Qual a reação do entrevistado quando falou de suas lembranças? Demonstrou saudade, alegria, tristeza?
 - Como você fez para não esquecer o que o entrevistado disse?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FICHA 03

Título da Pesquisa: RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIA: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO - JARAGUARI/MS

Nome do Pesquisador Principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do Pesquisador Orientador: Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros

Nomes dos alunos pesquisadores: _____

Natureza da pesquisa: o sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade registrar as questões históricas, sociais e culturais da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio, localizada no município de Jaraguari, estado de Mato Grosso do Sul, por meio de narrativas orais dos moradores mais antigos desta comunidade. Temos como objetivos específicos: ouvir os Guardiões das Memórias; conscientizar os alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares sobre a importância do registro escrito; empoderar os alunos para serem os agentes dos registros das narrativas de memórias da comunidade quilombola; apresentar uma sequência didática que norteará as atividades deste estudo; estimular a autonomia e a autoria dos alunos e contribuir para a construção coletiva de um livro impresso, e-book e um filme curta metragem sobre os relatos das memórias da comunidade pesquisada.

Participantes da pesquisa: Professores e alunos da EE. Zumbi dos Palmares e membros da comunidade de Furnas do Dionísio.

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora Ariane Wust de Freitas Francischini e seus alunos possam registrar em áudio e imagem suas memórias orais, tirar fotografias e divulgar o material deste estudo em meios impressos e digitais. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Sobre as entrevistas: A finalidade deste estudo é investigar em que medida o registro das narrativas orais dos “guardiões das memórias”, contribuirá para manter viva as identidades desta comunidade linguística e oportunizará o desenvolvimento da autonomia e autoria dos alunos pesquisadores. Para tanto realizamos uma sondagem da comunidade investigada, elaboramos um roteiro com questões pertinentes a cerca da temática pesquisada. Orientados pelos professores entrevistamos membros antigos da comunidade remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari/MS, neste estudo chamados de Guardiões das Memórias, sobre as seguintes temáticas: memórias orais da comunidade investigada

Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo seja um instrumento de divulgação acadêmica dos registros das memórias orais da comunidade linguística em questão, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a valorização da identidade cultural, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. A sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Jaraguari/MS, julho de 2017

Assinatura do Participante da Pesquisa ou do responsável legal

Assinatura da Professora

Assinatura da Orientadora

ANEXO II : Dossiê das atividades aplicadas durante a S

Escola Estadual Zumbi dos Palmares

Diretor: Antônio Marcos da Silva Reichel



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Coordenadora pedagógica: Leila Aparecida da Silva

Professora: Ariane Wust de Freitas Francischini

Orientadora: Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Turma: 9º ano

DOSSIÊ DAS ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Elementos da expressão oral.
- Manutenção de um ponto de vista ao longo da fala.
- Adequação da fala às inúmeras variedades de situações comunicativas, com clareza e objetividade em situações diversas.
- Expressar-se, em diferentes contextos, considerando o grau de formalidade, o planejamento da fala, a argumentação sobre um ponto de vista, frente à situação apresentada.
- Relatar opiniões, ideias, experiências e acontecimentos seguindo uma sequência lógica.
- Expressar opinião de forma clara, ordenada e objetiva.

Módulo 1

1º momento - Sala de aula

Roda de conversa sobre o uso da língua nas modalidades oral e escrita em práticas sociais cotidianas e algumas abordagens conceituais sobre a oralidade e a escrita e sua importância para a manutenção da língua, história e identidade cultural de uma comunidade tradicional.

Figura 1 – Apresentação das abordagens teóricas



Arquivo pessoal

2º momento - Sala de aula

Os alunos assistiram ao filme **Narradores de Javé**, dirigido por Eliane Caffé, lançado em 2004 e participaram de um debate com a seguinte temática: **A língua como instrumento de valorização da identidade cultural de um povo**. Também trabalhamos as seguintes questões:

1. De que trata o filme?
2. Há alguma relação entre a cena inicial, leitura feita por uma senhora e a cena em que Biá decidiu escrever a história de Javé?
3. Por que Biá não conseguiu escrever o livro no primeiro momento?
4. O que levou Biá a registrar a história de Javé após o desaparecimento da cidade?
5. Biá pode ser considerado letrado ou alfabetizado?
6. Como podemos observar a relação entre oralidade e escrita no contexto do filme?
7. Temáticas para pesquisa na Sala de tecnologia:
 - Transposição do rio São Francisco;
 - Importância e história da escrita;
 - Mobilização social e cidadania;

- Valorização das identidades culturais por meio memórias de narrativas de vida.
8. Reflexão: A escrita tem poder.
 9. Quais aspectos abordados no texto refletem o cotidiano de nossa comunidade?

Módulo 2

1º momento - Sala de aula

Iniciamos esta etapa apresentando as diversas possibilidades de escolha a partir de um contexto comunicativo definido. Decidimos utilizar como exemplo o gênero *causo*, por ter características da oralidade e o gênero *notícia* por ser considerado misto (aspectos formais e informais).

Iniciei a aula perguntando aos alunos:

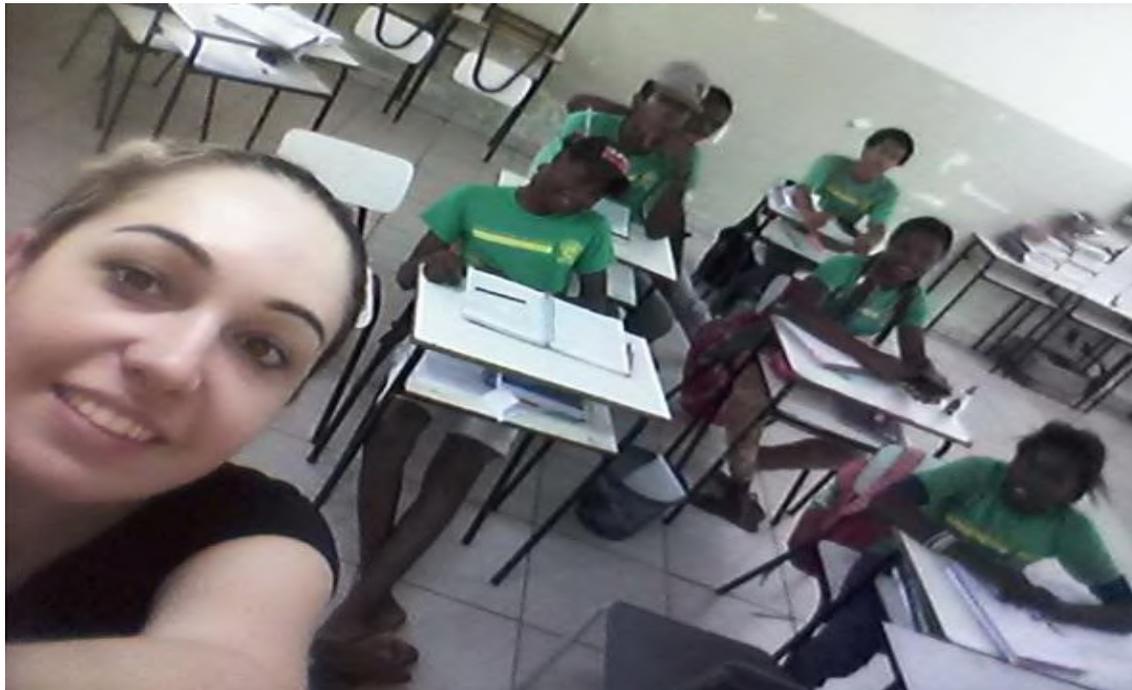
1. Quem tem o costume de ler jornais?
2. Após ouvi-los, continuarei a conversa:
3. Vocês acham importante ler jornal, por quê?

Apresentei uma notícia no computador interativo (projektor de imagens) com a seguinte ordem:

- Data da notícia e local de publicação. (Fonte)
- Título
- Imagem
- Assunto (informações acerca de um acontecimento)
- A fonte: é necessário saber quando e em qual jornal a notícia foi publicada.
- O título da notícia (chamado de MANCHETE) é um chamamento para o leitor que pode se interessar, ou não, pelo seu conteúdo.
- A imagem (é um recurso que pode ou não estar presente) é uma estratégia para chamar atenção dos leitores e de registrar o fato em forma de imagem.
- O assunto é o corpo da reportagem e apresenta um fato ocorrido em algum lugar e em uma data específica.

Os alunos copiaram em seus cadernos a estrutura apresentada, para posterior realização de uma atividade.

Figura 2: Trabalho com os Operadores Discursivos



Arquivo pessoal

2º momento - Sala de aula

Lemos dois textos impressos e de acordo com as discussões anteriores sobre a diferença entre *causo* e *notícia*, solicitei que identificassem as características destes gêneros.

Texto 1: *As aparências enganam*

(Retirado do endereço: <http://tabui.blogspot.com>).

Texto 2: Inauguração da praça Estelina Araújo Cardoso

(Retirado do endereço: <http://www.embu.sp.gov.br/e-gov/noticia/?ver=3145>)

Questões para reflexão sobre os textos:

1. No texto *As aparências enganam* foi falado, com exatidão, o dia, o mês e o ano em que o caso ocorreu? E na notícia? Foi dada essa informação? Por quê?
2. No *causo As aparências enganam*, o autor entrevista pessoas para dar depoimentos sobre o caso do mendigo? E na notícia, pessoas são entrevistadas? Por que se adota esse procedimento na notícia e não no *causo*?
3. Para que as pessoas leem os *causos*? E as notícias?
4. O *causo* é um mito ou uma verdade? Justifique

Entreguei aos alunos uma folha com duas notícias e em seguida responderam em duplas, às seguintes perguntas:

1. Qual o título do texto?
2. De onde o texto foi retirado?
3. Quando o texto foi escrito?
4. Quem escreveu o texto?
5. O que os meninos da Escola Básica do Serrado 1 fizeram na Semana da Ciência e da Tecnologia?
6. Qual foi o outro projeto desenvolvido em paralelo?
7. Qual é o objetivo desse texto?

Realizamos a correção oral das atividades dando uma atenção especial para a questão 7, na qual eles deveriam reconhecer que o objetivo do texto e informar os leitores a respeito do projeto educativo desenvolvido em uma escola. Durante as discussões destaquei as especificidades de uma notícia de jornal, ou seja, uma fonte (local e dada onde foi publicado) e um conteúdo jornalístico voltado para a verdade dos fatos.

Figura 3: Trabalho em grupo



Arquivo pessoal

A turma foi dividida em grupos, entreguei um jornal para cada grupo e solicitei que selecionassem uma notícia que julgassem interessante e observassem os seguintes itens de composição:

- Local da publicação

- Nome do Jornal
- Data da publicação
- Conteúdo da notícia
- Comentário do grupo sobre o fato (Concorda ou não, acha interessante, etc).

Os alunos escolheram a notícia mais interessante para a reescrita individual. Passei na lousa um resumo das principais características deste gênero, especificando as partes:

- Manchete: título
- Lide: resumo - quem “sujeito”- onde “verbos ação ou estado” - como “complemento verbal ou nominal”.

No trabalho de reescrita, foi realizada a correção individual de cada texto. Os alunos fizeram a correção ortográfica em seus cadernos com auxílio do dicionário. Posteriormente fomos a Sala de Tecnologia Educacional - STE e acessamos aos sites:

- www.uol.com.br “notícias”

- www.campograndenews.com.br “notícias”

Solicitei aos alunos que explorassem as leituras das notícias e escolhessem uma para recontar a turma na aula seguinte, além disso, observassem as estruturas dos jornais *online*, a linguagem empregada e as diferenças do jornal impresso, online e televisivo (para uma breve discussão em sala de aula).

Para trabalhar a escrita do gênero, os alunos escolheram uma acontecimento da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio e produziram uma notícia de jornal, de acordo com as características ensinadas anteriormente. Cada aluno escreveu primeiramente a notícia em seu caderno para posterior correção. Na STE digitaram as notícias produzidas em arquivo Word, em formato específico apresentado durante a aula, além disso, selecionaram uma imagem correspondente ao assunto abordado.

Observação: A notícia escolhida no momento anterior poderia ser pensada e trabalhada por outras disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar, devo destacar que entre as notícias produzidas individualmente pelos alunos solicitei que pelo menos uma fosse correspondente a um evento da escola. As atividades foram formatadas e estão disponíveis nos arquivos individuais na STE.

3º momento - Sala de aula

Após estudarmos a diferença entre *causos* e *notícias*, perguntamos aos alunos se já ouviram causos contados por seus pais ou avós. Neste momento, explicamos que em algumas regiões do país, principalmente no interior, as pessoas costumavam sentar-se em rodas para ouvir os contadores de causos. Para melhor compreensão deste assunto assistimos a três vídeos de contadores de causos.

1- Geraldinho - Causo da Namoradinha

<https://www.youtube.com/watch?v=9qF6ZnQC9H4>

Palavras Chaves: Causo da Namoradinha. Geraldinho Nogueira

2- Geraldinho Nogueira - Causo da Lenha ao Vivo

https://www.youtube.com/watch?v=bvdbH_geILQ

Palavras Chaves: Causo da Lenha. Geraldinho Nogueira

3- Causo "Mariquinha Teimosa" por Rolando Boldrin - Sr. Brasil

www.youtube.com/watch?v=lbGoeRA5Ltk

Palavras Chaves: Causo da Mariquinha. Rolando Boldrin

Questões para reflexão após os vídeos:

- 1- As histórias contadas poderiam ter sido narradas de maneira mais breve. Qual a intenção do contador em prolongá-las?
- 2- Em todas elas houve a intenção de provocar o riso. Por quê?
- 3- Quais os ambientes e vestuários escolhidos pelos contadores? Qual o objetivo?
- 4- Os contadores de causos preferem usar língua culta ou coloquial? Por quê?
- 5- Quais as qualidades essenciais a um contador de causos?

4º momento - Casa

Iniciamos esta aula com a leitura do seguinte causo:

O causo do caixeiro-viajante

Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/contos/2508531>

5º momento- Sala de aula

Neste momento os alunos iniciaram o trabalho de pesquisa. Solicitamos que entrevistassem seus pais ou avós e que registrassem em seus cadernos um *causo* popular contado em sua família. Além de transcrever a história no caderno também recontaram oralmente para seus colegas, lembrando que ao recontarem incorporaram elementos novos a narrativa antiga.

Módulo 3

1º momento - Pesquisa de campo visita aos “Guardiões das Memórias”

Nesta etapa, os alunos foram motivados a exercer a autonomia como pesquisadores. Com objetivo de realizar a primeira sondagem na comunidade investigada elaboramos um roteiro com questões pertinentes acerca das seguintes temáticas: história da comunidade e memória escolar. Dividimos a turma em grupos, que devidamente orientados ouviram e gravaram em áudio algumas memórias de narrativas de vida dos “Guardiões das Memórias”, membros antigos da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari/MS.

Figura 5: Pesquisa de campo/ aula interdisciplinar



Arquivo pessoal

2º momento- Sala de aula

Em sala de aula pedimos aos alunos que recontassem oralmente uma memória de narrativa de vida registrada durante a pesquisa de campo. As apresentações também foram gravadas em vídeo e áudio, com objetivo de demonstrar as variações linguísticas de gerações.

3º momento - Sala de aula

Após estudarmos as narrativas orais e refletirmos sobre os diferentes usos da linguagem, por falantes de uma mesma comunidade linguística “Furnas do Dionísio”, conduzimos um breve estudo do emprego/uso das variações linguísticas no ensino da Língua Portuguesa. Para abordar as questões relativas às variações linguísticas e a língua em uso nas práticas sociais, iniciamos a aula assistindo aos seguintes vídeos:

1- Hino Nacional Brasileiro, Ritmos das Regiões do Brasil

www.youtube.com/watch?v=9pf33m-8ZUs

Palavras Chaves: Hino Nacional. Ritmos. Brasil

2- No Ritmo Das Regiões Brasileiras

<https://www.youtube.com/watch?v=Jthlrtzk4dY>

Palavras Chaves: Ritmos. Regiões brasileiras

Módulo 4

1º momento - Pesquisa de Campo

Antes de iniciarmos esta atividade fizemos a leitura minuciosa do texto abaixo (material elaborado para nortear os alunos durante a pesquisa).

O que é pesquisa de campo?

Cada um de nós carrega dentro de si, lembranças e vivências, momentos marcantes, experiências prazerosas ou difíceis, marcos de mudança, e descobertas. E, cada memória, cada experiência vivida, que nos parece tão particular, está repleta das memórias e das experiências dos grupos a que pertencemos reflete a história de um tempo. Por isso, a história de vida de toda pessoa é valiosa e merece ser preservada e socializada. O registro da história é o primeiro passo para isso e pode ser feito em um depoimento escrito, em uma gravação de áudio ou vídeo, por meio de uma entrevista, ou ainda um relato coletivo produzido numa roda de histórias.

Vamos aqui, propor situações para que a memória de cada um possa emergir, ser registrada e compartilhada, pois registrar, difundir e articular as visões, práticas, sonhos é uma forma poderosa de construir fontes alternativas para a compreensão dos processos históricos.

Entrevista/roda de conversa

1. Entrevistar uma pessoa é ajudá-la a revelar sua história de vida como narrativa construída a partir de suas memórias, daquilo que viveu e conheceu. Por isso, a entrevista pressupõe a interação entre quem conta, o entrevistado e o entrevistador. Cabe ao entrevistador auxiliar o entrevistado a organizar as lembranças de sua vida em uma narrativa própria.
2. Nesse caso, a entrevista é uma prática de interação entre dois lados: quem conta e quem pergunta/ouve. Ao contrário de um “interrogatório” ou “questionário”, o que se busca é criar um momento de troca e diálogo entre as duas partes, sendo que o assunto da conversa é a história de vida de uma delas. Podemos dizer que a entrevista é um produto em coautoria do entrevistado e do entrevistador.
3. Busca-se transformar a entrevista num momento solene, até mesmo sublime, em que a pessoa possa se religar a sua memória e contar sua história, com ajuda de um entrevistador atento e respeitoso. É como puxar o fio da memória e deixar que a narrativa flua.
4. Costumamos dizer que, para uma boa entrevista, pode bastar uma primeira pergunta. A partir de então, é saber ouvir uma história que muitas vezes está simplesmente guardada, pronta para ser contada. Cabe ao entrevistador auxiliar a pessoa a organizar as lembranças que vêm à tona em uma narrativa própria.
5. Cada entrevistado não é entendido, portanto, como uma mera fonte de “informações” sobre o assunto, mas, sim, como uma pessoa que de alguma maneira vivenciou um pedaço daquela história. Neste sentido, sua narrativa de vida é, em si mesma, a principal fonte que se quer coletar.
6. De fato, quando ouvimos uma história, estamos recebendo um presente delicado e profundo de alguém: sua história de vida. Cuidados especiais podem ser tomados para retribuir ao entrevistado seu presente: uma cópia de sua entrevista, um certificado, uma carta de agradecimento etc. Além do reconhecimento por sua participação, todos estes cuidados constituem estratégias para que o entrevistado se conscientize da importância de sua história e dos desdobramentos que ela pode ter ao ser integrada às histórias de sua comunidade e da sociedade como um todo.

Alguns pontos sobre o papel e a postura do entrevistador

1. A entrevista pode ser realizada por duas pessoas: uma assume a interlocução direta com o entrevistado e a outra observa e, com uma visão do todo, percebe os “ganchos” perdidos e ajuda a complementar.
2. Uma entrevista de história de vida dura, no mínimo, uma hora e meia, mas pode também ter mais horas de duração, em várias sessões.
3. O entrevistado é o autor principal da narrativa. É ele quem deve determinar o ritmo, o estilo e o conteúdo da sua história. No entanto, o sucesso da entrevista depende muito do entrevistador. Cabe-lhe ajudar o entrevistado, fazendo perguntas, estimulando seu relato. É importante, portanto, se preparar para esse momento. A elaboração de um roteiro da entrevista ajuda bastante.
4. O roteiro, porém é apenas um estímulo. É necessário estar totalmente disponível. Ser curioso, escutar com atenção. As melhores perguntas surgem da própria história que está sendo contada. Se o entrevistado falar sem perguntas, pode seguir sem interrupção, mesmo que pareça que ele esteja saindo fora do tema. Apenas interferimos quando for realmente necessário, seja para retomar o fio da meada, seja para ajudá-lo a seguir.
5. O corpo, os olhos, os movimentos fazem parte do diálogo e influenciam a construção da narrativa. É necessário estar atento. Cuidado em não demonstrar impaciência, olhando o relógio.
6. O entrevistador não discute opiniões ou cobra verdade e precisão histórica. O objetivo da entrevista é registrar a experiência pessoal que o entrevistado tem dos acontecimentos e não uma verdade absoluta. O papel do entrevistador é estimular e auxiliar o entrevistado na construção da história que ele quer contar. E certamente a emoção faz parte.

Dicas para o registro da entrevista

1. Todo o material e equipamento necessário para a realização da entrevista deve ser ordenado e testado antes da entrevista.
2. Vale a pena gravar um pequeno cabeçalho informando nome completo do entrevistado, entrevistadores, data e local do registro. Incorporada à gravação, essa claquete permite a identificação imediata dessa nova fonte histórica.
3. Vários podem ser os ambientes para a realização da entrevista. Mas, preferencialmente, locais silenciosos, sem muitos estímulos presentes e os celulares devem ser desligados.

4. É importante que a entrevista não seja interrompida pelos entrevistadores, pela equipe de gravação, ou por pessoas do entorno, mas avisar o entrevistado que, sempre que ele quiser, poderá ser feito um intervalo.

Roteiro da entrevista

1. O roteiro é uma sequência de perguntas elaboradas pelo entrevistador, que o ajuda a preparar-se para a entrevista. Não deve ser entendido como um questionário rígido, mas como um guia para “puxar o fio da memória” do entrevistado.
2. O desafio é construir uma sequência de perguntas que ajude a pessoa a encadear seus pensamentos e organizar a narrativa à sua maneira. O tipo e a ordem das perguntas – estejam ou não previstas no roteiro – tendem a definir o tipo de história que será contada.
3. Deve-se priorizar a narrativa, as histórias, cuidando para o entrevistado não se perder em comentários e opiniões genéricas.

Algumas dicas para construção do roteiro

1. Para começar – Iniciar com perguntas fáceis de responder, como nome, local e data de nascimento. Além de contextualizar a pessoa, essas perguntas têm a função de “esquentar” a entrevista. É como um começo delicado de um relacionamento, e nada como perguntas simples e objetivas para deixar o entrevistado à vontade e ajudá-lo a mergulhar em suas memórias.
2. Encadeamento – A ordem cronológica costuma ser um bom fio condutor da conversa, mas não é o único. Vale observar se a comunidade ou grupo tem outra lógica de organização de suas histórias. Se for adotado o critério cronológico, o roteiro pode ser organizado em três grandes blocos de perguntas:
 - Introdução: origem da pessoa, pais, avós, infância.
 - Desenvolvimento: fases da sua trajetória, incluindo, se for o caso, o tema específico do projeto.
 1. Finalização: conclusão da história, relação com o presente e o futuro.
 2. Número de perguntas: O roteiro não precisa ser extenso nem exaurir todos os temas, pois é apenas uma base para a entrevista. Um bom exercício é começar construindo 10 perguntas (três de início, quatro de desenvolvimento e três de finalização) e depois subdividir cada uma em sub-blocos temáticos.

Perguntas que ajudam

- Descritivas – Recuperam detalhes envolventes. Exemplo: descreva como era a casa de sua infância.
- De movimento – Ajudam a continuar sua história. Exemplo: o que você fez depois que saiu de casa?
- Avaliativas – Provocam momentos de reflexão e avaliação. Exemplo: como foi chegar à cidade grande?

Dividimos a turma em quatro grupos que foram a campo e participaram de rodas de conversas com os “Guardiões das Memórias”, sobre os relatos de experiências vividas em Furnas do Dionísio, quando eram crianças ou jovens. Com esse trabalho procuramos reavivar a memória individual e coletiva dos “Guardiões das Memórias”, ajudá-los a revelar sua história de vida. Neste caso a entrevista foi considerada uma prática de interação entre quem conta e quem ouve, e o assunto central será a história de vida deles, retratada por meio do dialogismo entre as duas partes. Antes de iniciarmos a pesquisa fizemos a leitura de um texto para refletir sobre alguns aspectos e posturas adotadas pelos pesquisadores:

1. O papel e a postura do aluno pesquisador;
2. Dicas para o registro em áudio e vídeo;
3. Construção do roteiro norteador

As atividades foram organizadas de duas maneiras:

1. Construção coletiva de um roteiro de perguntas que nortearam a roda de conversa.
2. Gravação em vídeo/áudio das memórias orais narradas pelos interlocutores da pesquisa.
3. Entrega das fichas 01, 02 (Roteiro de Entrevista e Dados Pessoais) e 03 (Termo de Consentimento). Vide anexo I

2º momento - Sala de aula

Após a execução das atividades descritas no momento anterior, os alunos em grupos realizaram a transcodificação das memórias de narrativas de vida dos interlocutores da pesquisa, “os Guardiões das Memórias”, idosos da comunidade. A nova geração de quilombolas teve a oportunidade não só de ouvir, mas de registrar (áudio e escrita) e revitalizar sua identidade cultural apresentando a retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa. Para tanto nos baseamos no modelo das Operações Discursivas de

Marcuschi (2010) apresentado no capítulo I, deste estudo. Explicamos detalhadamente todos os OD e como se daria os processos de retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa. Ressaltando que são duas modalidades de uso da língua em práticas sociais que se complementam, assim os textos orais utilizados no *corpus* desta pesquisa, em contextos de interação, apresentam organização e compreensão linguística.

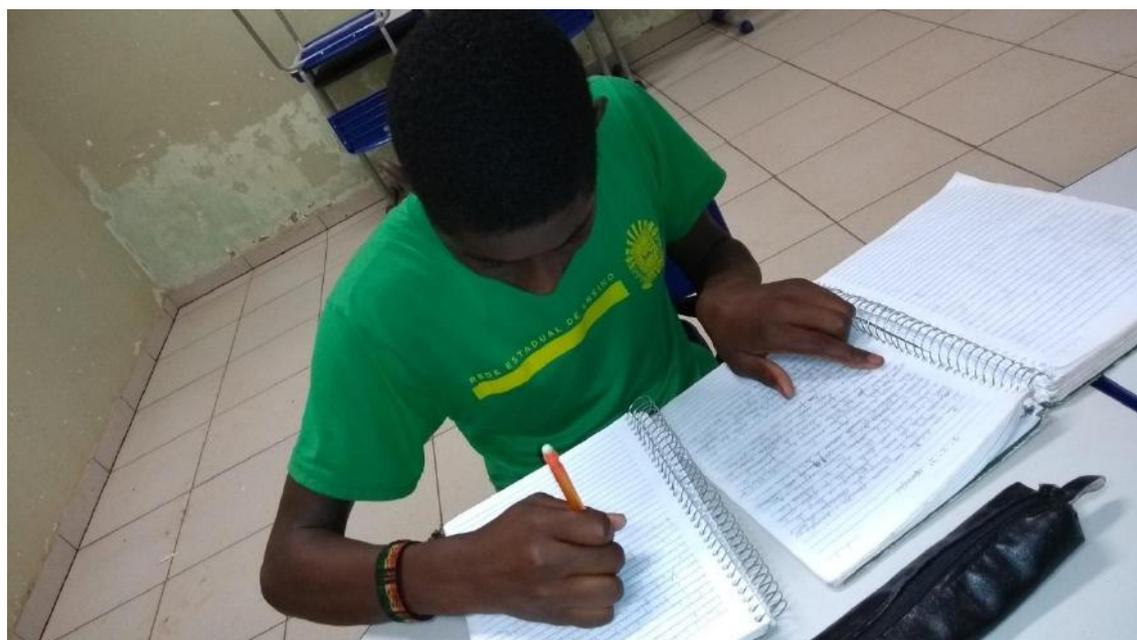
A metodologia de tratamento da retextualização apresentada nesta pesquisa foi operacionalizada com base nos pressupostos de Marcuschi (2010) e adaptados de acordo com os propósitos ou objetivos deste estudo.

Figura 6: Atividade de transcodificação



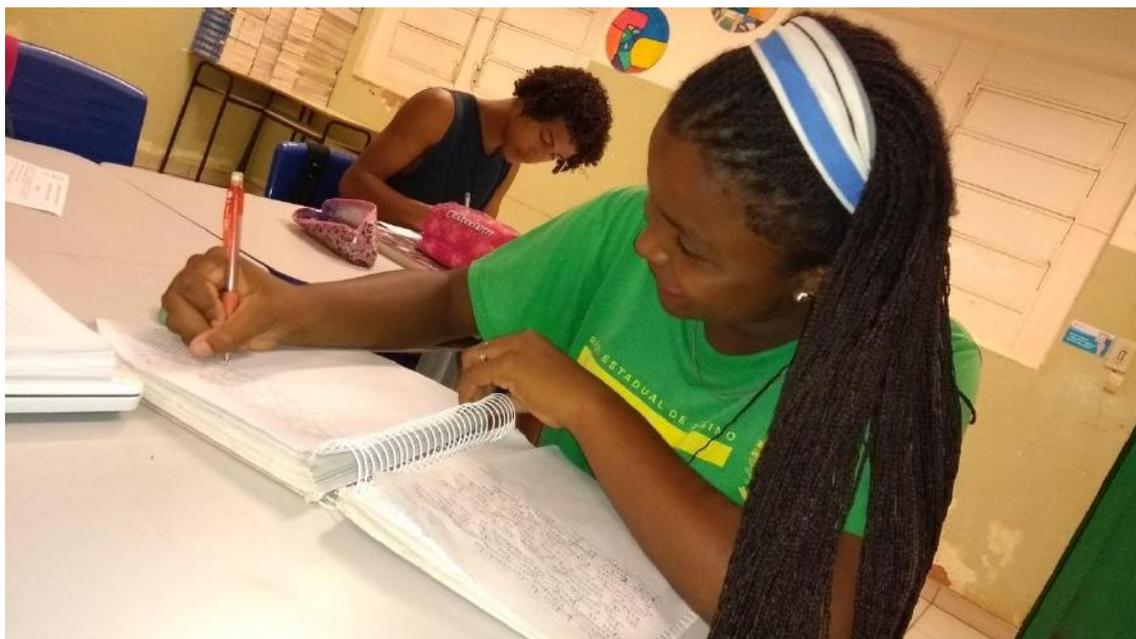
Arquivo Pessoal

Figura 7: Atividades de retextualização – Operadores Discursivos



Arquivo pessoa

Figura 8: Atividades de retextualização – Operadores Discursivos



Arquivo pessoal

3º momento - Sala de aula

Esta etapa prevê a passagem da língua falada para a escrita, a transcodificação e posteriormente a retextualização para o Gênero Discursivo Memória como narrativa de vida. Em grupos os alunos transcodificaram os áudios em um texto-base, submetidos aos processos de retextualização, por meio dos OD até a produção escrita final.

Produto Final da Sequência Didática - SD

As narrativas orais dos Guardiões das Memórias retextualizadas para o Gênero Discursivo Memória, apresentadas de duas maneira distintas:

1. Um vídeo com a leitura da Produção Escrita Final – PEF.
2. Sequência de textos retextualizados, nos quais foram empregas os Operadores Discursivos baseados em Marcuschini (2010).

Segue as Memórias da *Vó Tina* retextualizadas e as produções escritas finais dos demais alunos.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALAMARES LOCALIZADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO**

Nome do pesquisador principal: **Ariane Wust de Freitas Francischini**

Nome do pesquisador orientador: **Adrian Lúcia de E. Chaves de Barros**

Nome dos alunos: Felipe dos Santos Passos 9º ano

Etapas da Retextualização: Texto Base

Título: Memórias da Vó Tina

Da minha história sabida? Foi. Eu fui muita su-
fuda cara. Foi, tem muita deferença, muito, muito, muito
mesmo. Eu até meus 20 anos não tinha sapo... eu mãe
tinha chimela pra usa.

Não tinha chimela eu quem trabalhava pra ninguém
eu mãe sabia o que queria... trabalhava só em casa e o vó
Tilucio num comprava nada pra ninguém quem comprava
cargado pra mais uma vez, foi tempo que eu fui num
tinha... quando o fim case... isso aí tá com muito tempo
é num sei nem que era isso aí eu dia eu fim case eu
Wardi tava trabalhando ele compra roupa pra (mim) ele roupa
pra ele pra mim eu linton acho que pra mamãe uma
chimela aqui chimela choti mostra se si ainda temho ali

Nessa chimela aqui eu pai vó Tilucio compra pra
mais pra mim mais a minha mãe não pra mim mãe
pa minha mãe uma chimela tem mais feia que essa
daqui essa daqui é muito chiquei uma chimela antiga
que tinha pareço precata e tem assim lia de de qui
pra cá aquele troço foi sabi tem merengão di panu
i pra mim eu Wardi compra pé di cachorro.

Como era esse...

de num cumbuco num adianta fala se num sabe

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

esse molebo pé di cachorro pé di cachorro pra mim
 pu Curtu, qualê stu cu Vivare Titi achu qui era pé
 di cachorro i a mamãe vistiu uma chinela uma
 chinela bem feia lá i nessa... nessa ropa intãe mais
 timbu deis apavei di ropa pé uida um i bem ruim

É a vambora lembra...

Luberta era seca peso ai mamãe compra i...
 vinha aque bolsa di estopa pã insira arrais a ma-
 mãe abria quatro bolsa pra fazê culerta pra mais

Luberta?

Luberta dessa era di bolsa di estopa i culerta
 seca peso, seca peso era uma culertica qui... ce num lo-
 va nada pur ela.

Mas esquentava?

Esquentava um pouco i quando nu tempo da gio-
 da, três pessoa pra surri naquela culerta, um puxava
 pra lá stu puxava cá u stu ficava sem nada a
 mamãe peso i foza o feixe di culerta di bolsa di
 estopa, qui num dava num tinha num durmi, mais
 três nu chão u Wardi pra lá u Curtu pra cima
 u Wardi daqui u Curtu de lado di ca i eu pra
 ca num pé, ai eu falei barbaridade, de jeito qui tá
 ai num tova bem ta difize, a mamãe fez essa culer-
 ta di bolsa di estopa.

Propiz era duru, chinela di vaiana ninguem usava
 esse tal di pé di cachorro só cumprava pra i arguma
 festa, quem podia cumprir i quem num podia fia di

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

pi nu chão, é hoje u povo tão tudo tem as coisa
 ainda fica reclamando, a mão to laco, deus mi livre
 eu fico lobo di re hoje as coisa to tudo... to se
 partano e pessual treze as coisa i da pau pessual
 vanti mas pessoa ni mais ta difisu, uma reclamação
 reclamação, tem tudo ainda reclama.

¶ A senhora lembra da... a senhora já esteve em
 Turmas quando era criança?

¶ Eu morava ali, aquela casa da Timba ali e a
 casa da Jaidá a casa da mamãe era lém di nu
 meli, num tem uns tem rei lá, aquele lá era sinal da
 casa da mamãe.

¶ É como que era aqui quando...

Aqui era tudo matão matão ninguém tinha lampar
 parira a lamparina era candua, um prato veio uma fiji
 deira lém via prato vi luredo i nesse prato di cume
 era esse aqui que re, e nesse prato di cume era de
 se si, é esse o tal di este e nesse prato di cume,
 usa ai mas punha tudo i mais... comparase três
 pessoa pra cume num prato mas cumeia messes
 três de três pessoas aqui nesse este, calava di cu
 me aquele mandava mamãe po mais, mais era m
 se mundun qui ninguém tinha prato, cui di pau
 cui di pau, xixi rapaiz di viu a coisa hum.

As casas di primeiro num era casa di terra assim
 temia aquelas temba lém pinha, tem ali naquele monte,
 ni, aquelas temba fesa de intão te é... faja as talumha
 di lramo i talumha, casa di talumha desse tamanho, me
 ma terra mesma igualzinho terra, vai porre de uso, machimha

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

escamachinho, quando num era loja de bacuri cá sopra, quem
pudia fazer de tallinha fazia quem num pudia fazia de
bacuri de intão de sopra. As paredes tinha de pau e pinho,
aqueles qui surra (barrião) barria barrião e quem num
queria ficava lá, daqui eu lembro de uma loja fora.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALAMARES LOCALIZADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO**

Nome do pesquisador principal: **Ariane Wust de Freitas Francischini**

Nome do pesquisador orientador: **Adrian Lúcia de E. Chaves de Barros**

Nome dos alunos: Felipe dos Santos Passos 9º ano

Etapas da Retextualização: 1ª e 2ª operação

Título: Memórias da Vó Tina

Da minha história sefida? Eu fui muito sefida. Tem muita diferença, muito, muito, muito mesmo. Eu até meus 30 anos não tinha sapato eu não tinha chinela para usar.

Não tinha chinela e nem trabalhava para ninguém, eu não sabia o que quera, trabalhava só em casa e o velho Tiburcio não comprava nada para ninguém, quem comprava calçado para nós uma vez foi tempo que o Tiim ^{mãe} tinha, quando o Tiim casou, isso já está com muito tempo, não sei nem que era isso aí o dia o Tiim casou, o Wardi estava trabalhando ele comprou roupa para ele, roupa para ele, para mim, para o Juiton eu acho que para mamãe uma chinela, que chinela dessa te mostrar vou ver e ainda tenho ali.

Nessa chinela que o pai velho Tiburcio comprou para mim mas a minha mãe não para mim não para minha mãe uma chinela mas feia que essa do qui essa daqui é muito chique uma chinela antiga que tinha parecendo pregata tem assim chique para aí aquele traço que sabe tem movimento de pano e para mim o Wardi comprou pé de cachorro.

Como era esse...

Você não conhece não adianta falar você não



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALAMARES LOCALIZADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO**

Nome do pesquisador principal: **Ariane Wust de Freitas Francischini**

Nome do pesquisador orientador: **Adrian Lúcia de E. Chaves de Barros**

Nome dos alunos: _____ 9º ano

Etapa da Retextualização: _____

Título: _____

acabei esse modelo pé de cachorro pé de cachorro para mim para o Linton igual outro acho que era pé de cachorro e a mamãe vestia uma chinelona uma chinelona de lã lá e nessa mesa roupa então nós tinha dois aparalhos de roupa para cada um e um ruim.

É a senhora lembra...

colerta era seca peso aí a mamãe compra é, vinha aquela loba de estopa para embracar arroz a mamãe abria quatro loba para fazer colerta para mês.

colerta?

colerta nessa era de loba de estopa e colerta se ca peso, seca peso era uma colertinha que vez não dava nada por ela.

Mas esquentava?

Esquentava um pouco e quando era no tempo do gelo, três pessoa para dormir naquela colerta, um puxava para lá outro puxava cá e outro ficava sem nada a mamãe pegou e fazia o feixe de colerta de loba



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALAMARES LOCALIZADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO**

Nome do pesquisador principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do pesquisador orientador: Adrian Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos alunos: _____ 9º ano

Etapa da Retextualização: _____

Título: _____

de estopa, que mãe dava não tinha como dormir, mas três no chão o Wardi para lá e Curtu para cima e Wardi aqui e Curtu do lado de cá e eu para cá mas pé, aí eu falei brincadeira, do jeito que está aí não estava bem está difícil, aí mamãe fez essa revista de lobo de estopa.

Naquela hora, chamei horaiom como ninguém usava esse pé de vacaria só comprava para ir em alguma festa, quem podia comprar e quem não podia ficava com o pé no chão, e hoje o povo está todo tem as coisas e ainda fica reclamando, Deus me livre eu fico loba de ver hoje as coisa está tudo, está faltando o pessoal trazer as coisas e dar para o pessoal vestir mas pessoas né mas está difícil, uma reclamação, reclamação, tem tudo e ainda reclama.

A senhora lembra, a senhora já esteve em Furnas quando era criança?

Eu morava ali, aquele caso da Timba ali e o caso do Gilde e o caso da mamãe era bem ali no meio, não tem um trem velho lá, aquele lá era sinal da casa da mamãe.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALAMARES LOCALIZADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO**

Nome do pesquisador principal: **Ariane Wust de Freitas Francischini**

Nome do pesquisador orientador: **Adrian Lúcia de E. Chaves de Barros**

Nome dos alunos: _____ 9º ano

Etapa da Retextualização: _____

Título: _____

É como que era aqui quando...

Aqui era tudo matão matão ninguém tinha lamparina lamparina era candieira, um prato ou uma frigideira bem velha, prato velho furado, e meso prato de comer era desse, desse o tal do vité e meso prato de comer, isso aí meso pumha tudo e meso com parace três pessoa para comer num prato, meso vemio mesos três de três pessoa aqui nesse vité, qualoro de comer aquele mendoro mamão per mass, mas era meso mundinho que ninguém tinha prato, colher de pau, colher de pau, rapo, do seu!

Nas casas de primeiro não era casa de telhas as sim territe aquelas telha bemzinha, tem de madeira monte. Aquelas telha bem fina ou então fazia as tabuinhas de barro e tabuinha, casa de tabuinha, desse tomacho, mesmo terra mesma usual telha, vai porlo de esamachinho esse mundinho, quando não era telha de lacuri era de rapé, quem podia fazer de tabuinha fazia quem não podia fazer de lacuri ou então de rapé. As parede italo de pau e pi que, aqueles que queria lacura lacura e quem não queria ficava lá, aqui de dentro você era lá fora.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALAMARES LOCALIZADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO**

Nome do pesquisador principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do pesquisador orientador: Adrian Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos alunos: Felipe dos Santos Barros 9º ano

Etapa da Retextualização: 3ª e 4ª etapa

Título: Memórias da Vó Tereza

Da minha história se fala? Eu fui muito sefalda. Tem muita diferença, muito mesmo.

Eu até meus 20 anos não tinha sapato, eu mãe tinha chinela para usar.

Mãe tinha chinela e não trabalhava para ninguém, eu não sabia o que quera, trabalhava só em casa, e o velho Tiburcio não comprava nada para ninguém, quem comprava calçado para nós uma vez foi tempo que o Tiim ^{mão} Tiim tinha, quando o Tiim casou, esse aí já está com muito tempo, não sei nem que era esse aí o dia, o Tiim casou, o Wardi estava trabalhando, ele comprou roupa para ele, para mim, para o Tiim, eu acho que para mamãe uma chinela, aqui a chinela nunca te mostrar vou ver se ainda tenho.

Passa chinela que o pai velho Tiburcio comprou para mim mas o mundo mãe uma chinela mas não que esse aqui. Esse aqui é muito chique! Uma chinela antigo que tinha parecendo presata, tem esse aqui para o aquele treção que um marrenção de perno. Pa no mim o Wardi comprou pé de cachorro.

Como era esse...

Você não conhece não adianta falar, você não achava

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

esse amuleto pé de cachorro. Para que mim pare o surton
 qual entre acho que era pé de cachorro e o mamãe
 vestia um chinelo com lã.

Passo tempo então mas tinha dois aparelhos de seu
 pé para cada um com lã.

É a senhora lembra...

Colerta era seco peso ai o mamãe sempre e
 rumha aquilo lã de estopa para enrolar arroy.
 Ela alava quatro lã para fazer colerta para mim.

Colerta?

Colerta mesa era de lã de estopa e seco peso,
 era uma colertinha que você não dava modo para.

Mas esquentava?

Esquentava um pouco e quando era no tem
 po do estado três pessoa para dormir naquele colerta,
 uma pessoa para do outro pessoa para do e outro fi
 cou sem nada. O mamãe pegou e pegou o feixe de
 colerta de lã de estopa que não dava não tinha
 como dormir. Fís três no chão. O Wacli para do, e
 surton para uma, o Wacli doqui, o surton do lado de
 do e para do nos pé. Eu eu falei barbaridade do feito
 que está ai não estava bom, está difícil. Eu mamãe
 fez esse colerta de lã de estopa.

Papa era duro chinelo horrível ninguém usava. Eu
 se pé de cachorro se comprava para ir em alguma festa.
 Quem não comprava comprava quem não podia que
 no com o pé no chão. É isso o povo está todo tem as

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

tem os corpos e ainda não reclamando. Deus me livre
 eu não gosto de ver as coisas está tudo, está faltando o
 pessoal trazer as coisas e dar para vestir nos presos,
 mas está difícil, uma reclamação tem tuco e ainda reclama.

Me lembro lembro se estere em Juizos quando era
 criança?

Eu amava ali aquele caso do Dimbo e o caso
 do João, o caso do mamão era bem ali no meio. Não
 tem uma treva velha lá? Aquela lá era sinal do ca-
 so da mamãe.

É como que era aqui quando...

Aqui era tuco matao, ninguém tinha lamparina
 Era candeeiro, um prato ou como fruguleiro com helha pro-
 to velha furado. E nesse prato de comer era desse, é
 esse e tal do coite. Isso aí punha tudo e nos tempo
 race três pessoas para comer num prato, nós comia
 de três pessoa aqui nesse coite. Lembro de comer
 aquele moncloro mamãe por aí. Mas era nesse
 mundinho que ninguém tinha prato de colher de pau
 repoz do céu!

As casas de primeiro não era de telhas assim
 temite aquelas telhas com ranha, tem ali moquele
 gente aquelas telhas com feio ou então para os
 telhinho de barro, caso de telhinho de tá tomache.
 mesmo terra usual telha, vai ponda de escomelinho.
 Quando nós era velha de Uauri era de sapé. Uauri
 velha fazer de telhinho negro, quem nós podia de
 fazer de Uauri ou de sapé, as paredes todo de pau
 e pique, aqueles que quero barro barriova e quem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

*não queria ficar lá. Daqui de dentro você viu o
ferro.*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALAMARES LOCALIZADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO**

Nome do pesquisador principal: **Ariane Wust de Freitas Francischini**

Nome do pesquisador orientador: **Adrian Lúcia de E. Chaves de Barros**

Nome dos alunos: Felipe dos Santos Rossini 9º ano

Etapa da Retextualização: 5º e 6º operações

Título: Memórias do Vô Tima

<p>Do minha sapata? Eu fui muito sapata tem muita diferença, muita mesmo.</p> <p>Eu até meus 20 anos não tinha sapato nem chinela para usar.</p> <p>Não tinha chinela e nem trabalho para mim, quem não sabia o que era trabalhar, só em casa. O velho Fulurcio não comprava nada para ninguém. Quem comprou calçado para nós uma vez, foi quando o fim casou isso aí foi isto com muito tempo não sei que dia o fim casou. O Wardi estava trabalhando e comprou sapato para ele, para mim, para o Nilton e acho que para a mamãe como chinela como esse daqui que vou te mostrar.</p> <p>Esse chinelo que o pai, velho Fulurcio, comprou para mim e minha mãe era mais feio do que esse que te mostrei. Esse daqui é muito chique! Uma chinela antigo que tinha parecido precató tem assim? Daqui para lá aquilo troço feio tem modernização de pano. Para mim o Wardi comprou pé de vaca.</p> <p>Como era esse...</p>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Você não conhece não adianta falar, você não conhece esse material pé de cachorro. Para mim e o Surton era pé de cachorro e o meu mãe vestiu um chuncho com feia. Nessa roupa era dois aparelhos para cada um, com um.

E o senhor lembra...

Colchete era um peso, a mamãe comprava e vinha aquele bolso de estopa para enrocar arroz. Ela abriu quatro bolsos para fazer colchete para mim.

Colchete?

Nesse colchete era de bolso de estopa e um peso, uma colchete que você não dava nada por ela.

Por esquentava?

Esquentava um pouco e quando era no tempo de grade três pessoas dormiam naquele colchete, um puxava para lá, outro para cá e um ficou sem nada. A mamãe fez o feijão de colchete de bolso de estopa semão, não tinha como dormir nós três no chão. O Urda para lá e o Surton para cima e eu para os pés. De jeito que era não estava bem era difícil. Aí mamãe fez esse colchete de bolso de estopa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Papa, era duro, chinelo chorriano nem quem usava. Esse pé de cachorro só comprava para ir em alguma festa. Quem podia comprar comprava e quem não podia ficou com o pé no chão. E hoje o povo tem tudo e fica reclamando. Deus me livre de ficar lólo de ver essas coisas! Está faltando de o pessoal trazer as coisas e dar para voltar nas pessoas. Está difícil tem tudo e ainda reclamam.

Ai senhor lombo estere em Fornos quando era criança?

Eu morava entre o caso de Dinho e o caso de Jaildo. Ainda existe sinal do caso de mamãe com aqueles tuem velhos.

E como era aqui quando...

Aqui era tudo matão, ninguém tinha lamparina. Era candieiro um prato ou uma frigideira sem velha furada. E nesse prato de comer era de purungo e chamero coité. Comia três pessoas no mesmo coité. Acabava de comer aquele mandado mamãe por mais. Mas era nesse mundinho que nem quem tinha prato. Colher era de pau rapaz do céu!

As casas de primeiro não eram de telha de Termité. Era um telho sem feia ou então fazia as telhinhos de barro. Mesmo terro igual telho vi sendo de

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

escameclimbe. Quando não era, folho de Ioruru
eto de rapé, quem podia fazer de Tatuinho
fozia, quem não podia era de Ioruru ou de
rapé. Nas paredes todos de ypu o pique,
aqueles que queriam larrin larruram e quem
não queria fiquo lá. Daqui de dentro
você via lá fora.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALAMARES LOCALIZADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO**

Nome do pesquisador principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do pesquisador orientador: Adrian Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos alunos: Felipe dos Santos Passos 9º ano

Etapa da Retextualização: 7º, 8º e 9º operações

Título: Memórias da Vó Tina

Da minha história sefuda? Eu fui muito sefuda, tem muita diferença, muita mesmo.

Eu até meus 20 anos não tinha sapato nem chinelo para usar.

Não tinha chinelo e nem trabalho para ninguém, não sabia o que era trabalho, só em casa. O velho Tuburcio não comprava nada pro ninguém. Quem comprava sapato, para nós uma vez, foi quando o Fim cosou isso só isto com muito tempo. O Urudi estava trabalhando e comprou sapato para ele, para mim, para o Norton e acho que para o meu pai um chinelo como esse que vou te mostrar.

O chinelo que meu pai, o velho Tuburcio, comprou para mim e minha mãe era mais feio que esse que te mostrei. Esse aqui é muito chique. É um chinelo antigo que parecia um precató, tem osso. Um Treção (foi) meu sem menção de nome. Para mim o Urudi comprou pé de coelho.

Semo ero esse...

Você não conhece não adianta falar,

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

nunco um esse modelo pé de cachorro. Eu e o Nilton usamos o pé de cachorro e o mamãe um chinelo bem feio.

Era assim porque só tinha dois aparelhos de roupa para cada um.

E a senhora lembra...

A colchete era seco peso, e mamãe sempre prova o seco de arroz que vinha naquela bolsa de estopa. Ela abria quatro bolsas para fazer colchete para nós.

Colchete?

Esso colchete era de bolsa de estopa e seco peso, um colchete que você não deve machucar por ele.

Nos esquentava?

Esquentava um pouco e quando era tempo de geada três pessoas dormiam naquela colchete, um ficava lá, outro para cima e um ficava sem nada. A mamãe fazia feixe de colchete de bolsa de estopa, porque não (como dormir) tinha como dormir no chão. Era o Wardi para lá e o Nilton para cima e eu para os pés, de jeito que era não estava bem era difícil. Aí mamãe fez essa colchete de bolsa de estopa.

Ficou era duro, chinelo horrível nun-

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

quem usava. Esse pé de cachorro só para
 vir em alguma festa. Quem podia compro-
 va e quem não podia ficava com o pé
 no chão. E hoje o povo tem tudo e fica
 reclamando. Deus me livre, eu fico só de
 ver essas coisas! Só falta trazer as coisas
 e vertir as pessoas. É difícil ter tudo e
 ainda reclamar.

A senhora lembra se esteve em Fur-
 nos quando era criança?

Eu morava entre a casa da Dona
 Ana e a da Jaulda. Lunda existe sim, lá
 da casa da mamãe perto daquelas
 coisas velhas que estão no terreiro.

E lembrando como era aqui quando...

Aqui era tudo matao, ninguém tinha
 farinha. Era comidinha um prato
 de uma frugideira com molho e fureada.
 E nesse prato de comer era de purum-
 ga e chamora coite. Comia três pessoas
 no mesmo coite. Acalava de comer
 e mamãe colocava para o outro. Eu vi-
 via nesse mundinho que ninguém tinha
 prato e o colher era de pau. Puz do
 céu!

As coisas de primeiro não eram de
 telhas de termite. Era uma telha sem
 feia ou então fazia as tabuinha de
 barro, e vai fundo de escomadinho.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Quando não era folha de loureiro era de
sapê ou de taboimba. Todas as paredes
eram de pau a pique, aquelas que
queriam levar duravam e quem não
queria ficava sem parede. De dentro do
caso via tudo lá fora.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: **RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL ZUMBI DOS PALAMARES LOCALIZADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO**

Nome do pesquisador principal: **Ariane Wust de Freitas Francischini**

Nome do pesquisador orientador: **Adrian Lúcia de E. Chaves de Barros**

Nome dos alunos: Felipe dos Santos Passes 9º ano

Etapa da Retextualização: Produção escrita final

Título: Memórias da Vó Tina

Vou contar um pouco da minha história se
foida.

Eu até meus 30 anos não tinha sapato nem
chinelos para usar.

Não trabalhava para ninguém e não sa-
bia o que era trabalhar fora de casa. O velho
Tiburcio não comprava nada ^{para} ninguém. Quem
comprou calçado para nós pela primeira vez,
foi quando o Tião casou e isso foi está com
muito tempo, foi o Wardi que estava traba-
lhando e comprou roupa também para
ele, para mim, para o Lurton e para a mamãe,
um chinelo como foi esse que vou te mostrar.

O chinelo que meu pai, o velho Tibur-
cio, comprou para mim e minha mãe era mais
feio que esse que te mostrei. Era aqui é muito
chique! Era um chinelo antigo que parecia um
preto, tecido feito de um material de pano.
Para mim o Wardi comprou pé de cachorro.

Como era esse pé de cachorro?

Você não conhece não adianta falar,
nunca viu esse modelo. Eu e o Lurton usá

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

mes e pé de cachorro e a mamãe um chinelo
 láo lim feio.

Era ruim por que só tinha dois apare-
 lho de roupa para cada pessoa.

O que mais a senhora lembra?

A colcha era seca peso, a mamãe com-
 prova a saca de arroz que vinha naque-
 la bolsa de estopa. Ela tinha quatro bolsos
 para fazer colchas para nós.

Essa colcha era de bolsa de estopa
 e seca peso, uma colchinha que você não
 dava medo por ela.

Mas esquentava?

Esquentava um pouco e quando era
 tempo de gelar três pessoas dormiam na
 aquela colcha, um puxava lá, outro para
 cá e um ficava sem nada. A mamãe p-
 zia um feixe de colcha de estopa por
 que não tinha como dormir no chão.

Era o Wardi para lá, o Linton para cá
 e eu para os pés. Era tudo muito di-
 fícil, daí mamãe fez essa colcha de bol-
 sa de estopa.

Depois a vida era dura, chumbo haviaia
 na ninguém usava. Esse pé de cachorro só
 era para ir em alguma festa. Quem pe-
 dia comprava e quem não podia ficava
 com o pé no chão. E hoje o povo tem tu-
 do e fica reclamando. Deus me livre, eu

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

fico loba de ver essas coisas! Só falta trazer as coisas e vertir as pessoas. É difícil tem tudo e ainda reclamam.

A senhora lembra se esteve em Furnas quando era criança?

Eu morava entre a casa da Dinha e da Gilda. Linda existe sinal da casa da mamãe (perto daquelas coisas ruins) velhas que estão no terreiro.

É como era aqui em Furnas?

Aqui era tudo matão, ninguém tinha lamparina. Era candieira um prato ou uma frigideira bem velha e furada. O modo-prato de comer era de purunga e chamava xitê. Quando de comer e mamãe colocava para o outro. Eu vivia nesse mundo que ninguém tinha e que a mulher era de pau.

As casas não eram de telhas de telha. Era uma telha de feia ou então fazia as telhas de barro e ia colocando de escama de limbo. Quando não era de bacuri era de sapê ou de telha de madeira. Todas as paredes eram de pau a pique, aqueles que queriam barria barriavam e quem não (não) queria ficava sem parede. De dentro da casa via tudo lá fora.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO

Nome do Pesquisador Principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do Pesquisador Orientador: Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos Alunos: Luiz Santos Wesley Gustavo de Sousa Turma: 9º ano

Título: As memórias de tua Luiz Preto

me divertia com meus primos e amigos lá na casa da tua, Liana. Nós tomávamos banho, jogávamos bola de mão e lutávamos no terreiro que tua tinha uma parte fundo que podia pular e levantar a mão para cima. Nós vamos para lá eu, Joaquim, Chere, Gupatinha e o finado Luiz.

Nossa era sua direção também tiramos o carrão e cada um tinha uma ou duas equas.

Outro fato marcante que aconteceu em minha vida foi quando eu passei numa fogueira de São João e carrão. Eu estive no carrão de Jurelinda, peguei montei no carrão e passei na fogueira. E tive companhia de Jurelinda.

Um outro fato que marcou a minha vida é que me apaixonei por uma menina que achei que era a primeira "bela-bonita de papel" mas ela não gostava de mim. Isso foi um fato marcante



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO

Nome do Pesquisador Principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do Pesquisador Orientador: Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos Alunos: Erik Santos Wesley Gustavo da Silva Turma: 9º ano

Título: As memórias do teu Luiz Paulo

em minha vida! no dia do meu casamento
parece que ele não gostava de mim e nós dois
terminamos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO

Nome do Pesquisador Principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do Pesquisador Orientador: Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos Alunos: Maria Eduarda e Cassiele Turma: 9º ano

Título: As memórias da vó Zete

As festas de casamento eram muito boas porque as pessoas antigamente namoravam. Eu fui da época que a gente namorava junto com os pais, um visitava a casa do outro.

Por exemplo o pai do Felipe visitava a casa do zé Preto chegando lá falava com o Felipe:

- Eu quero que você vá para casa com aquela menina do compadre zé preto.

O Felipe escolhia a menina e avisava os pais que começaram a preparar a festa.

O Zé também fazia assim e muita gente daqui da Furnas também. Mas depois usaram a escolha namorada. minha mãe lembra que o velho Dionísio não dava autorização para namorar. Eu assisti uma palestra na televisão que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

TEXTO ESCRITO FINAL

Título da pesquisa: ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO

Nome do Pesquisador Principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do Pesquisador Orientador: Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos Alunos: _____ **Turma:** 9º ano

Título: _____

Não era só aqui que acontecia isso, mas em outros lugares também existiam casamentos arranjados.

Tanto era preparado os dotes e um monte de coisas para o casamento. O primeiro rumo do noivado a cavalo. Era difícil, a gente sair de casa para morar com o marido, porque não era permitido falar sozinho com ele antes do casamento. Hoje eu percebo que muitas crianças pensa em coisas ruins, isso não pode acontecer. Vocês que lêem a Bíblia conhecem a história de madalena, foi uma mulher de sorte, mas era solteira. E hoje as mulheres seguem mais madalena do que maria.

E bom os jovens se casarem primeiro



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

TEXTO ESCRITO FINAL

Título da pesquisa: ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO

Nome do Pesquisador Principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do Pesquisador Orientador: Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos Alunos: _____ **Turma:** 9º ano

Título: _____

porque foi em uma festa de casamento que aconteceu o primeiro milagre de Jesus na terra.

É muito bom ter sua própria casa com seu esposo e seus filhos. Eu tenho 40 anos de casada, é muito bom ser casada e poder organizar uma festa de casamento da família. Eu fico muito triste em saber que quase ninguém se casa hoje em dia, sei muito bem juntas.

Para as festas de casamento fazíamos bolos de gema que eram pendurados em vasos, latas de doce e biscoitadas.

Para fazer o bolo de gema usávamos os seguintes ingredientes:

- ↳ Prato de açúcar
- ↳ Prato de salmão
- ↳ dúzia de ovos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO

Nome do Pesquisador Principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do Pesquisador Orientador: Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos Alunos Edna Theodoro e Franciele Lima Turma: 9º ano

Título: As memórias de vó Fae

Quando eu era criança morava em uma casa de pau-a-pique. O telhado era de folha de cabaça pica e bacuri, e o chão era feito de cingas. Antes as casas eram de bacuri, só depois que Dionísio fez a igreja de concreto.

Eu viamos uma foto em frente da primeira igreja. Gostávamos muito de brincar de amarelinha, pega-pega, escondido-escondido e bota-fô. As meninas adoravam brincar de casinha e muitas outras brincadeiras.

Se as crianças de hoje em dia brincassem mais do que ficar com o celular na mão teriam mais respeito com os adultos, educação é uma coisa que as crianças não tem mais.

Se as crianças fossem que nem nós eram na infância teriam mais educação, seriam trabalhadoras e bonitas. Naquela época as pessoas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO

Nome do Pesquisador Principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do Pesquisador Orientador: Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos Alunos Edna Theodoro e Franciele Lima Turma: 9º ano

Título: As memórias do vó Fae

eram todas lindas. Já hoje as crianças não
tem a beleza de antigamente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

Título da pesquisa: ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS: PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE FURNAS DO DIONÍSIO

Nome do Pesquisador Principal: Ariane Wust de Freitas Francischini

Nome do Pesquisador Orientador: Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros

Nome dos Alunos: Gabriel Martins e Fernando Turma: 9º ano

Título: Os memórias de Joaquim Baitinho

Eu nasci em dia 17 de Fevereiro de 1948 meus pais se chamavam Leuzina e Erlo. Eu tenho a apelido de Joaquim Baitinho. Antegamente trabalhávamos de pequiso selugo para falar que um comércio de coisas mas às vezes há trabalhos que trabalham muito no sel quente.

Três dias depois por dia minutos depois do almoço a loja meu pai me chama para pegar a carteira e trabalhar. Hoje eu queria ser um rapaz para eu trabalhar de trabalho.

Quando eu trabalhava que um ônibus chegou em Furnas de Dionísio. A comunidade melhorou muito. Eu quase não tinha trabalho mulher e trabalho me foi muito. A felicidade e eu sempre vou longe de casa para trabalhar. Sua meta de trabalho de trabalho. Sua meta de trabalho de trabalho. Sua meta de trabalho de trabalho.

ANEXO III – FIGURAS DOS Guardiões das Memórias e da Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio

Figura 9: Guardião das Memórias “Tio Luiz Preto”



Arquivo Pessoal

Figura 10: Guardiã das Memórias “Vó Dete”



Arquivo pessoal

Figura 11: Guardião das Memórias “Joaquim Baixinho”



Arquivo pessoal

Figura 12: Guardiã das Memórias “Vó Tina”



Arquivo pessoal

Figura 13: Fachada da EE. Zumbi dos Palmares



Arquivo pessoal

Figura 14: Pilar da casa do fundador da comunidade Quilombola Furnas do Dionísio



Arquivo pessoal

ANEXO IV: Desdobramentos da pesquisa

Figura 16: Reunião na Governadoria do Estado de Mato Grosso do Sul para entregar o primeiro projeto de edição do livro da Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio.



Arquivo pessoal

Figura 17: Oficina de “Formação de Editores de livros: Um panorama da aquisição à impressão”, ministrada pelo editor Marcos Simas, oferecida pelo curso de Bacharelado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Nesta ocasião contamos com a participação de alguns professores da Escola Estadual Zumbi dos Palmares oportunizando formação específica em edição de livros, além do primeiro contato com a UEMS.



Marcos Simas ministra curso de formação de editores na UEMS/CG

Você está aqui: Home > Not

Por: Emmanuely Castro | Postado em: 03/05/2017



Marcos Simas

O curso de Bacharelado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) vai oferecer a oficina de “Formação de Editores de livros: Um panorama da aquisição à impressão”, ministrada pelo editor Marcos Simas.

O curso será realizado nos dias 4 e 5 de maio, das 13h às 17, no Bloco Amarelo da Unidade da UEMS em Campo Grande, na Av. Dom Antonio Barbosa, 4.155, em frente ao Conjunto José Abrão. Segundo o professor doutor Nataniel Gomes, articulador da oficina, o curso abre as portas para trabalhar em editora e conhecer o mercado editorial brasileiro.

Marcos Simas tem quase 30 anos de experiência no mercado editorial, teve passagens pela Mundo Cristão e Editora Palavra, além de ter prestado consultoria à Planeta e à Sextante; possui formação na Universidade Metodista,

www.uems.br/noticias

Figura 18: 2ª reunião na Governadoria do Estado de Mato Grosso do Sul, com a Secretaria estadual de Educação e professores representantes da UEMS para entrega do projeto de edição do livro da Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio



Professores da UEMS/CG se reúnem com a vice-governadora Rose

Você está aqui: Home > Not

Por: Emmanuely Castro | Postado em: 08/06/2017



Na última terça-feira (06), professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Campo Grande estiveram reunidos com a vice-governadora Rose Modesto para estabelecer parcerias entre a Secretaria de Estado e Educação (SED), a UEMS e a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada na comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio no município de Jaraguari.

Para fomentar as discussões a professora Ariane Wust de Freitas Francischini e o professor Marcos Antonio da Silva Reichel, alunos do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UEMS, apresentaram uma proposta de ação pedagógica e projeto editorial de obra para a serem executados na Escola Estadual Zumbi dos Palmares. A vice-

governadora e a Secretária de Estado e Educação devem analisar a proposta e uma parceria deverá ser estabelecida até o final desse semestre.

www.uems.br/noticias

Figura 19: Reunião com representantes das coordenadorias de Formação Continuada e Diversidade Cultural SED/MS, EE. Zumbi dos Palmares, Coordenador do PROFLETRAS/UEMS e Acadêmica de pós-graduação



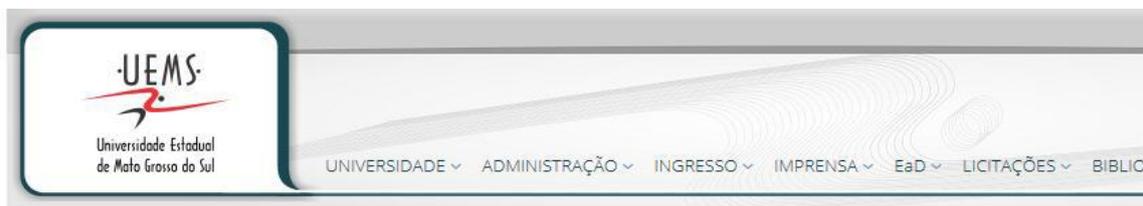
Arquivo pessoal

Figura 20: Escola Estadual Zumbi dos Palmares, reuniram-se os “guardiões das memórias” e os professores da educação integral, com a finalidade de esclarecer possíveis dúvidas e traçar os encaminhamentos da pesquisa a campo.



Arquivo pessoal

Figura 21: Palestra HQs com o Nupeq/UEMS



Nupeq realiza oficina de quadrinhos em comunidade quilombola

Você está aqui: Home >

Por: Emmanuely Castro | Postado em: 26/05/2017



Professor Nataniel Gomes ministrando a oficina

Meistrado em Letras da UEMS, Patrícia Damasceno.

O Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em Campo Grande ministrou na última quinta-feira (25), duas oficinas sobre quadrinhos para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Zumbi dos Palmares. A Escola fica comunidade descendente de quilombola de Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari.

O tema das oficinas foi o preconceito e como ele é abordado nas histórias em quadrinhos. As oficinas foram realizadas pelo professor doutor Nataniel dos Santos Gomes, pela professora Flávia Cavalcanti e pela egressa do

www.uems.br/noticias

Figura 22: Personagens do HQs



Arquivo Pessoal

Desdobramentos em andamento:

1. Documentário;
2. Programa de TV;