



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Ariane Wust de Freitas Francischini

**Guardiões das Memórias: um estudo sobre práticas de uso da
Língua Portuguesa na Comunidade Rural Remanescente
Quilombola de Furnas do Dionísio, Jaraguari (MS)**

Rio de Janeiro

2023

Ariane Wust de Freitas Francischini

**Guardiões das Memórias: um estudo sobre práticas de uso da Língua Portuguesa na
Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, Jaraguari (MS)**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora ao
Programa de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Estudos de Língua

Orientadora: Prof.^a Dra. Tânia Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

- F819 Francischini, Ariane Wust de Freitas.
Guardiões das memórias: um estudo sobre práticas de uso da
língua portuguesa na Comunidade Rural Remanescente Quilombola
de Furnas do Dionísio, Jaraguari (MS) / Ariane Wust de Freitas
Francischini. – 2023.
244 f.: il.
- Orientadora: Tânia Maria Nunes de Lima Camara.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Oralidade na
literatura - Teses. 3. Escrita – Teses. 4. Memória - Teses. 5.
Quilombolas - Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria
Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Letras. III. Título.
- CDU 806.90(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ariane Wust de Freitas Francischini

**Guardiões das Memórias: um estudo sobre práticas de uso da Língua
Portuguesa na Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do
Dionísio, Jaraguari (MS)**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora ao
Programa de Pós-Graduação Letras, da
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Área de concentração: Estudos
de Língua

Aprovada em 05 de maio de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Tânia Maria Nunes de Lima Camara(Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a. Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a. Dra. Maria Leda Pinto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2023

DECICATÓRIA

*À minha família,
aos meus filhos,
à vida!*

AGRADECIMENTOS

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

Aos meus pais Ari (*in memoriam*) e Neusa, bem como a toda minha família, responsáveis pela construção das minhas memórias afetivas, por me ensinar respeito, amor, gratidão, sendo meu porto seguro nestes quatro anos de curso. Meu amor terno.

À professora Dra. Tânia Maria Nunes de Lima Camara, exemplo de profissional e ser humano grandioso, por sempre me atender com presteza, dedicação e principalmente por me guiar com decisivos passos para a obtenção desta pós-graduação em nível de Doutorado. Minha gratidão.

Agradeço à Professora Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira agradeço aos demais docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com os quais cursei o Doutorado em Letras, tanto pela oportunidade na sistematização de novos conhecimentos quanto pela grandiosidade e carinho dedicados a mim. Vocês são fontes de inspiração, profissionais magníficos e extremamente humanos.

Agradeço à Professora Dra. Maria Leda Pinto agradeço aos professores do estado de Mato Grosso do Sul que participaram diretamente da minha formação acadêmica, desde os docentes que iniciaram meu processo de alfabetização, aos do Ensino Fundamental, Médio, Graduação, Especializações e Mestrado. Carrego em minha bagagem profissional parte do que aprendi com cada um de vocês.

Aos meus colegas do Doutorado pela troca de experiências, companheirismo, conforto emocional e, acima de tudo, pela belíssima amizade que construímos no decorrer deste curso.

Aos colegas de trabalho, pessoas especiais que me ajudaram a superar as adversidades, gratidão pela motivação, apoio incondicional e paciência.

Aos professores, funcionários e estudantes da Escola Estadual Zumbi dos Palmares (MS) pelo acolhimento, apoio, amizade e parceria de trabalho, ações que culminaram na execução desta pesquisa. Minha gratidão eterna.

Aos Guardiões das Memórias, idosos quilombolas, e seus familiares, que compartilharam suas Memórias de Narrativas de Vida, objeto deste estudo. Deleito maior respeito.

A FAPERJ – Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro que apoio e viabilizou recursos para a execução desta pesquisa.

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

RESUMO

FRANCISCHINI, Ariane Wust de Freitas. *Guardiões das memórias: um estudo sobre práticas de uso da língua portuguesa na Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, Jaraguari (MS)*. 2023. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Toda a atividade humana está relacionada ao uso da linguagem, efetivando-se por meio de enunciados orais, escritos ou multimodais que se emanam de diversificados campos do saber. Assim, a intenção comunicativa funda o uso da língua, sendo considerada um conjunto de práticas sociais cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos. Tomamos a língua sob o viés interacionista, como atividade social, fenômeno heterogêneo, representado por normas variáveis e socialmente determinada. Vale salientar que neste estudo compreendemos a fala e a escrita como duas modalidades da língua em práticas sociais que se complementam, estando, portanto, no mesmo patamar valorativo quanto aos usos e funções. Como objeto de pesquisa selecionamos as memórias de narrativas de vida dos idosos membros da Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul. Logo, desenvolvemos um trabalho de transcodificação e retextualização multimodal nas aulas de Língua Portuguesa, que serviram de corpora para análise linguística no que tange à construção do gênero discursivo memória como narrativa de vida, doravante GDM. Buscamos também compreender como a linguagem instrumentaliza a memória, observar a composição discursiva das narrativas dos idosos quilombolas, colaborar para a manutenção da identidade cultural da comunidade de Furnas do Dionísio e analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos ocorridos durante os processos de retextualização multimodal. Para tanto, baseamo-nos nos aportes teóricos de autores como Bakhtin (2017, [1992]), Koch e Travaglia (1997), Brait (2016), Fiorin (2017), Marcuschi (2010) e Botelho (2012), entre outros. Diante disso, tomar o discurso como objeto de estudo requer investigar seus múltiplos recursos, condições de produção, inferências de base contextual, gênero empregado e as relações estabelecidas entre os interlocutores no processo interativo. Cabe destacar que o estudo apresentado constitui uma via profícua para o ensino de Língua Portuguesa, visto que o aprendizado das operações de transformação do texto, proposto na retextualização multimodal, bem como a consideração dos pressupostos do Método Sociológico de Bakhtin para estudo da construção do gênero, podem colaborar para o melhor domínio da produção discursiva dos estudantes. Ademais, trata-se de uma outra forma de ensinar e apresentar as interfaces da língua nas diferentes modalidades de uso em práticas sociais cotidianas.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Memória. Oralidade. Escrita. Gêneros.

Quilombola.

ABSTRACT

FRANCISCHINI, Ariane Wust de Freitas. *Guardians of memory: a study on practices of using the Portuguese language in the Rural and Remnant Quilombo Community of Furnas do Dionísio, Jaraguari (MS)*. 2023. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

All human activity is related to the use of language effected through oral, written or multimodal statements that originate from diverse fields of knowledge. Thus, it is the communicative intention that underlies the use of language and also considered a set of social practices that emerges by the interaction between subjects. We take language as a social activity under the interactionist bias, a heterogeneous phenomenon represented by variable and socially determined norms. It is worth mentioning that in this study we recognize speech and writing as two modalities of language that complement each other in social practices, therefore, being at the same value level in terms of uses and functions. As object of this research we selected the memories of life narratives of the elderly members of the Rural and Remnant Quilombo Community of Furnas do Dionísio, located in the interior of the state of Mato Grosso do Sul. Therefore, we developed a multimodal transcoding and retextualization work in Portuguese classes which served as corpora for linguistic analysis regarding the construction of the discursive genre memory as a life narrative, henceforth GDM. We also seek to understand how language operationalize memory, observe the discursive composition of the quilombo elderly's narratives, collaborate for the maintenance of the cultural identity of the Furnas do Dionísio community and analyze the linguistic and extralinguistic phenomena that occurred during the multimodal retextualization processes. So we are based on the theoretical contributions of authors such as Bakhtin (2017, [1992]), Koch and Travaglia (1997), Brait (2016), Fiorin (2017), Marcuschi (2010), Botelho (2012) among others. In the face of that, taking discourse as an object of study requires investigating its multiple resources, production conditions, contextual inferences, the genre employed and the relationships established in the interactive process between the interlocutors. It should be noted that the study presented here constitutes a profitable path for teaching Portuguese language, since the learning of text transformation operations proposed in multimodal retextualization, as well as considering the assumptions of Bakhtin's sociological method for studying the construction of the genre, can collaborate for the students' better mastery of discursive production. Moreover, it is another way of teaching and presenting language interfaces in different ways of use in everyday social practices.

Keywords: Portuguese language. Memory. Orality. Writing. Genres. Quilombo Community.

RESUMEN

FRANCISCHINI, Ariane Wust de Freitas. *Guardianes de la memoria: um estudio sobre las practicas de la engua portuguesa em La Comunidad Rural y Remaneciente Quilombola de Furnas de Dionísio, Jaraguari (MS)*. 2023. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Toda actividad humana esta relacionada al uso del lenguaje, efectivizándose por medio de enunciados orales, escritos o multimodales que se emanan de diversificados campos del saber. Así es la intención comunicativa que funda el uso de la lengua, siendo considerada un conjunto de practicas sociales, cuyo nacimiento emerge em la interacción entre los sujetos. Tomamos a la lengua bajo el sesgo interaccionista, como una actividad social, un fenómeno heterogéneo, representado por normas variables y socialmente determinadas. Vale destacar que en este estudio comprendemos a la oralidad y a la escritura como dos modalidades del lenguaje em practicas sociales que se complementan, estando, por tanto, al mismo nivel de valor encunto a los usos y funciones. Como objetivo de investigación elegimos las memorias de las narraciones de vida de los ancianos miembros de la comunidad Rural y Remaneciente Quilombola de Furnas de Dionísio, localizada al interior del Estado de Mato Grosso del Sur. Luego, desarrollamos un trabajo de transcodificación y re-textualización multimodal en las aulas de la lengua Portuguesa, que servirán de cuerpo para el análisis lingüístico en torno a la construcción del género discursivo memoria como narrativa de vida, em adelante GDM. Buscamos también comprender como el lenguaje instrumentaliza la memoria, observar la composición discursiva de las narrativas de los ancianos quilombolas, colaborar para el mantenimiento de la identidad cultural de la comunidad de Furnas de Dionisio y analizarlos fenómenos lingüísticos y extralingüísticos ocurridos durante los procesos de Re textualización multimodal. Por lo tanto nos basaremos em los aportes teóricos de los autores como Bakhtin (2017, [1992]), Koch e Travaglia(1997), Brait (2016), Fiorin (2017), Marcuschi (2010), Botelho (2012) entre otros. Ante ello, tomar el discurso como objeto de estudio requiere investigar sus multiples recursos, condiciones de producción, inferências em las bases textuales, gênero empleado em las relaciones establecidas entre los interlocutores em el proceso interactivo. Cabe destacar, que el estudio ahora presentado, constituye un camino fructífero para la enseñanza de la lengua portuguesa, desde el aprendizaje de las operaciones de transformación de textos, propuestas em la retextualización multimodal, además de considerar los presupuestos del Método Sociológico de Bakhtin, para el estudio de la construcción de género, pueden colaborar para el mejor dominio de la producción discursiva de los estudiantes. Además, se trata de una o de otra forma enseñar y presentar las varias fases del lenguaje en diferentes formas de uso em las prácticas sociales cotidianas.

Palabrasclave: Lengua portuguesa. Memoria. Oralidad. Escritura. Géneros. Quilombola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Serras de Furnas do Dionísio	27
Figura 2 - Primeiro registro no livro Ata da APM – Associação de Pais e Mestres ...	94
Figura 3 - Alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares.....	99
Figura 4 - Alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares.....	100
Figura 5 - Alunas da Escola Estadual Zumbi dos Palmares.....	100
Figura 6 - Roda de Conversa na Comunidade Rural Quilombola de Furnas do Dionísio, Jaraguari (MS).....	102
Figura 7 - Guardiã das Memórias Dorvalino.....	104
Figura 8 - Guardiã das Memórias Joaquim Baixinho.....	105
Figura 9 - Guardiã das Memórias Tia Tina.....	106
Figura 10 - Guardiã das Memórias Maria do Bolicho	107
Figura 11 - Guardiã das Memórias Tio Faé.....	108
Figura 12 - Guardiã das Memórias Tia Dete	109
Figura 13 - Guardiã das Memórias Tio Luiz Preto.....	110
Figura 14 - Diagrama 1: Fluxo das ações	123
Figura 15 - Diagrama 2: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito	125
Figura 16 - Pesquisa no laboratório de informática	131
Figura 17 - Participação da escritora Leila Aparecida da Silva	134
Figura 18 - Aula de causos regionais	134
Figura 19 - Passeio ao cinema em Campo Grande (MS).....	136
Figura 20 - Roda de conversa entre os estudantes e os Guardiões das Memórias	141
Figura 21 - Dorvalino Guardiã das Memórias.....	143
Figura 22 - Diagrama 3: Processos de transposição das narrativas orais para as escritas.....	144
Figura 23 - Estudantes realizando a transcodificação	146
Figura 24 - Retextualização Fase B	147
Figura 25 - Retextualização Fase C	148
Figura 26 - Reconto do GDM de Dorvalino	150
Figura 27 - Reconto do GDM de Joaquim Baixinho	150
Figura 28 - Reconto do GDM de Tia Tina	151

Figura 29 - Reconto do GDM de Tio Faé	151
Figura 30 - Reconto do GDM de Luiz Preto	152
Figura 31 - Reconto do GDM de Tia Dete	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais	42
Gráfico 2 - Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção	44
Gráfico 3 - Contínuo dos gêneros	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comunidades Remanescentes Quilombolas em Mato Grosso do Sul	25
Quadro 2 - Dicotomias estritas	38
Quadro 3 - Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e concepção discursiva	43
Quadro 4 - Pressupostos dos estudos bakhtinianos	48
Quadro 5 - das operações da técnica retórica.....	59
Quadro 6 - Modos de organização do discurso	84
Quadro 7 - Modos de organização do discurso como tipos de texto.....	85
Quadro 8 - Eixo leitura	116
Quadro 9 - Eixo produção de textos	117
Quadro 10 - Eixo da oralidade.....	117
Quadro 11 - Eixo da análise linguística	118
Quadro 12 - Descrição das atividades	127
Quadro 13 - Conjunto de aprendizagens da OLP1	129
Quadro 14 - Conjunto das aprendizagens OLP2.....	132
Quadro 15 - Conjunto das aprendizagens OLP3.....	137
Quadro 16 - Conjunto das aprendizagens OLP4.....	143
Quadro 17 - Fases A, B e C	145
Quadro 18 - Conjunto das aprendizagens OLP5.....	149
Quadro 19 - Análise da Produção escrita aluna 1 (Fase B)	167
Quadro 20 - Análise da Produção escrita do aluno 2 (Fase B)	170
Quadro 21 - Análise da Produção escrita da aluna 3 (Fase B)	174
Quadro 22 - Corpora de exemplificação 1.....	176
Quadro 23 - Corpora de exemplificação 2.....	176
Quadro 24 - Corpora de exemplificação 3.....	177
Quadro 25 - Corpora de exemplificação 4.....	178
Quadro 26 - Análise da Produção escrita da aluna 1 (Fase C)	179
Quadro 27 - Análise da Produção escrita do aluno 2 (Fase C)	182
Quadro 28 - Análise da Produção escrita da aluna 3 (Fase C)	184
Quadro 29 - Léxico regional usado pelo Guardião das memórias.....	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

AP Análise das produções

AU Aluno autor

BNCC Base Nacional Comum Curricular

DEEQ Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola

FA Fase A

FB Fase B

FC Fase C

GDM Gênero Discursivo Memórias de Narrativas de vida

GM Guardião da Memórias Informante

OD Operadores discursivos

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

R1 Primeira retextualização

R2 Segunda retextualização

RM Retextualização Multimodal

T Texto Base – transcodificação

TF Texto escrita final

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA: PERSPECTIVA HISTÓRICA E VIÉS DA LEGALIDADE	21
1.1	Os quilombolas	21
1.2	Quilombo de Furnas do Dionísio e suas fronteiras simbólicas	24
1.3	Educação Escolar Quilombola	27
2	PRÁTICAS DE USO DA LÍNGUA	33
2.1	Modalidades da língua: conceituação	33
2.2	Bakhtin e os gêneros discursivos	46
2.3	A memória como gênero discursivo	57
3	DA MEMÓRIA À NARRATIVA	69
3.1	Aspectos conceituais da memória	69
3.2	Narrativa e narração	79
3.3	Narrativa oral do idoso: processo de cooperação	87
4	PERCURSO METODOLÓGICO	92
4.1	Motivações para escolha do corpus	92
4.2	Contexto da pesquisa	93
4.3	Sujeitos da pesquisa	98
4.3.1	<u>Alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares</u>	98
4.3.2	<u>Guardiões das Memórias</u>	100
4.4	Objeto do estudo	110
4.5	Procedimento de coleta e seleção	111
5	PROCEDIMENTO USADO PARA CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE	115
5.1	Retextualização multimodal: teoria aplicada em oficinas de Língua Portuguesa	115
5.2	As oficinas de Língua Portuguesa	126
5.2.1	<u>Oficina 1: Contextualizando a temática</u>	128
5.2.2	<u>Oficina 2: Prática de leitura</u>	131
5.2.3	<u>Oficina 3: Trabalho de pesquisa</u>	137
5.2.4	<u>Oficina 4: Transcodificação e retextualização multimodal</u>	143
5.2.5	<u>Oficina 5: Explorando a multimodalidade, elementos verbais e não verbais</u>	149

6	DA ANÁLISE DO CORPUS	153
6.1	Das produções escritas nas Fases A, B e C	153
6.1.1	<u>Fase A</u>	156
6.1.1	<u>Fase B</u>	164
6.1.1	<u>Fase C</u>	176
6.2	Análise do GDM: produção escrita final	186
6.2.1	<u>Conteúdo Temático</u>	194
6.2.2	<u>Construção composicional</u>	201
6.2.3	<u>Estilo</u>	205
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
	REFERÊNCIAS	217
	APÊNDICE A - Cronograma detalhado da aplicação das oficinas de Língua Portuguesa	230
	APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados composto por um guia de questões semidirigidas para as entrevistas dos idosos da Comunidade Remanescente Quilombola Rural de Furnas do Dionísio, Jaraguari/MS.	231
	APÊNDICE C – Transcodificações Fase A	232
	APÊNDICE D – Retextualização Fase B	237
	APÊNDICE E – Retextualização Fase C	241
	ANEXO - Termo de Consentimento livre e esclarecido	244

INTRODUÇÃO

As motivações e os interesses que nos levaram, na condição de pesquisadoras, a definir o contexto e o objeto deste estudo estão estritamente relacionados às nossas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Tania Maria Nunes de Lima Camara nasceu na cidade do Rio de Janeiro, na Travessa Almeirim. De família simples do subúrbio, filha de José Pereira Nunes e Maria de Lourdes Barreiros Nunes, é a mais velha de três irmãos. Cresceu num lar cercado de afeto, compartilhando eventos familiares que construíram suas memórias afetivas, como as idas frequentes à praia e o fusca branco que marcou sua entrada na vida adulta. Formou-se professora primária, casou e teve duas filhas, Tatiana e Tamara. Sua trajetória profissional e acadêmica ocorreu concomitante à maternidade, assim, algumas vezes, deixou os sonhos da vida acadêmica para dedicar-se às filhas. Professora da Educação Básica, diretora adjunta do Instituto de Educação, docente do Ensino Superior e Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, traz consigo uma trajetória acadêmica e profissional repleta de dedicação. Da mesma forma que cresceu em um ambiente familiar, como mãe fez questão de que suas filhas convivessem com suas avós, que mantivessem laços identitários e culturais, com uma convivência semanal. Suas filhas cresceram ouvindo as histórias de vida das avós, frequentando suas casas nos finais de semana e compartilhando memórias intergeracionais. Hoje, Tania, avó de três netos, Henrique, Gabriel e Juliana, mantém os mesmos laços de afetividade e união.

Ariane Wust de Freitas Francischini nasceu e cresceu em uma pequena cidade no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, chamada Jaraguari, onde estabeleceu laços de amizades e vínculos pessoais. Seu pai, Ari Pereira de Freitas (*in memoriam*), foi um grande motivador do esporte para os jovens da região; e sua mãe, Neusa Wust de Freitas, professora, acompanhou a vida escolar e a passagem de gerações de muitas famílias. Seu avô paterno (*in memoriam*) merece destaque no que tange aos caminhos percorridos pela pesquisadora, desde a infância até vida acadêmica. Popularmente conhecido como Joaquim Xica, nasceu e cresceu numa região rural próxima à comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio, estabelecendo, desde criança, vínculos de amizades com os membros dessa comunidade, que compartilhavam da mesma paixão pela catira, dança típica da

região Centro-Oeste. Naquela época, nessa cidadezinha, só existia uma escola que oferecia Ensinos Fundamental e Médio, tanto para os alunos da área urbana quanto para os oriundos das áreas rurais, como, por exemplo, os estudantes da Comunidade Quilombola. Logo, firmamos relações afetivas com os membros dessa comunidade, que percorriam diariamente cerca de 40 km para estudar na escola da área urbana do município, uma dificuldade ainda vivida por muitos alunos no Brasil. Anos depois, a pesquisadora em pauta, já formada como professora, teve a oportunidade de vivenciar a identidade cultural da comunidade e dos seus descendentes quando ministrou aulas de Língua Portuguesa na escola Zumbi dos Palmares, construída pelo Estado de Mato Grosso do Sul dentro da comunidade Quilombola.

Os laços afetivos instituídos com os membros da comunidade de Furnas do Dionísio, ou só “Furnas”, como é conhecida nas redondezas, advêm das relações estabelecidas anteriormente pelo avô e pelos pais da autora deste trabalho. Nesse cenário que retrata a realidade do interior do Estado, entre as planícies dos cerrados, as vastas pastagens, as matas preservadas, os córregos, as serras, as cachoeiras, as danças e comidas típicas, as rezas e os cultos populares, a pesquisadora e professora Ariane construiu sua identidade, onde as memórias intergeracionais são transmitidas oralmente em rodas de conversas entre os mais velhos e as crianças, que ouvem e compartilham por instantes das memórias afetivas dos patriarcas e das matriarcas. Independentemente se essas histórias são idealizadas, reais ou um misto de ambas: a imprescindibilidade se dá por meio das relações afetivas estabelecidas entre diferentes gerações, o respeito pelo conhecimento de vida do idoso e a valorização da sua identidade cultural. A própria ciência explica que as experiências vividas, principalmente na primeira infância, compõem a construção do ser humano nas suas diversas facetas.

Assim, quando tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa acadêmica em nível de Doutorado, buscamos uma temática que colocasse em pauta a construção das memórias afetivas e que pudessem ser estudadas e aplicadas segundo os pressupostos estabelecidos pela ciência da linguagem. Nesse âmbito, escolhemos como contexto de pesquisa a Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, que surgiu do mesmo modo que as demais Comunidades Quilombolas espalhadas pelo Brasil: pela necessidade de fixação territorial de um grupo étnico que procurava um espaço de difícil acesso para

servir de limiar simbólico de separação entre os povos de dentro e os de fora. Segundo relatos dos moradores mais antigos e registros em documentos existentes, pertencentes aos familiares de Dionísio, quem dá nome a comunidade fundada em 1890, com a chegada de Dionísio Antônio Vieira e sua família, constituída por sua esposa e nove filhos.

Ao definir essa Comunidade como campo investigativo, houve necessidade de maior aproximação com o contexto e com os sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de observar fenômenos de estudo a partir das perspectivas de vida das pessoas desse lugar. Ao ouvir a comunidade, e respeitando questões de ancestralidade, buscamos as primeiras inferências no discurso dos patriarcas, que durante as rodas de conversas externaram a preocupação com o distanciamento das relações com os jovens quilombolas e com o desaparecimento das memórias intergeracionais transmitidas oralmente, de geração para geração. Em uma entrevista feita para este trabalho, Dona Lucila, uma das guardiãs das Memórias da Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, afirmou: “guardar memórias é estar em sintonia com a própria história”.

Para esta investigação, consideramos que as pesquisas concernentes a essa temática são de interesse também dos estudiosos da área das ciências da linguagem, visto que buscam 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, escrita ou multimodal da língua.

Desse modo, estabelecemos como objeto da pesquisa as memórias das narrativas de vida de idosos quilombolas, uma vez que 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.

As narrativas de vida são reconstruções de lembranças sujeitas a alterações de acordo com o contexto social e cultural do indivíduo em um dado momento histórico, ou seja, não são consideradas reflexões estáticas do passado; ao contrário, constituem um modo de manutenção das tradições da comunidade, que traduz uma forma de preservar a ancestralidade e que são materializadas pela linguagem e efetivadas por meio de enunciados orais, escritos ou multimodais, remetendo à história dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o texto falado, escrito ou multimodal será compreendido como o lugar em que se processa a relação entre os atores sociais e a construção interacional de sentido. Os textos orais e escritos produzidos por meio da interação social podem ser materializados em diversos gêneros discursivos, de forma a facilitar a comunicação entre os membros de uma determinada comunidade linguística.

Dessa forma, tencionamos investigar, como objetivo, os processos de retextualização, que chamamos neste estudo de retextualização multimodal, ou seja, a transposição de narrativas nas diferentes modalidades de uso da língua. Além disso, buscamos observar também como se manifesta tal processo quando realizado por estudantes, os quais visam eternizar a fala dos idosos de uma comunidade tradicional Quilombola, espaço ao qual esses estudantes pertencem.

Como objetivos específicos, foram estabelecidos os seguintes:

1. colaborar para a manutenção da identidade cultural da comunidade;
2. evidenciar as diferentes modalidades de uso da língua em práticas sociais cotidianas;
3. compreender como a linguagem instrumentaliza a memória;
4. apresentar o percurso metodológico, bem como o contexto investigado;
5. rememorar a identidade cultural dos sujeitos da pesquisa por meio das atividades de transcodificação e de retextualização multimodal desenvolvidas nas oficinas de Língua Portuguesa por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Zumbi dos Palmares (MS);
6. investigar e analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos ocorridos durante os processos de retextualização multimodal e de transposição de narrativas nas diferentes modalidades de uso da língua.

Outrossim, o *corpus* aqui apresentado servirá de arquétipo não só para o tratamento da língua nas diferentes modalidades de uso, mas também para a utilização em outros processos de transformação. Cabe ressaltar que a retextualização não é apenas a passagem de um texto-base para outro, mas uma nova forma de (re)contar um mesmo fato já escrito ou dito anteriormente, mediante modificações de caráter linguístico e extralinguístico.

Para tanto, esta Tese está organizada em seis capítulos. O capítulo 1 apresenta um breve percurso histórico e político das comunidades quilombolas no

Brasil, contextualizando o *macro*(questões nacionais), para evidenciar o *micro*(questões regionais, mais especificamente, a formação da Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio). O capítulo 2 aborda as práticas de uso da língua nas diferentes modalidades e discorre também sobre o gênero discursivo memória, a partir dos estudos bakhtinianos. No capítulo 3, são apresentados alguns aspectos conceituais da memória, a formação do discurso narrativo, além de observada a sequência prototípica do gênero narrativo em diferentes modalidades de uso da língua. O capítulo 4 discorre sobre o percurso metodológico, *corpus* e contexto selecionado, sujeitos envolvidos, objeto de pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e seleção das produções discursivas e mecanismos de análises. No capítulo 5, as atividades aplicadas em projetos de classe, por meio de oficinas de Língua Portuguesa, alternativa de trabalho para o estudo da língua, considerando uso e aplicabilidade teórica em sala de aula. E por fim, no capítulo 6, demonstramos as análises das produções escritas dos alunos, os resultados obtidos após o tratamento da língua na perspectiva da retextualização multimodal, bem como a análise da produção discursiva final sob o viés do Método Sociológico de Bakhtin.

Nesta Tese, optamos por manter as grafias originais nas citações diretas e indiretas tal qual a obra fonte, independente da reforma ortográfica.

Cabe destacar que o estudo apresentado constitui uma via profícua para o ensino de Língua Portuguesa, visto que o aprendizado das operações de transformação do texto tende a colaborar para o melhor domínio da produção escrita e discursiva dos alunos. Além disso, trata-se de uma outra forma de apresentar as interfaces da língua nas diferentes multimodalidades de uso em práticas sociais cotidianas.

1 COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA: PERSPECTIVA HISTÓRICA E VIÉS DA LEGALIDADE

Neste capítulo, fazemos um breve percurso histórico de formação e viés legal das Comunidades Remanescentes Quilombolas no Brasil, contextualizando o macro, as questões nacionais, para evidenciarmos o micro, as questões regionais, até chegarmos ao contexto de pesquisa.

1.1 Os quilombolas

Valeu Zumbi!
O grito forte dos Palmares
Que correu terra céus e mares
Influenciando a abolição.
Zumbi valeu!
Hoje a vida é Kizomba
É batuque, canto e dança
Jongo e maracatu
Vem menininha pra dançar o caxumba
Ôô, Ôô, Nega Mina
Anastácia não se deixou escravizar
Ôô, ôô Clementina
O pagode é o partido popular
[...]
Esta Kizomba é a nossa constituição
Que magia
Reza, ajeum e orixás
Tem a força da cultura
Tem a arte e a bravura..."
*Martinho da Vila*¹,

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.

¹ "Kizomba, Festa da raça"(1988). Samba-enredo do G.R.E.S. Unidos de Vila Isabel.

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, destinado à 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: a fuga e a organização de quilombos. A fim de recomeçar a vida e fugir da opressão e da violência dos senhores, a resistência de pessoas africanas escravizadas acontecia individualmente ou coletivamente, ocasionando o aparecimento dos quilombos.

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 (REIS; GOMES, 1996, p. 9).

Neste cenário, surgiram os quilombos como formas de resistência e luta contra a opressão vivenciada por africanos e seus descendentes ao longo da história brasileira, emergidos diante de uma situação de confronto e conflito (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014, p. 109).

A palavra “quilombo”, de origem banto, significa acampamento ou fortaleza e foi usada pelos colonizadores portugueses para designar as povoações construídas pelas pessoas africanas escravizadas fugidas do cativeiro. Banto é a palavra que designa o tronco linguístico do amplo leque de idiomas falado na África central, 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). No Brasil, esses espaços também eram chamados de arranchamentos, mocambos ou quilombos.

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, tal como apresentado 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, haver declarado formalmente o fim da escravidão no Brasil, a História retrata a permanência da segregação dessa parcela da população, sujeitos que foram submetidos ao processo de marginalização social, obrigados a fixar moradias em áreas periféricas urbanas ou rurais.

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 (2006, p.20) apresenta uma reflexão sobre o processo de formação das comunidades quilombolas:

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 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), citamos:

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. (BRASIL, 2003).

No viés da legalidade, a Constituição de 1988 possibilitou uma nova realidade jurídica, apontando para o reconhecimento e a 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, dentre eles mencionamos com destaque a Fundação Cultural Palmares (FCP), cunhada a partir da Lei Federal nº 7668, de 22 de agosto de 1988 e do Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003:

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.

O referido Decreto regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Em seu art. 2º, especifica, ainda, a definição de quilombos:

grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Do ponto de vista da regularização, as Comunidades Remanescentes Quilombolas passam pelo processo de identificação, certificação e titulação. Para a obtenção do título da terra e de outros benefícios, como participação nas políticas públicas para esse segmento populacional, é imprescindível o cadastro da comunidade para análise da documentação pertinente pelo órgão responsável, a Fundação Cultural Palmares, subordinada ao Ministério da Cultura.

De acordo com dados da Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Brasil e Terra de Direitos (CONAQ), na atualidade, a maioria das comunidades não têm assegurado o direito a seus territórios. Apenas 246 títulos,

em um universo de seis mil comunidades no país, foram expedidos. No estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo, existem somente vinte e duas comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 1 - 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 Brilhante	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

Fonte: Fundação Palmares.

Para fins de demarcação, leva-se em conta a caracterização dos Remanescentes das Comunidades Quilombolas mediante seu reconhecimento através de sua autodefinição como membro desta comunidade. Em seguida, realiza-se um levantamento histórico e cultural a fim de traçar suas características antropológicas e territoriais.

Nesta conjuntura, mencionamos o estudo realizado por Bandeira e Dantas (1997), que reconheceu a Comunidade de Furnas do Dionísio como quilombola e retratou os princípios de cooperação, reciprocidade e igualitarismo, presentes nas

comunidades negras, atribuindo as concepções de tempo e de espaço, indissociavelmente vinculadas à de 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, p.34).

A própria comunidade se reconhece “remanescente do quilombo”. O amparo legal é dado pela Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cujas determinações foram incorporadas à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo nº 143, de 2002; pelo Decreto nº 5.051, de 2004; e pelo Decreto 6.040, de 2007, que, em seu art. 3º, reconhece a condição de quilombola, como:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição.

Comunidades quilombolas são grupos étnico-raciais, com ancestralidade negra e representantes da resistência sob a opressão sofrida no passado. A Constituição Federal de 1988 garantiu o reconhecimento dessas pessoas como cidadãs, mediante o direito de fixação territorial e preservação das questões étnico-raciais, desempenhando historicamente a função social de preservar os aspectos inerentes ao patrimônio cultural brasileiro.

1.2 Quilombo de Furnas do Dionísio e suas fronteiras simbólicas

Pensar em fronteiras é observar os limites dos territórios simbólicos, exterior e interior, dos indivíduos; o mesmo e o diferente, o eu e o outro; estabelecendo os espaços que cada sujeito pode ocupar em relação ao grupo e à cultura. É neste contexto que visualizamos a trajetória e o processo de formação das comunidades quilombolas brasileiras, submetidas tanto por demarcações territoriais quanto pelas fronteiras simbólicas impostas pelo percurso histórico, social, político e cultural.

Assim como as demais comunidades remanescentes quilombolas espalhadas pelo país, Furnas do Dionísio surgiu a partir da necessidade de fixação territorial de um grupo étnico, pessoas escravizadas fugidas que adentravam pelas florestas brasileiras e procuravam espaços de difícil acesso, que serviriam de esconderijo e proteção. As matas, limiares simbólicos de separação entre os povos de dentro e de fora, colonizadores e escravos desertores. Como podemos observar no cenário abaixo:

Figura 1 - Serras de Furnas do Dionísio



Fonte: A autora, 2023.

No caso específico dessa comunidade, os limites foram estabelecidos por questões geográficas oportunas, furnas e serras que circundam e demarcam os territórios. Segundo Pesavento (2002, p. 35), “as fronteiras são, sobretudo culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias, limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo”. As fronteiras são representações da realidade que estabelecem limites hierárquicos, classificações sociais que direcionam a construção das memórias, culturas e identidades específicas de cada povo.

Ao estabelecer os limiares internos e externos das fronteiras simbólicas, instala-se um território repleto de ambivalências, sendo lugar propício para o diálogo das diferenças, o que resulta em uma zona híbrida, um local de fluxo, onde se produz algo entre o dentro e o fora, assim os quilombolas estão sujeitos às influências dos dois lados. Mesmo que os espaços fronteiraços permitam imbricação, não podemos compreendê-los como um território pacífico em que as diferenças convivem de maneira amena, pois é local propício para conflitos sociais, políticos e culturais.

Para Cury (2003, p.21), “a fronteira produz uma realidade movente, somente apreensível por um olhar em trânsito”; aponta para o sentido simbólico e não político-geográfico. 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 do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente porque está se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona fronteira torna-se muito sensível aos ventos, como uma porta de vai-e-vem que nunca está escancarada nem fechada.

O termo “fronteiras”, no seu 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, reflexos da marginalização de muitas comunidades étnicas, constituindo representações da realidade que estabelecem limites hierárquicos, classificações sociais, identidade cultural e que direcionam a construção das memórias individuais e coletivas transmitidas de geração para geração. Nesse contexto vivem os membros da comunidade de Furnas do Dionísio, com sua cultura, memória e identidade étnica, mas ainda estigmatizados pelos resquícios históricos de um processo de dominação pelo colonizador. A rememoração das reminiscências por meio das narrativas orais dos “Guardiões” contribuiu para a valorização dos aspectos identitários culturais dessa comunidade linguística, oportunizando a transposição de barreiras que lhe foram impostas pela segregação histórica e social.

O apagamento/esquecimento que se criou em relação aos quilombos durou séculos e os transformou em sujeitos de direitos presentes/ausentes perante as ações do estado. Esses fatos fizeram com que os quilombos sofressem perdas, tanto do ponto de vista material quanto imaterial, tais como: deslocamento de seus territórios, deturpação dos bens herdados material e materialmente, cemitérios, sítios arqueológicos, territórios usurpados, conhecimentos tradicionais aliciados sem que pudessem reconhecer às leis (SILVA et al., 2021, p. 61).

Mesmo na atualidade, a população negra sofre com o racismo, que imprime marcas negativas no desenvolvimento das comunidades remanescentes

quilombolas. “Muitos tombaram fisicamente na luta. Alimentaram a terra com o próprio sangue para garantir nossos direitos. Se juntaram aos nossos ancestrais e a luta tem que ser fortalecida” (SILVA et al., 2021, p. 29). Por esse ângulo, devemos enfatizar que a história dos quilombos não se limita à resistência e à escravidão, destacando, por isso, os movimentos e as lutas sociais, como direito à fixação do território e à Educação Escolar quilombola. Vale salientar que, no Brasil, a batalha por fixação territorial quilombola fundamenta-se em marcos legais, como o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, que mencionam ser dever do Estado brasileiro de garantir os territórios destinados aos afrodescendentes, bem como proteger seu modo de vida, os bens materiais e imateriais associados à sua identidade e memória.

Nesse sentido, compreendemos que tanto o reconhecimento de uma comunidade como quilombola quanto sua luta pela educação associada à sua identidade advêm de lutas políticas vinculadas à garantia dos territórios, pois, a partir deles, os grupos se organizam e se identificam. Para comunidades tradicionais, como a quilombola, território tem outros sentidos e usos; não significa apenas espaço físico, porção de terra, mas ambientes de vivência cultural, política e de ancestralidade, elementos estruturantes da identidade de seus membros. Pensar em educação quilombola implica refletir sobre esse processo, visto que tanto a terra quanto a educação são assuntos centrais para a garantia dos direitos quilombolas no Brasil.

1.3 Educação Escolar Quilombola

As formas de educação própria de cada comunidade podem e devem contribuir na formação de uma política e de práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias dos grupos, tendo em vista que os conhecimentos “tradicionais” não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea, pelo contrário devem estabelecer um diálogo permanente. Trata-se de transformar a escola eurocêntrica num projeto político e pedagógico que respire, valorize saberes, modos de vida e que contribua na autonomia sociopolítica e econômica dessas comunidades, respeitando os tempos e espaços próprios dos grupos.

Carta de princípios da educação escolar quilombola, 2019

Com o 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 nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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.

A inclusão da Lei 10.639 nos 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, 2003 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.

Nesse âmbito, vale destacar outras conquistas que fortaleceram a luta pelo direito à educação nas comunidades quilombolas brasileiras, como o Estatuto da Igualdade Racial, de 2010; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em 2012:

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 (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica buscam a inserção de uma pedagogia adequada à especificidade étnico-racial e cultural, por meio da implementação de materiais didáticos apropriados e formação docente adequada, em concordância com os princípios constitucionais e com os pressupostos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Definir uma base escolar curricular no Brasil não é tarefa fácil, visto que existe a interferência direta de aspectos que envolvem questões políticas e socioeconômicas, ultrapassando a barreira do círculo escolar.

o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 51).

Dessa forma, assim como o autor, observamos o contexto de influência nas articulações formadas para o estabelecimento de uma política educacional de base no Brasil atendendo às especificidades de uma pequena parcela da sociedade. Vale salientar que não temos a pretensão de realizar nesta Tese uma análise minuciosa da aplicabilidade da BNCC como diretriz norteadora da educação. Devido, no entanto, à dificuldade do enquadramento do objeto deste estudo nos campos de atuação e nas práticas de linguagem previstas na BNCC de Língua Portuguesa, levantamos uma reflexão crítica acerca da composição curricular da parte diversificada de responsabilidade dos estados e municípios e sob o julgo das políticas de governo local, demonstrando o poder político do contexto de influência. A própria BNCC descreve o currículo para ser adotado tal qual pelas redes de ensino, mas orienta a composição de uma parte diversificada que componha 40% do

currículo com questões locais e 60% com as diretrizes já postuladas no documento oficial nacional. Existe, contudo, a inobservância da obrigatoriedade, ou ao menos a menção, do uso dos currículos locais em avaliações externas.

Mesmo reconhecendo a imprescindibilidade da inclusão de questões regionais ao currículo escolar, a BNCC incoerentemente invalida sua importância em detrimento de um padrão unificador discursivo do comum, mediado pelo interesse do que se deve aprender e ensinar nas escolas brasileiras restringindo, de fato, a abordagem das temáticas étnico-racial, educação inclusiva, questões de gênero e, ainda, a inserção das culturas indígenas e africanas. Destarte, a BNCC não proscree, mas também não anui os tópicos pensados e praticados pelas próprias comunidades quilombolas, como o previsto nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (DEEQ).

Para Silva (2012, p. 166,167), a Educação Escolar Quilombola, ao valorizar o sujeito de direito, serve como mecanismo de luta, identificação e acolhimento dos conhecimentos locais e universais:

A Educação Escolar Quilombola é a que valoriza as sabedorias locais, não escritas, nem lidas por meio dos símbolos da grafia. Mas a reconhece e as transforma em projeto, a que consegue fazer com o que os conhecimentos não universais sejam conhecidos também. Que faz com que a vida não perca a essência, que recebe e partilha, que valoriza e é valorizada.

As DEEQs orientam a pensar em um currículo e em práticas pedagógicas que adentrem o universo das comunidades, a fim de refletir também suas questões históricas e a luta por reconhecimento e territorialidade. Os estudantes quilombolas convivem com as matas, com os rios, com as memórias de vida dos mais velhos, com os conhecimentos passados de geração a geração por meio da oralidade. Posto isso, a ancestralidade adquirida pelos membros de uma Comunidade Remanescente Quilombola não é algo abstrato, muito menos aprendida de maneira isolada do convívio social; ao contrário, as memórias coletivas internalizam as memórias individuais, que, por sua vez, concebem as memórias intergeracionais. 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.

A escola quilombola tem como missão despertar o sentimento de pertencimento de seus membros, caso contrário, será apenas um espaço que corrobora a alienação da realidade dos sujeitos. Isso posto, não questionamos a imprescindibilidade dos conhecimentos universais, mas que sirvam, sobretudo, para contribuir para o empoderamento dos estudantes quilombolas no enfrentamento das injustiças e fortalecer o projeto de vida coletivo das comunidades.

A compreensão do lugar dos sujeitos é uma construção social a ser contestada para que se construam outros significados. Focalizamos sujeitos que vivenciam uma variedade de situações concretas formadoras de subjetividades, definidas, no sentido genérico, como o que se reporta ao sujeito humano, por contraste às condições externas de existência que precedem a entrada do sujeito no mundo, já que se ligará aos fluxos sociais, materiais e aos signos que o circundam, o atravessam e o constituem. Esse sujeito age sobre o presente e o real, se diferencia e se reconhece nas singularidades de sua própria existência (PEREIRA, 2009, p.351).

Uma das singularidades do *corpus* deste estudo encontra-se, além das questões de identidade cultural, na inclusão de idosos e jovens quilombolas, bem como na apreciação de seu percurso educacional. Pela falta de acesso, motivação e até sentimento de pertencimento histórico à cultura letrada, os idosos tiveram pouquíssimos acessos à escola, enquanto a nova geração de quilombolas contou com políticas públicas de fortalecimento da educação, mas, ao mesmo tempo, por questões adversas, ainda contribui para as estatísticas de distorção idade/série, como será especificado no capítulo 4 deste estudo: um grupo de jovens e adultos que veem a educação como um meio de transpor barreiras historicamente marcadas. Tal como descreve Pereira (2009, p. 351), como professoras e pesquisadoras, também buscamos amadurecer o diálogo, escutá-los, deixá-los expressar não só a voz, mas o corpo, a mente, em diferentes linguagens, os tempos e os espaços que trazem para a escola, produzindo da diversidade matéria-prima para a organização das oficinas de Língua Portuguesa tratadas no capítulo 5 da Tese.

O professor “não pode negar-se o dever de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2019 p.33). Nesse sentido, o autor afirma que devemos ampliar nossa visão, a fim de tornar nossas práticas pedagógicas práticas desobedientes, ou seja, em práticas crioulas, femininas, antidiscriminatórias, antirracistas, anticoloniais, pois a escola deve ser constituída como espaço de liberdade, encontro de pertencimento comum do sujeito e território de construção partilhada do saber, aprendendo com a

ancestralidade negra a dar valor à história e às pessoas que compuseram essa história. Tomamos, pois, as DEEQs como resistência da cultura e da história de matiz negra, parte integrante da História e da Cultura Brasileira, como diz o poema de Negro Bispo (2021):

[...] mesmo que queimarem Pau de Colher
Nascerão tantas e tantas outras
Que os vão cansar de continuar queimando,
Mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade,
Mesmo que queimem nossos símbolos
Não queimarão seus significados
Mesmo queimando nosso povo
“Não queimarão a ancestralidade”

Por fim, cabe retomar o significativo vínculo entre a educação e os territórios, visto que estes representam o espaço de identificação coletiva e a resistência social, cultural, histórica e econômica das comunidades quilombolas. Assim, as narrativas de vida descritas nesta Tese foram construídas a partir das memórias coletivas e individuais de sujeitos que se reconhecem como membros da Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, por compartilharem tanto a ancestralidade quanto o território.

Após, apresentamos o contexto de pesquisa, bem como as especificidades de uma comunidade tradicional no que tange às normas legais e ao reconhecimento identitário. No capítulo seguinte, discutimos os pressupostos da língua, que conduziram as escolhas teóricas deste estudo.

2 PRÁTICAS DE USO DA LÍNGUA

Neste capítulo, abordamos alguns aspectos teóricos norteadores dos estudos da língua que serviram de base para a construção desta Tese. Assim, discorreremos no que concerne às diferentes modalidades de uso da língua em práticas sociais cotidianas, cuja nascente emerge da interação entre os sujeitos. Dessa forma, o presente estudo compreende a linguagem como o principal aspecto responsável pela organização social e o texto como o lugar em que se processa a interação entre os atores sociais. Sob esse prisma, aludimos também ao gênero discursivo Memória como narrativa de vida, sob a perspectiva dos estudos bakhtinianos.

2.1 Modalidades da língua: conceituação

Antes de existir computador
Existia TV
Antes de existir TV
Existia luz elétrica
Existia bicicleta
Antes de existir bicicleta
Existia enciclopédia
Antes de existir enciclopédia
Existia alfabeto
Antes de existir alfabeto
Existia voz
Antes de existir voz
Existia o silêncio
O silêncio....
*Arnaldo Antunes*²

Como retrata a letra em epígrafe, depois do silêncio, surgiu a voz, que representa a fala, a linguagem oral; depois da voz, a escrita, com seus letramentos e, depois da escrita, as tecnologias que oportunizaram a propalação comunicativa da multimodalidade. Diante disto, é impossível desassociar o estudo das diferentes modalidades de uso da língua das relações sociais cotidianas dos sujeitos envolvidos. É por meio da linguagem que as relações humanas são organizadas, que detemos o conhecimento sistematizado, descrevemos o mundo que nos cerca e

² “O Silêncio”, 1996.

interagimos socialmente. Ela é produto da ação humana e vem sendo construída a partir das necessidades comunicativas ao longo da história, o que ratifica seu caráter dinâmico no meio social.

De acordo com Castilho (2008, p.11), existem três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: língua como atividade mental, língua como estrutura e língua como atividade social.

Na primeira teoria, a língua é a capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer as sentenças, atribuindo-lhes uma interpretação semântica, ou produzir um número infinito de sentenças, atribuindo-lhes uma representação fonológica. Em conseqüência, uma gramática que assim entenda a linguagem será uma gramática implícita (ou gramática da competência), interessada em explicar como as pessoas adquirem uma língua, como elas produzem e interpretam as sentenças dessa língua, e como elas percebem que o interlocutor fala a sua ou uma outra língua. Esses postulados buscam, em última instância, a Gramática Universal, subjacente às milhares de línguas naturais. A teoria da língua como estrutura postula que as diferentes línguas naturais dispõem de um sistema composto por signos, distintos entre si por contrastes e por oposições, organizados em níveis hierarquicamente dispostos: o nível fonológico, o nível gramatical (ou morfossintático) e, em alguns modelos também o nível discursivo. As gramáticas estruturais buscam identificar as regularidades constantes das cadeias da fala, são basicamente descritivas, e operam através da contextualização da língua em si mesma. Finalmente, a terceira teoria considera a língua como uma atividade social, por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado.

Para este estudo, adotamos como modelo teórico de interpretação da linguagem a terceira teoria: a língua como atividade social, fenômeno heterogêneo, representado por normas variáveis e socialmente determinado. Assim, compreendemos a língua como expressão da linguagem humana e não apenas representação do mundo e do pensamento ou instrumento de comunicação, mas, acima de tudo, forma de “inter-ação” social (KOCH; TRAVAGLIA, 1995). Nesse sentido, a língua nunca poderá ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo (GERALDI, 2006). Desse modo, consideramos, assim como Marcuschi (2010a), que a língua pressupõe um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático e que se manifesta em situações de uso concreto como texto e discurso.

Por ser um objeto de estudo capeado, as pesquisas que envolvem a língua devem partir de postulações investigativas prévias, a fim de estabelecer um objeto cientificamente analisável. Por conseguinte, neste capítulo objetivamos realizar a

reflexão teórica acerca das diferentes modalidades de uso da língua: fala, escrita e multimodalidade. Cabe ressaltar que, nesta Tese, nenhuma das referidas modalidades será priorizada, uma vez que não constitui objetivo do presente estudo determinar a pertinência de uma em detrimento da outra, mas analisar os processos de transposição de uma modalidade para outra, o que chamaremos de “retextualização multimodal”, explicitado à frente.

Tendo em vista que a tradicional dicotomia “fala *versus* escrita” ainda causa muita discussão no meio acadêmico, revisitamos alguns conceitos e características que fazem menção a essa distinção e que se tornaram responsáveis por alocar fala e escrita em polos opostos. Assim, entendemos que tanto a fala quanto a escrita são modos de expressão da língua, todavia, as dicotomias empreendidas não foram capazes de elucidar todas as possíveis maneiras de comunicação e interação entre os indivíduos. À vista disso, são expostas as contribuições de Marcuschi (2010b), para quem as relações entre fala e escrita são compreendidas num *continuum*, fundado nos gêneros textuais, manifestados nas práticas de uso da língua, em consonância com os pressupostos bakhtinianos (2011), para quem a língua vive e evolui na dinâmica social e cultural estabelecida na comunicação verbal entre os sujeitos de uma mesma comunidade linguística.

Numa visão dicotômica, temos a intenção de demonstrar que as diferenças entre fala e escrita se manifestam, como afirmado anteriormente, dentro de um *continuum* tipológico e são vistas num quadro mais abrangente no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais, em essência, o ponto de apoio da presente Tese. Assim, consideramos a intenção comunicativa como um conjunto de práticas sociais que funda o uso da língua, por meio de enunciados orais, escritos ou multimodais, que emana de diversificados campos do saber.

Considerando que o estudo da língua se funda em usos, não se trata de saber como se 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 (MARCUSCHI, 2010b). Desse modo, os usos da língua merecem um olhar significativo por parte dos estudiosos da área das Ciências da Linguagem, pois o que determina as diferentes manifestações linguísticas são os usos e não as formas.

um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em

situações de uso concretas como o texto ou o discurso (MARCUSCHI, 2010b, p. 43).

Ainda que o debate sobre as relações entre a fala e escrita seja muito antigo na tradição ocidental, os estudos linguísticos sobre a temática têm se difundido a partir dos anos 60 até o final do século XX. Hoje conhecemos muito mais das relações entre as modalidades oral e escrita da língua do que há alguns anos. Destarte, para a melhor compreensão dos pressupostos teóricos abordados neste capítulo, trouxe, ainda que brevemente, dois conceitos, oralidade e letramento, muitas vezes tratados como sinônimos por iniciantes, mas que apresentam 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 prática social; de outro, as modalidades de uso da língua, como a fala e a 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, 2010a, p. 25).

Partindo do princípio de que não seria possível analisar as relações entre a língua falada e a escrita, centrando-se apenas no código, este estudo entende a produção discursiva como uma prática social, observando os usos e as formas em contextos de produção sociocomunicativas. Desse modo, oralidade e escrita são consideradas práticas sociais que 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 usar 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, 2010b, p. 26).

Aquiescemos ao trecho acima ao atinarmos que a escrita e a fala, cada uma com sua própria característica de uso e prática, constituem um processo único, o da linguagem, e que, muitas vezes, os traços semelhantes sobrepujam os distintos. 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, enquanto a escrita é usada para designar o material linguístico, as práticas de escrita com o letramento e as formas de textualização na escrita (MARCUSCHI 2005).

Nesse âmbito, compreendemos que a fala é inerente ao ser humano, adquirida naturalmente nas práticas orais desde a infância, em contextos informais das relações sociais e dialógicas dos sujeitos. Além disso, traduz a identidade social do indivíduo ou de um grupo.

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 escrita é, portanto, uma invenção de pouco mais de 5000 anos e pode ser definida, de modo geral, como um sistema de signos gráficos adotados convencionalmente por uma comunidade linguística a partir das necessidades comunicativas, mais especificamente daquelas ligadas às esferas de poder econômico, religioso e político.

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.

As dicotomias estritas entre a fala e a escrita centram-se no código, permanecendo a visão imanentista presente em grande parte das gramáticas de uso escolar, tomando a língua como um sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais (MARCUSCHI, 2010b).

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. Abaixo, o quadro das dicotomias:

Quadro 2 - 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

Fonte: MARCUSCHI, 2010b, p.27.

De acordo com Botelho (2012), 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 nesse quadro são exclusivas de uma ou outra modalidade, reforçando a inverdade do relaxamento gramatical na fala e do uso correto da língua na escrita. Ademais, não há um traço distinto percebido em apenas uma das modalidades, pois as características não são exclusivas da fala ou da escrita, mas da própria língua.

Para Marcuschi (2010b, 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.

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 Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) e seu uso no contexto escolar. Para Marcuschi (2010b), a questão ainda é muito complexa e variada, não sendo possível estabelecer uma dicotomia, conforme dito anteriormente, nem relacionar e comparar as modalidades em grau de inferioridade ou superioridade, uma vez que as duas são atividades sociointerativas da língua em uso cotidiano. Para comprovar seu posicionamento, o autor apresenta alguns achados 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 (MARCUSCHI, 2010b, p. 45, 46).

Reforçando o que vimos afirmando até o momento, 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, pois tanto na fala quanto na escrita somos capazes de elaborar discursos coesos, coerentes, exposições formais e informais.

A fala e a escrita não são, pois, dois sistemas diferentes, mas duas modalidades da língua, ou seja, uma nova concepção de língua e texto como um conjunto de práticas sociais (FRANCISCHINI, 2017).

Para Marcuschi (2010b, 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.

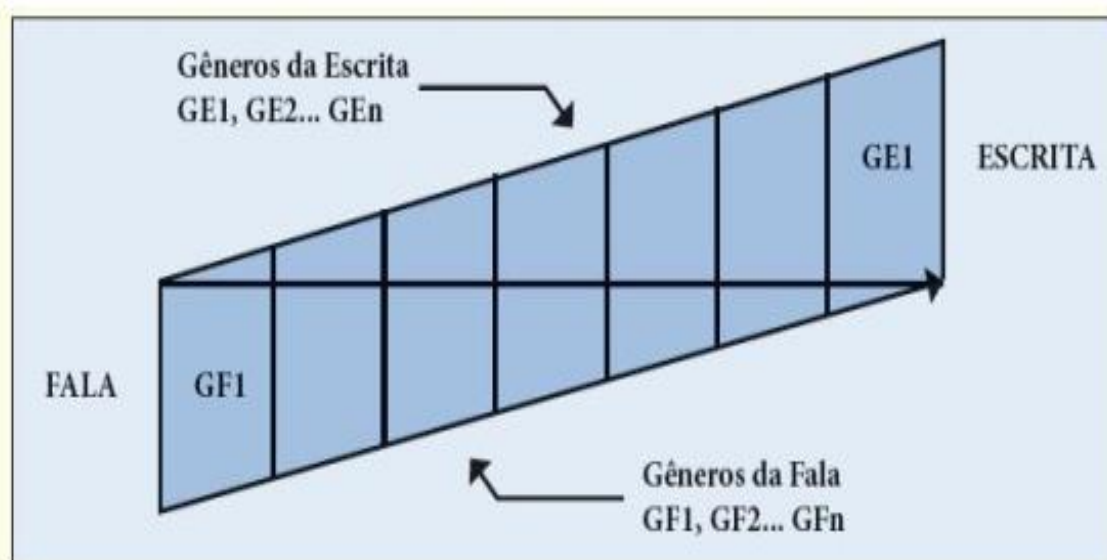
Tanto a fala quanto a escrita são formas de representação da língua e, por conseguinte, imprescindíveis para a comunicação humana; logo, trata-se de não confundir seus papéis e contextos de uso e não de discriminar seus usuários (MARCUSCHI, 2010b)

Além de tudo quanto já foi considerado, concebemos que a fala e a escrita também apresentam traços em comum, como dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. As diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um contínuo tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso, e não como características intrínsecas.

Dessa forma, reforça-se, pois, que as linguagens oral e escrita não são dicotômicas e devem ser analisadas como duas práticas discursivas em cujas extremidades se situam, de um lado, o grau máximo de informalidade; de outro, o grau máximo de formalidade (BOTELHO, 2012), contribuindo para o aparecimento de diferentes tipos de gêneros.

No gráfico a seguir, é possível observar dois domínios linguísticos: em uma extremidade, dispomos da fala; em outra, da escrita, questões representadas por gêneros tipológicos.

Gráfico 1 - Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



Fonte: MARCUSCHI, 2010b, p. 38.

Tem-se **G** como gênero, **GF1** representando o gênero-protótipo da fala; **GE1**, por sua vez, representando o gênero-protótipo da escrita; e, no centro, **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. A noção do contínuo tipológico de Marcuschi respalda a proposição de que existem mais semelhanças entre as modalidades discursivas da língua do que diferenças, tornando a dicotomia estrita incongruente, visto que fala e escrita, ainda que tenham meios de produção distintos, não são estanques e integram um mesmo sistema linguístico.

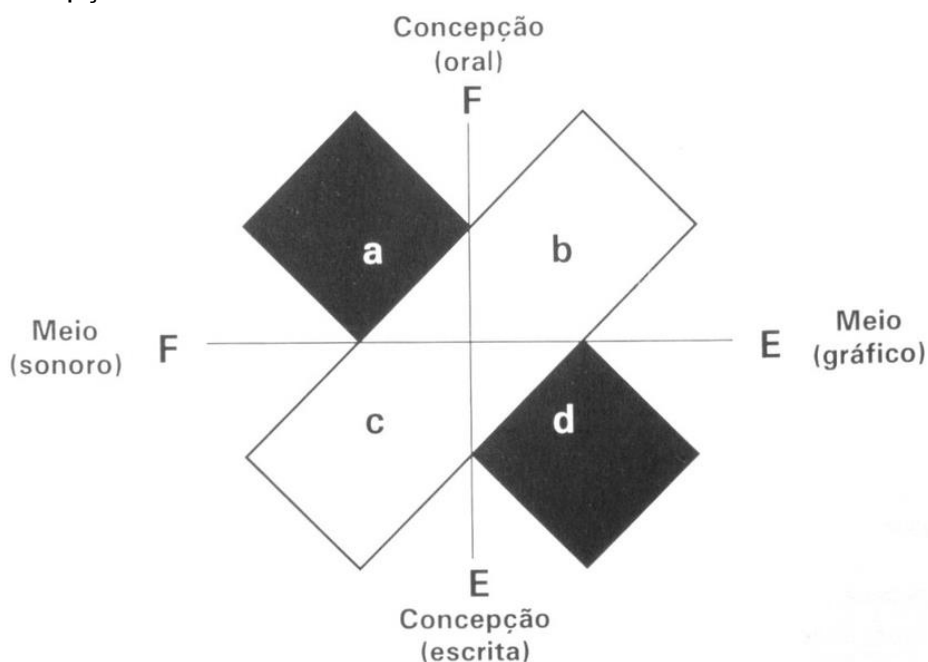
Segundo Koch e Travaglia (1997, p. 32),

[...]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, assim como Marcuschi (2010b), Botelho (2012) e Koch e Travaglia (1997), consideramos 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 tanto, consideramos que a fala 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, podendo envolver também fotos, ideogramas e grafismos de todo o tipo (MARCUSCHI, 2010b).

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

Gráfico 2 - Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção



Fonte: MARCUSCHI, 2010b, p. 39.

De fato, **a** representa o domínio tipicamente oral, por ter a concepção oral e se produzir por meio sonoro; enquanto **d** representa o domínio tipicamente escrito, por ter a concepção escrita e se produzir por meio gráfico”. Botelho (2012) assim interpreta o referido gráfico:

Considerando as oposições sonoro x gráfico, como meios de produção e oral x escrito, como concepção discursiva, Marcuschi situa no domínio tipicamente oral a produção “a” e no domínio tipicamente escrito a produção “d”. Está claro que “a” e “d” se opõem, pois representam gêneros distintos (“a” é sonoro e oral, ao contrário de “d”, que é gráfico e escrito). (BOTELHO, 2012, p. 47).

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 3 - 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

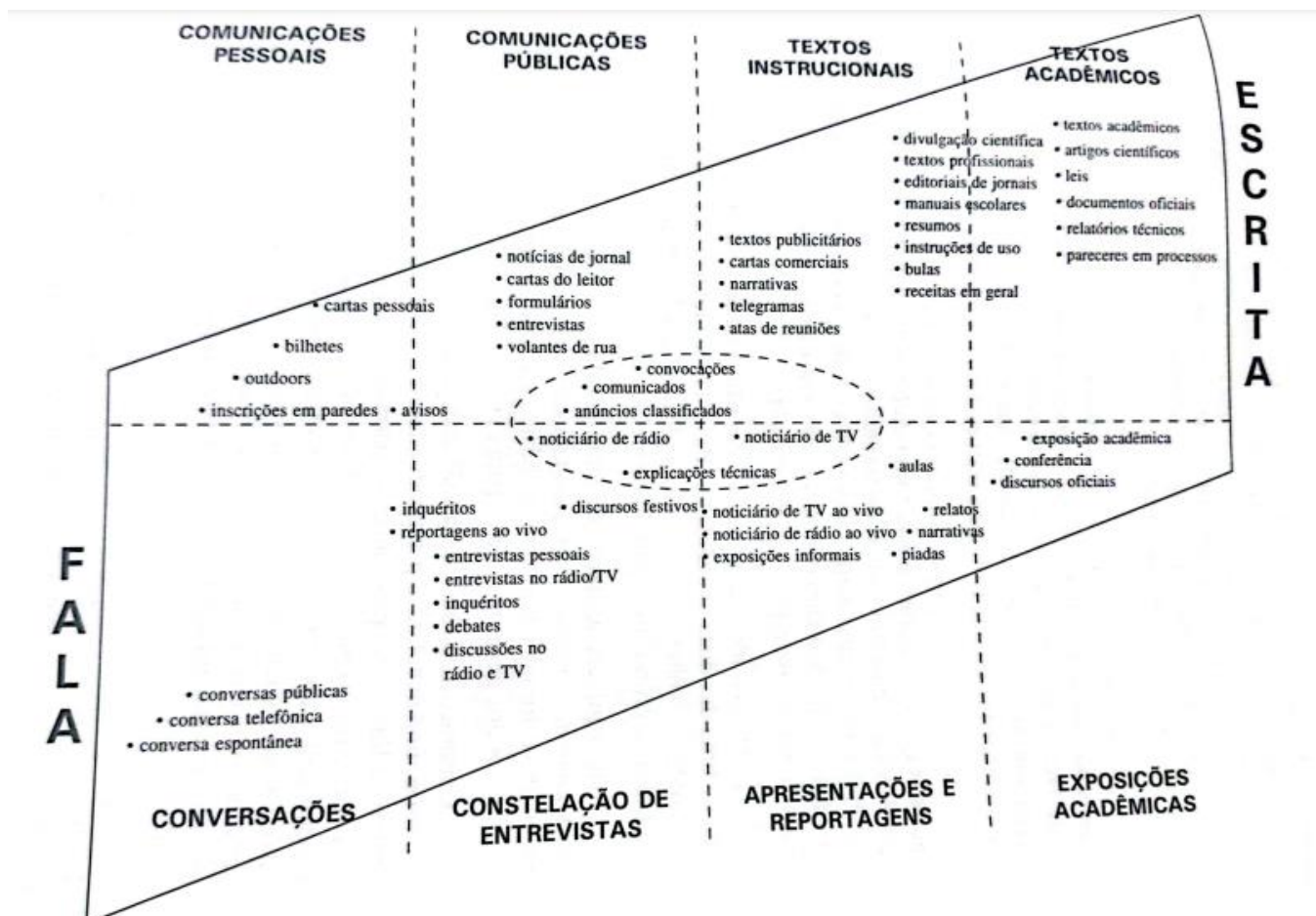
Fonte: MARCUSCHI, 2010b, p. 40.

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.

Nas práticas sociais de uso da língua, existem gêneros que podem ser empregados somente na oralidade ou na escrita; e outros, considerados mistos por permearem a fala e a escrita. Para explicitar melhor a hipótese de que a fala e a escrita não são dicotomias sob o ponto de vista sociointeracional, Marcuschi (2010b) apresenta outro gráfico, em que as produções discursivas estão distribuídas em gêneros, com base na concepção das referidas modalidades oral e escrita. Assim, 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, 2010b).

Gráfico 3 - Contínuo dos gêneros



Fonte: MARCUSCHI, 2010b, p. 41.

O Gráfico 3 apresenta o contínuo dos gêneros no contexto da fala e da escrita, distribuídos em domínios discursivos objetivando agrupá-los ao longo do contínuo. Analisando o presente Gráfico, visualizamos que a linha que limita os gêneros está pontilhada. Conforme explica Botelho (2012), 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, escritos e multimodais nas práticas de ensino, pois são modalidades representativas da língua com características específicas, ainda que façam parte de um contínuo de variação dentro de um mesmo sistema linguístico.

Compreendemos, assim como Marcuschi (2010b), que os gêneros se adaptam, renovam-se e multiplicam-se e devem ser estudados na sua relação com as práticas sociais, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.

Nessa perspectiva preconizamos investigar os processos de retextualização, nomeada no presente estudo como “retextualização multimodal”, transposição de narrativas do oral para o escrito e do escrito para o multimodal. Assim, a língua é tomada como atividade social, fenômeno heterogêneo, representada por normas variáveis e socialmente determinadas. Nosso objeto de pesquisa, narrativas de idosos quilombolas, perpassa o contínuo dos gêneros textuais, passando de um domínio a outro, pois, numa concepção discursiva, parte da fala, com narrativas orais, da escrita com os processos de transcodificação e retextualização multimodal, se propalando até o texto não verbal. Sabemos que o texto multimodal é aquele realizado por mais de um código semiótico, ou seja, um “evento construído numa orientação multissistemas, que envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música)” (MARCUSCHI, 2010 p. 80).

Pensar sobre a multimodalidade é refletir sobre a existência de maneiras distintas e ao mesmo tempo relacionadas de leituras e uso de elementos que, combinados, compactuam para a representação do texto (KRESS, 2000). A multimodalidade não se restringe a múltiplos modos de transmitir a mensagem, mas, segundo o autor, também está associada à língua e à linguagem; é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita, por sua vez, é um modo semiótico, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada, impressa e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado (KRESS; VANLEEUEWEN, 2001).

Dessa forma, Rojo (2005, p. 45) ressalta que

[...] com o desenvolvimento das novas mídias e tecnologias, os gêneros se transformaram em entidades modais, isto é, utilizam-se de diversas modalidades de linguagem – fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismos, gestos e movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si, para compor os textos.

Nessa perspectiva, o texto falado, escrito ou multimodal será compreendido como o lugar em que se processa a relação entre os atores sociais e a construção interacional de sentido. Os textos orais e escritos produzidos por meio da interação social são materializados em diversos gêneros discursivos, de forma a facilitar a comunicação entre os membros de uma determinada comunidade linguística. No próximo item, algumas considerações de gêneros sob a perspectiva de Bakhtin ([1992] 2011) e outros autores.

2.2 Bakhtin e os gêneros discursivos

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.
Mikhail Bakhtin³

Nesta seção explicitamos, como uma discussão preliminar para reflexão sobre os gêneros discursivos sob a perspectiva interacionista, alguns pressupostos da teoria bakhtiniana, considerada uma das referências para os estudos da linguagem, e suas relações com a história, cultura e sociedade. De acordo com Mikhail Bakhtin (1895-1975), a linguagem é concebida como interação dialógica e suas relações com a sociedade são indissociáveis, visto ser “impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN apud BRAIT, 1997, p. 35, 36). Concebemos a imprescindibilidade das vozes que engendram os diferentes discursos emitidos nas interações entre os sujeitos, ao entender que “todos os fenômenos presentes na comunicação real devem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem” (FIORIN, 2008, p. 27). Assim, Bakhtin considera a língua como um fenômeno social, constituído continuamente no fluxo da comunicação verbal.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 125).

Cabe salientar que Bakhtin e seu círculo, ao considerarem os paradigmas existentes nos momentos ideológicos, consubstanciaram uma crítica teórica-epistemológica às duas grandes correntes linguísticas da época –Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato – pelo caráter reducionista imposto à língua. Para a primeira vertente, a língua era considerada um sistema abstrato de normas; para a segunda, expressão da realidade interna, limitada à enunciação monológica. No

³Bakhtin (2011, p. 348)

subjetivismo idealista os estilistas clássicos compreendiam a linguagem como a representação fiel daquilo que existia na mente humana sem levar em consideração a interação verbal. Logo o fator social não interfere na enunciação e a maneira de expressão está condicionada a capacidade de pensar. Já o objetivismo abstrato entendia a língua como algo social e a abordava como um sistema psíquico e arbitrário. Em Marxismo e filosofia da linguagem, Bakhtin criticou essas orientações presentes no pensamento filosófico-linguístico dominantes no início do século XX e apresentou seu ponto de vista em relação à realidade fundamental da língua. Por conta dessa análise o autor (2004, p. 34) conjectura a língua como o “modo mais puro e sensível de relação social”, constituída na interação entre os interlocutores e efetivada pelo diálogo. Dessa forma, compreende que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato ou no psiquismo individual dos falantes.

Geraldi (2012, p. 41) buscou renomear tais concepções:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala.

A linguagem humana pode ser sintetizada nas três concepções apresentadas por Geraldi (2012), e, se traduzidas em formato esquemático, correspondem aos seguintes pressupostos dos estudos bakhtinianos, descritos no quadro a seguir:

Quadro 4 - Pressupostos dos estudos bakhtinianos

Viés metodológico	Concepção de linguagem correspondente	Tipo de Linguagem	Língua	Correntes de estudos linguísticos	Ensino
Subjetivismo idealista	1ª concepção: expressão do pensamento	Monológica e individual	Produto final, acabado, um sistema estável.	Gramática tradicional	Metalinguagem

Objetivismo Abstrato	2ª concepção: instrumento de comunicação	Monológica e individual	Código, conjunto de signos que se combinam, um sistema estável e imutável.	Estruturalismo	Metalinguagem
Dialógica ou Interacionista.	3ª concepção: interação	Dialógica em que o social interfere no individual	Reflexo das relações sociais, processo ininterrupto realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores.	Linguística da enunciação	Epilinguagem, pluralidade de discursos

Fonte: A autora, 2023.

De acordo com Volochínov e Bakhtin (1993), para compreender o perfil heurístico da materialização da linguagem e suas relações sociointeracionais, devemos submeter os conceitos de heteroglossia da multiplicidade das vozes, heteroglossiadialogizada (relação do eu/do outro) e unicidade dos eventos a uma semiotização sociologizada.

Para Bakhtin (1993), a linguagem pode ser considerada um fenômeno dinâmico, histórico e social, que concretiza a comunicação entre os sujeitos e se constitui como elemento essencialmente advindo das relações sociais. Nesse sentido, língua e linguagem se complementam, são indivisíveis e funcionam como resultado da necessidade que os sujeitos têm de se comunicarem por meio de enunciados concretos permeados pelas respostas do outro. Assim, língua e linguagem concernem não apenas aos eventos interacionais, mas também às relações resultantes dessas interações. Segundo Faraco (2009, p.121), “seu foco efetivo de atenção são as relações dialógicas, entendidas como relações de sentido que decorrem da responsividade (tomada de posição axiológica) inerente a todo e qualquer enunciado”.

Ainda de acordo com a abordagem bakhtiniana, a concepção de linguagem estaria no âmago das relações sociais e da construção social da língua, tendo por objeto o homem e sua linguagem e, como foco, o diálogo, o ato responsivo. Destarte, todo o enunciado espera uma resposta e “neste caso o ouvinte ao perceber e compreender o significado do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda, completa-o, prepara-se, para usá-lo” (BAKHTIN apud BRAIT, 1997, p. 271).

Cabe ressaltar que a concepção interacionista da língua entende que a gramática não pode ser apresentada, em contexto escolar, desconexa da enunciação; essa concepção defende, ainda, um ensino que propicie a integração linguística do aluno em diferentes instâncias de uso da linguagem, ou seja, desde seu uso mais imediato, cotidiano, ao mais elaborado e complexo.

São as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E essas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se darão somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (GERALDI, 2006, p. 39, 40).

Sabemos que toda atividade linguística acontece por meio da fala e da escrita, no interior de alguma instância social. Desse modo, nesta Tese, propusemos a realização de oficinas aplicadas em projeto de classe de Língua Portuguesa, com o propósito de oferecer aos alunos o contato com diferentes gêneros orais e escritos preconizados a partir das memórias de narrativas de vida de idosos quilombolas.

Como professoras, buscamos evidenciar também que o papel da escola é ensinar as diferentes instâncias de uso da língua em práticas cotidianas. Salientamos, no entanto, que não defendemos a subtração da gramática, mas intentamos uma visão mais ampla, situada entre as questões normativas e as da enunciação, visto que participamos do processo de interlocução desde que nascemos e nos constituímos como sujeitos na interação pela linguagem. Assim, concordamos com Henriques (1998, p. 27), ao afirmar que “não compete às gramáticas possuir um tom ditatorial e a relutância no acolhimento das novidades circulantes nos diversos usos de uma língua histórica”.

Nesse viés, reconhecemos que cabe à escola o papel de proporcionar acesso aos processos interlocutivos que não ocorrem no cotidiano do aluno, como a imersão do sujeito na cultura escrita e o contato com outras variedades da língua, levando-o a compreender que as exigências da vida social transpõem o espaço da sua comunidade e o da própria escola como instituição de ensino.

Para Geraldi (2006, p. 28), a língua é “resultante do trabalho discursivo do passado, condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção”. Partindo desse pressuposto, depreendemos que o ensino da língua deve acontecer em contextos de uso, uma vez que ela se manifesta nas relações humanas em forma de enunciados concretizados em gêneros discursivos.

Antes de adentrarmos na discussão a respeito dos enunciados, fundamental para a compreensão dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, faz-se imprescindível uma breve reflexão acerca de outros conceitos fundamentais, a saber: oração e palavra.

A oração enquanto tal, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado. A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado, que não expressam a natureza da oração, mas do enunciado e que, achando-se associadas à oração, completam-na até torná-la um enunciado completo[...] As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações, mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração; ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 2011, p. 297).

A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade (BAKHTIN, 2017); somente ao se tornar um enunciado, com unidade de comunicação discursiva, passa representar a intenção real do falante. Já a palavra é definida de acordo com a especificidade do gênero escolhido, dotada de expressão individual e incorporada ao nosso discurso a partir dos enunciados de outras pessoas: as “palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos e reelaboramos [...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...] é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2004, p. 295). Nessa perspectiva, “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é o exterior, mas está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2011, p. 118).

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra do outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes. [como sinal] de que o falante concluiu a fala (BAKHTIN, 2017, p. 29).

A enunciação é, portanto, o resultado da interação entre os interlocutores, haja vista que o locutor construirá sua enunciação dependendo do tipo de interlocutor, ou seja, a palavra será determinada por quem fala e para quem fala. De acordo, com Brait (2006, p. 65), as noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção que rege o pensamento bakhtiniano:

[...] a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. [...] propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita ligação com o símbolo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos[...].

Para a teoria bakhtiniana, o enunciado presume uma unidade discursiva estritamente social, que provoca a atitude responsiva do sujeito. Todo enunciado é produzido para alguém com uma intenção comunicativa prévia, e esta, por sua vez, determina o uso linguístico que origina os gêneros.

Não existem enunciados neutros; assim, os enunciados concretos emergem sempre num contexto cultural semântico-axiológico e, sempre que enunciamos, assumimos uma posição axiológica (BAKHTIN, 2011). Pela ótica de Bakhtin, o enunciado advém da memória discursiva, ou seja, de enunciados que já foram proferidos em outras situações interacionais e que resultam em combinações dos diferentes gêneros discursivos.

Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 316) apresenta o enunciado concreto como um

[...] elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado, determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são diferentes uns dos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente estes reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembrança de outros enunciados, os quais está vinculada no interior de uma esfera comum da comunicação verbal [...]

■ Ressaltamos, ainda, que os estudos bakhtinianos contribuem para a compreensão não só da linguagem literária, mas também dos diferentes discursos da vida cotidiana, da língua em uso social.

As abordagens do autor em pauta 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 (2006, 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 processadas nas mais variadas esferas sociais. Enquanto os gêneros poéticos foram caracterizados pela fixidez e pela hierarquia, os gêneros da prosa apresentavam uma heteroglossia e mobilidade discursivas analisadas inicialmente no romance. Ao caracterizar os gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis, individuais, específicos de cada campo de atuação da língua, Bakhtin (2011) considerou a historicidade dos gêneros, isto é, as mudanças ocorridas nos diferentes campos do conhecimento, o que implica a não normatividade desse conceito.

Outros autores também compreendem os gêneros a partir da perspectiva dos estudos bakhtinianos e traduzem suas definições com pequenas diferenças nas abordagens conceituais. Nesse viés, Fiorin (2008, p.69) reafirma, tal como Bakhtin, que os gêneros discursivos são tipos de textos ou conjuntos textuais que têm traços comuns:

[...] 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.

Já Marcuschi(2010b, p. 19) concorda com Bakhtin ao revelar que os gêneros são “entidades socio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa, eventos textuais dinâmicos e plásticos, artefatos linguísticos concretos”. Para o autor, também “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2010b, p. 22). Desse modo, reavendo a questão do gênero vinculado à vida social e cultural, elucida a materialidade dos discursos por meio dos gêneros, reconhecidos como formas dinâmicas, maleáveis e passíveis de modificação.

Brait (2006, p. 122), assim como Bakhtin, considera os gêneros discursivos como formas comunicativas não adquiridas em manuais, mas em processos interativos.

[...] a noção de gêneros vai depender de um ponto de vista sobre a linguagem, traduzindo-se, conseqüentemente, sob diferentes pontos de vista: funcional, enunciativo, textual, comunicacional, por exemplo. A diversidade desses pontos de vista revela a complexidade da questão dos gêneros, por um lado, e as possíveis banalizações nas formas de concebê-los, trabalhá-los e ensiná-los, por outro.

Os gêneros do discurso são, pois, formas relativamente estáveis de enunciados determinados pelo contexto social, histórico e cultural. Toda forma de comunicação se dá por meio de gêneros orais ou escritos, concretos e únicos, que surgem de acordo com a necessidade comunicativa dos sujeitos nos diferentes campos do saber, manifestando-se “quase da mesma forma que é nos dada à língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2011, p. 282). Essa definição remete à situação socio-histórica de interação, que envolve o tempo, o espaço, os participantes, a finalidade discursiva e o suporte elegido pelo locutor.

No dizer de Bakhtin (2011, p. 271), só é possível comunicar-se verbalmente por meio de enunciados. A comunicação não se restringe a “processos ativos de discurso do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte”; ao contrário, acontece mediante a ação responsiva do interlocutor ao compreender o significado do discurso. Para o autor, os sujeitos da interação utilizam-se das esferas comunicativas em lugares sociais determinados e selecionam os gêneros de acordo com as intenções comunicativas, sendo elas: a esfera do cotidiano, que origina os gêneros primários, aqueles advindos das relações íntimas entre família, comunidade etc; e o sistema ideológico constituído, que procede ao surgimento dos gêneros secundários, resultante das relações mais formais, estabelecidas na esfera da moral social, ciência, arte, religião, política, acadêmica, imprensa entre outros.

Os gêneros primários estão presentes nas relações cotidianas, tendo relação direta com o contexto; são predominantemente orais e pertencem à comunicação verbal espontânea. Já os secundários estão presentes na esfera de comunicação mais elaborada; são predominantemente escritos e valem-se dos primários em algumas situações. 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.

Considerando que o fenômeno da interação verbal é determinado por meio de enunciações e enunciados, os estudos de Bakhtin reforçam o caráter dialógico e interacional da língua. Assim, o conceito de enunciação se concretiza em práticas sociais de uso da linguagem e na interação entre falantes. “O discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso [...] fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito

do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 274). Tomando o enunciado como uma unidade real da comunicação discursiva, refletido na produção de enunciados materializados em diferentes gêneros discursivos, “na forma concreta dos enunciados”, ou seja, fala-se e escreve-se sempre por meio de gêneros (BAKHTIN, 2011, p. 263).

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.

De acordo com os estudos bakhtinianos, os gêneros são compostos por fenômenos da mesma natureza, os enunciados verbais, cujas particularidades são delineadas pelos níveis de complexidade. Destarte, para fins de definição de um gênero discursivo, Bakhtin considera o conteúdo temático (assunto), construção composicional (estrutura formal) e estilo (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais). Esses três elementos “estão ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Segundo o autor, cada campo da atividade humana vai servir-se da língua a partir de interesses e finalidades específicas, produzindo enunciados 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).

De acordo com Francischini (2017), 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 apareçam no texto expressões que remetam ao tempo passado, ao contexto histórico e situacional e a outros personagens. Já a construção composicional representa a estrutura organizacional do texto. Se tomarmos como exemplo um conto esperamos um texto estruturado com os seguintes elementos: enredo, personagens, tempo, espaço e conflito (clímax e desfecho). Por fim, o estilo, seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, que 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 uma das esferas do conhecimento.

Nessa perspectiva, Fiorin (2008, 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. [...] 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.

Assim como o autor, entendemos que toda atividade humana está relacionada ao uso da língua, efetivado 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 noção de gênero bakhtiniana abre um leque tanto para a análise das relações entre expressão da individualidade como para as diferentes necessidades comunicativas decorrentes do meio social. Logo, os sujeitos precisam saber se expressar em diferentes contextos e, portanto, dominar os gêneros das diferentes esferas sociodiscursivas. Desse modo, cabe à escola fazer com que os alunos compreendem que

[...] todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 261).

No dizer de Fiorin (2008, p. 77), “fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros”. Além disso, enunciados não são presentes apenas na língua escrita, mas compõem a totalidade do uso da linguagem, incluindo, portanto, a expressão oral. Dessa forma, justifica-se tomar como referência os pressupostos bakhtinianos a fim de investigar os processos de retextualização multimodal, a transposição do discurso oral para o escrito e evidenciar as diferentes modalidades de uso da língua em práticas sociais cotidianas.

[...] se a tradução, feita oralmente pelo próprio aluno para sua professora, faz sentido para qualquer falante do português, a não compreensão do enunciado de partida como tal desperdiça a oportunidade de se observar vários aspectos relacionados à aquisição da escrita, a passagem oral/escrita (BRAIT, 2006, p. 71).

A centralidade da noção de gênero no trato sociointerativo da produção linguística se deve à tese central de que toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Toda atividade humana está relacionada ao uso da língua, que se efetiva por meio de enunciados orais e escritos que emanam de diversificados campos do saber.

Ao considerarmos que os gêneros são instrumentos de interação social, repletos de significação revelada em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, discorreremos a seguir sobre a perspectiva da memória como gênero discursivo. Para tanto, abordamos alguns aspectos históricos e teóricos, assim como a análise do gênero sob o viés do Método Sociológico proposto por Bakhtin e seu círculo.

2.3 A memória como gênero discursivo

Teogonia, obra literária clássica, escrita pelo poeta grego Hesíodo, narrou a origem do universo e dos deuses mitológicos gregos. Entre eles, Mnemosine, uma titã filha da deusa Gaia e do deus Urano, irmã do tempo e protetora da história e das artes. Seu nome remetia ao verbo *mimnéskein*, que significa “lembrar-se de algo”. A Deusa, musa da poesia épica por proeminência, gerou nove filhas, também musas, a quem os artistas recorriam em busca de alumbramento. A Mnemosine era considerada testemunha dos registros oriundos do tempo, que, ao serem evocados, emergem como anamnese resguardadas na memória.

Dessa forma, observamos que é a partir da projeção oral para escrita, do passado para o futuro, por meio da transmissão dos acontecimentos passados de geração em geração, que podemos atestar o vínculo indissociável entre memória, rememoração e esquecimento. A memória é, simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembrança e esquecimento. “Sua única fixidez é a reconstrução permanente, capaz de fornecer inteligibilidade a esse campo plástico e móvel” (GONDAR, 2005, p. 19).

As mais diversas áreas do conhecimento, bases teóricas e vieses de estudo que versam a temática memória despertaram ao longo do tempo o interesse de inúmeras áreas investigativas e de pesquisadores que buscavam compreender esse

fenômeno atrelado às questões sociais. Le Goff (2003, p. 387) evidencia a proporção desse campo de estudos ao apresentar conceitos formulados pelas diferentes áreas de conhecimento:

Fenômeno individual e psicológico (cf. soma/psiche), a memória liga-se também à vida social (cf. sociedade). Esta varia em função da presença ou ausência da escrita (cf. oral/escrito) e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado (passado/presente), produz diversos tipos de documento/monumento, faz escrever a história (cf. filologia), acumular objetos (cf. coleção/objeto). A apreensão da memória depende desse modo do ambiente social (cf. espaço social) e político (cf. política); trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos (cf. imaginação social, imagem, texto) que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo (cf. ciclo, gerações, tempo/temporalidade)

Na antiguidade clássica, a memória era utilizada como técnica integrante da educação formal, exercitada pela tradição oral e discursiva dos gregos e romanos, um artifício mnemônico para fixação dos discursos e para o exercício da eloquência propalada nas discussões políticas, nos tribunais e nas assembleias.

Platão (2000, [385-370 a.C]), em sua obra *Fedro*, discute a retórica vinculada ao processo de rememoração, “uma arte não da persuasão, mas da anunciação da verdade e de persuadir que se trata mesmo dela” (ROSSI, 2010, p.16). Por sua vez, Tringali (2014) evidencia a potência sacra da memória e sua faculdade de lembrar as experiências que a alma tem nesse mundo de sombras, alcançando, sob a forma de recordação, o mais alto nível de conhecimento. Cabe mencionar, ainda, que a retórica antiga distinguia dois tipos de memória: a natural, situada em nossa mente e nascida junto com o pensamento; e a artificial, um método perceptivo de indução.

Nesse cenário, surge a Mnemônica, disciplina criada pelo poeta Simônides de Ceos [556-468 a. C.], a qual tinha por finalidade desenvolver a memória por meio de estratégias de associação de ideias. Essa técnica contribuiu com a ordenação lógica dos espaços e das imagens resultantes da memorização e dispostas nos discursos dos oradores.

Segundo Cícero (2005, p.183 - 185), os principais artifícios utilizados na Mnemônica eram as práticas de associação dos discursos com lugares, partes da casa, imagens e objetos. Desse modo,

[...] a memória artificial constitui-se de lugares e imagens. Chamo lugar aquilo que foi encerrado pelo homem ou pela natureza num espaço pequeno inteira e distintamente, de modo que possamos facilmente percebê-lo e abarcá-lo, um canto, um arco e coisas semelhantes. Já as imagens são determinadas formas, marcas ou simulacros das coisas que

desejamos lembrar. [...] Devemos, então, se desejarmos lembrar muitas coisas, preparar muitos lugares, para neles colocar muitas imagens. Também julgamos que se devam ordenar esses lugares, para não acontecer de, por confundir a ordem, sermos impedidos de seguir as imagens partindo do ponto que quisermos – do começo ou fim -, e de proferir o que havia sido confiado aos lugares.

Para a memória, além da exposição discursiva proeminente da ação, são indispensáveis as etapas de composição, pois o orador precisa acionar conhecimentos armazenados e aplicar os modelos comunicativos mais adequados para persuadir o auditório, que necessita reter as informações para acompanhar o raciocínio ao longo do discurso.

A memória vista por Platão e considerada na educação grega como fator preponderante na emissão do discurso foi balizada pelos romanos como arte e perfilhada à retórica como uma fase entre a composição do *inventio*, *dispositio*, *elocutio* e a exposição discursiva, *actio*. Para Aristóteles (1999 [384-322 a.C.]) estas são as quatro partes representativas das fases que compõem o discurso e, se traduzidas em formato esquemático, apresentam as seguintes operações:

Quadro 5 - das operações da técnica retórica

<i>Inventio</i>	<i>Invenire quid dicas</i>	Achar o que dizer
<i>Dispositio</i>	<i>Inventa disponere</i>	Pôr em ordem o que se encontrou
<i>Elocutio</i>	<i>Ornare verbis</i>	Acrescentar o ornamento das palavras, das figuras
<i>Actio</i>	<i>Agere et pronuntiare</i>	Tratar o discurso como um ator: gestos e dicção.

Fonte: A autora, 2023.

A retórica, ao longo da sua trajetória histórica conjugada nas transformações do tempo e do espaço e nas relações entre o homem e a sociedade, contou com diferentes conceitos que atestaram seu caráter plural. Para Reboul (2004), a retórica é a arte de persuadir pelo discurso; para Meyer (2007), a negociação de distâncias; para Aristóteles (1999), a técnica de persuasão pela articulação de argumentos e estilos, e sua tarefa é discernir os meios de persuadir a propósito de cada questão. Para Ricoeur (2007, p. 21), “a retórica de Aristóteles constitui a mais brilhante das tentativas de institucionalizar a retórica a partir da filosofia”, na medida em que se ocupa da arte de comunicação e do discurso com fins persuasivos, ou seja, da capacidade de descobrir o adequado a cada caso, com o fim de persuadir.

Sabemos que a retórica é a disciplina mais antiga do mundo ocidental a se interessar pelos estudos do discurso, com mais de dois milênios e meio,

transmutando-se continuamente, imbricando-se ora com a dialética, ora com a lógica, ora com a poesia.

Por mais de dois mil e quinhentos anos, desde o séc. V a. C. constituiu-se o centro da educação do homem livre, tanto na Grécia como em Roma. Ainda durante todo o Império Romano, vamos reconhecer os estudos retóricos vivos e presentes, parte do Trivium, ao lado da Gramática e da Dialética, ora nos mosteiros e abadias medievais, ora nas chancelarias reais; mais adiante, nas universidades. Reconhecidos como essenciais à educação do homem, tais estudos nasceram intimamente ligados à democracia grega, mas raramente evoluíram em conexão com a ideia de que a palavra e seu uso pudessem ser acessíveis a todos (PISTORI, 2019, p. 266).

Considerando a busca da linguagem correta, clara e concisa herança retórica, convém destacarmos a esse preceito que tanto a antiga retórica como a análise dialógica de Bakhtin, em seus aportes teóricos, trataram de comunicação discursiva situadas como ação cultural, histórica e social. Dessa forma, compreendemos, assim como Fiorin (2015, p. 26), que “herdar a retórica significa lê-la à luz dos problemas teóricos enunciados na atualidade” dos discursos. Vale ressaltar também que, tanto para a retórica de Aristóteles quanto para o Círculo de Bakhtin, a linguagem era reconhecida como ação. No entanto, Bakhtin criticava o fato de a retórica não admitir o plurilinguismo, tomando o sistema linguístico sem relação com as “forças históricas que estratificam a linguagem” (BAKHTIN, 2015, p. 114).

Segundo o autor, os estudos dos gêneros retóricos deram maior atenção à natureza verbal do enunciado, não permitindo uma análise da natureza linguística.

Começando pela antiguidade, estudavam-se os gêneros retóricos (dêmi, as épocas subsequentes pouco acrescentaram à teoria antiga); aí já se dava mais atenção à natureza verbal desses gêneros como enunciados, a tais momentos, por exemplo, como a relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado, sobre a conclusibilidade verbal exclusiva do enunciado (à diferença da conclusibilidade do pensamento), etc. Ainda assim, também aí a especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos) encobria sua natureza linguística geral. Estudavam-se por último, também os gêneros discursivos do cotidiano (predominantemente as réplicas do diálogo cotidiano) [...] (BAKHTIN, 2017, p. 263).

Para Bakhtin, os estudos da retórica versaram somente sobre os gêneros literários, sem dar o enfoque merecido à natureza linguística do enunciado. O autor enfatiza que pouco se acrescentou a essa matéria desde então e destaca a relevância da estilística no estudo da relação entre enunciado e gêneros discursivos e sua importância para o ensino: “A gramática se distingue substancialmente da estilística, mas ao mesmo tempo nenhum único estudo de

gramática pode dispensar observações e incursões estilísticas” (BAKHTIN, 2017, p. 269).

Consonante com a retórica antiga, para o Círculo bakhtiniano, conteúdo temático, estrutura composicional, estilo de linguagem, seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais são elementos que refletem no enunciado as condições específicas de cada atividade humana. Visto por esse ângulo, vale mencionar a importância dos gêneros discursivos, pois é por meio deles que os enunciados se materializam, oportunizando o surgimento de gêneros distintos, de acordo com a necessidade comunicativa dos diferentes campos do conhecimento. Uma vez que transitam por todas as atividades humanas, os gêneros discursivos devem ser pensados culturalmente a partir de temas, formas e estilos.

No presente estudo, visamos, dentre outros objetivos, a ampliar o olhar sobre a implicação da memória no processo de construção do gênero discursivo. 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.

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 definido. 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, nunca isolados. Na teoria bakhtiniana, observamos a presença de duas memórias: a do sujeito, que conserva na memória individual traços dos grupos sociais, culturais e eventos vivenciados ao longo do tempo e do espaço; e a memória do objeto, que apresenta traços da forma, do conteúdo e do estilo presentes em todos os gêneros discursivos.

Retomando o fenômeno da interação verbal tratado na seção anterior, reforçamos o caráter dialógico da língua proposto por Bakhtin, compreendendo, assim, a comunicação verbal como não isolada da situação de produção, nem das formas de comunicação não verbais:

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa

comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 2004, p. 124).

O autor denota um olhar mais amplo para os enunciados e propõe uma ordem metodológica para o estudo da língua, conhecido posteriormente como Método Sociológico. Sob essa perspectiva, foram postuladas as diretrizes metodológicas para o estudo da língua:

- (1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- (2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, isto é, as categorias de ato de fala na vida e na criação ideológica que se apresentam a uma determinada interação verbal.
- (3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2004, p. 124).

O Método Sociológico concebe o estudo da língua dentro das diferentes formas e tipos de interação verbal, “em ligação com as condições concretas em que se realizam” (BAKHTIN, 2004, p. 124), vinculados aos diversos campos de conhecimento, contexto social, histórico e ideológico. Salientamos ainda as “formas das distintas enunciações”, a construção composicional dos gêneros, para doravante voltarmos “ao exame das formas da língua” (BAKHTIN 2004, p.124).

Nesse prisma, observamos que o autor propõe um encaminhamento para o estudo da língua materializada em gêneros discursivos. As etapas descritas na citação destacada acima têm por finalidade orientar o pesquisador para a análise da língua sob a ótica do social para o linguístico; das formas e dos tipos de interação para as formas da língua. Compreendemos ainda que, na perspectiva sociológica, a unidade de análise é o enunciado, e não a língua, como representação psíquica ou como sistema convencional e arbitrário. Essa orientação é retomada por Bakhtin em *Estética da criação verbal* (2011), quando apresenta os três elementos para estudo do enunciado e do gênero do discurso.

Para Rojo (2005, p. 199), as etapas metodológicas de análise da língua sob a ordem sociológica trazem a seguinte implicação:

[...] situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas lingüísticas relevantes [...] Ao chegarmos nesse último nível de análise, vale a interpretação lingüística habitual, isto é, as teorias e análises lingüísticas disponíveis, desde que seguida a ordem metodológica que privilegia as instâncias sociais [...]. Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos socio-históricos da situação de

enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/enunciado/língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Os três encaminhamentos apresentados por Bakhtin e seu Círculo possibilitam estudos dos mais variados gêneros que circulam socialmente. Desse modo, compreendemos que quanto mais nos apropriamos e entendemos os gêneros em sua função social, melhor organizamos nosso discurso.

Isto posto, propomos neste estudo um trabalho de transposição de narrativas orais retextualizadas para o gênero discursivo memória (doravante GDM) como narrativa de vida, observadas suas características intrínsecas sob o viés do Método Sociológico do Círculo bakhtiniano, a fim de definir as peculiaridades desse gênero. Cabe enfatizar que, no GDM, os sujeitos das lembranças são idosos, membros mais velhos da comunidade pesquisada – Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio (MS) –, reconhecidos neste estudo como “Guardiões das Memórias”.

Para Bruner (1991), a memória de narrativa de vida representa a percepção da realidade expressa discursivamente, um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas que tem como objetivo o armazenamento e a transmissão de conhecimentos históricos e culturalmente adquiridos, delimitados à compreensão individual e descritos pelas habilidades linguísticas do indivíduo ou de uma comunidade contribuindo, assim, para a estruturação da experiência humana, pois organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente por intermédio da narrativa.

Vale ressaltar que, durante o percurso investigativo deste estudo, realizamos descobertas que não poderiam deixar de ser mencionadas em virtude do liame com o objeto da pesquisa. Desde o momento em que acordamos até o instante em que vamos dormir, fazemos uso dos mais variados gêneros nas nossas relações cotidianas, ora primários ou secundários, ora escritos ou orais. No entanto, quase nunca refletimos sobre sua origem, ideologia, formação linguística ou literária. Conforme já exposto, Bakhtin propõe um encaminhamento metodológico para análise e estudo dos gêneros discursivos a partir do conteúdo temático, construção composicional e estilo. Assim, ao estudar o GDM e tomá-lo com um gênero discursivo com características inéditas, procuramos relacionar os elementos

constitutivos com base no método proposto pelo Círculo bakhtiniano. Intentamos compreender, ainda, a língua como um ato essencialmente social, e, nessa perspectiva, este estudo busca a possibilidade de inserção do método bakhtiniano às práticas de leitura e compreensão dos gêneros discursivos que circulam em contexto escolar, como será demonstrado no capítulo 4, em que abordamos o objeto da pesquisa e no capítulo 5, sobre a aplicação das oficinas.

A primeira etapa metodológica – “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN, 2004, p. 124) – pormenoriza o conteúdo temático de um texto intrinsecamente relacionado ao contexto de produção. Ao analisar o enunciado sob a ordem dos estudos bakhtinianos, o pesquisador deve compreender a dimensão social do enunciado, o que implica a retomada do contexto social, cultural, histórico, ideológico e político do sujeito e, por conseguinte, a situação social imediata do interlocutor, incluindo os seguintes aspectos na produção do enunciado: objetivo do locutor, interlocutor pretendido, finalidade do texto, veículo selecionado para divulgação e suporte utilizado.

Por sua vez, “o tema é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição” (as palavras, as formas, morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), “mas é igualmente determinado pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN, 2004, p. 128). Constatamos, dessa forma, que o conteúdo temático extrapola o texto para além do contexto de produção, ou seja, leva em conta a situação histórica concreta que originou a enunciação.

Como afirma Bakhtin (2004), o tema da enunciação é concreto, assim como o momento histórico do seu surgimento. Nessa etapa, observamos tanto no GDM quanto nas memórias literárias a presença de uma história de recordação: trata-se de um tema voltado à narrativa de fatos vividos no passado e contados no tempo presente. O GDM, no entanto, é produzido com o objetivo de eternizar as memórias dos sujeitos acerca de suas lembranças; idosos de uma comunidade tradicional, guardiões das memórias repletas de saberes históricos, culturais e identitários que expressam a ancestralidade e a continuidade da sua identidade cultural. São memórias afetivas reais de saberes passados de geração para geração, por meio da oralidade, e que correm o risco de desaparecer caso não tenham a atenção merecida e o registro escrito. Nesse caso, temos como principais interlocutores o aluno-leitor, os membros da comunidade tradicional e os estudiosos da temática.

Já nas memórias literárias, constatamos que o texto foi escrito com a finalidade de entretenimento e reflexão, uma vez que sugere ao leitor uma retrospectiva do passado com recordações que não representam necessariamente a realidade vivida, destinando-se, no caso específico do presente estudo, ao aluno interlocutor, por ser considerado um gênero escolarizado da esfera do ensino. Segundo Benjamin (1985, p. 56), a memória afetiva “é uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma viagem imperdível”, necessária e fundamental para trazer à tona os encaminhamentos da nossa história e da história do outro.

A memória como gênero discursivo apresenta característica hegemonicamente narrativa, escrita por testemunhas ou por alguém que conta sua própria história de vida. De acordo com Aguiar (1998, p. 25), a escrita das memórias pressupõe dois tempos, o presente e o passado, afirmando:

a busca do passado, porém, nunca o reencontra de modo inteiriço, porque todo o ato de recordar transfigura as coisas vividas. Na épica, como na memória, o passado se constrói de maneira linear com idas e voltas repentinas, com superposição de planos temporais, com digressões e análise. Naturalmente o que se retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente.

Salientamos que o conteúdo temático do GDM articula a constituição do sujeito, do objeto e do espaço, ou seja, as memórias advindas do espaço compõem a constituição do sujeito e, por conseguinte, determinam o sentimento de pertencimento, cultura, ideologias, comportamentos etc. Além disso, por meio do espaço, podemos evocar as lembranças de pessoas, de objetos, lugares, cheiros, quando trazemos à tona nossas memórias afetivas.

A segunda etapa – “formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos” (BAKHTIN, 2004, p. 124) – versa sobre a construção composicional do gênero, sua estrutura formal, características e tipologias predominantes. Segundo o autor, a construção composicional permite tanto o reconhecimento das características do gênero discursivo quanto das finalidades específicas de cada esfera da atividade humana; Tal construção destina-se à forma como determinado gênero está organizado, isto é, “a forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2010, p. 301). Esse formato pode “modificar-se de acordo com as alterações nos projetos enunciativos e nas relações dialógicas” (COSTA-HÜBES;

ESTEVEES, 2015, p. 91). Assim, a forma composicional constituída pela materialidade linguística segue o formato de cada gênero, desde que atenda às necessidades discursivas de cada autor.

Para Bakhtin, a construção ou aspecto composicional é considerada o elemento mais característico do enunciado, por oportunizar a materialização do conteúdo linguístico, apresentando o tipo de estruturação, disposição e acabamento da totalidade discursiva do gênero. Isso posto, compreendemos, à luz dos estudos bakhtinianos, que o GDM é um gênero que, a princípio, poderia ser caracterizado como primário, por partir de diálogo oral, transmutado em seu processo de formação do texto base para o retextualizado em diversas etapas. Por conta dessa transmutação, no final do processo, será reconhecido como um gênero secundário, mediado pela escrita, em situação complexa e elaborada.

O contato entre gêneros primários e secundários modifica esses gêneros e os complementa. Dessa forma, um diálogo pode perder a sua relação primária quando é modificado por meio dos processos escritos que alteram a forma do enunciado e sua esfera de circulação. Compreendemos, pois, que os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos que funcionam como elo de inoculação entre a história da sociedade e a história da língua.

Bem como o GDM, as memórias literárias são narrativas escritas em primeira pessoa do singular, preeminentemente apresentam a estrutura composicional do texto narrativo, situando o leitor no tempo e, principalmente, no espaço em que se passam as lembranças do narrador. Outra característica análoga é o aparte de episódios marcantes e o relato dos motivos dessa predileção, assim como a presença de palavras e expressões que remetem ao passado. Não obstante, no GDM, são transcritas as narrativas da maneira como manifestadas pelo sujeito da lembrança nesse quadro. O autor, portanto, um observador, enquanto, no gênero memórias literárias, o autor é criador, entremeando acontecimentos reais, ficcionais, com uma linguagem autoral e pertinente à esfera da literatura.

O GDM pode ser visto como uma sequência de acontecimentos não necessariamente cronológica e linear, pois seleção e sequência são prerrogativas do narrador, tal qual o repertório linguístico repleto de dialogismos e regionalismo, usados somente em comunidades tradicionais com peculiaridades históricas, culturais e geográficas. Desse modo, o narrador é capaz de imprimir sua história sob um único ponto de vista, enquanto, nas memórias literárias o enredo apresenta

linearidade dos elementos da narrativa e, a fim de envolver o leitor, retoma na conclusão o fato vivido pelo narrador no momento passado ou o deslocamento desse autor-narrador para o presente.

Finalmente, na terceira etapa metodológica – “o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN, 2004, p. 124) –, voltamos o olhar para o estilo do gênero, seus talantes singulares, tais como: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, modalizadores, paragrafação, pontuação, entre outros. No dizer de Bakhtin (2011 p. 284), “o estilo é indissociavelmente vinculado às unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais. Assim, as formas da língua constituem variedades de sentido e tornam-se temático-valorativas, ou seja, “a essência efetiva da linguagem está representada pelo elo social com a interação verbal” (BAKHTIN, 2004p. 246, 247).

Dessa forma, é possível conjugar as duas etapas anteriores e analisar diversos recursos da língua: lexicais, fraseológicos, textuais, entre outros. Em muitos gêneros com predominância narrativa, como é o caso do GDM e das memórias literárias, podemos notar a presença de descrições que contribuem para atribuir sentidos aos lugares e objetos, além do uso de vocabulário de época à qual remontam as memórias contadas. No caso do GDM, ao relatar suas experiências pessoais, o sujeito das lembranças poderá utilizar, em algum momento, a primeira pessoa do plural com o intuito de demonstrar sentimento de pertencimento à comunidade. Outro ponto em comum entre esses dois gêneros são as comparações entre o passado e o presente, além de apresentar recursos voltados ao fazer estético e o uso de figuras de linguagem próprias da esfera literária. Por exemplo, “ao descrever um objeto, uma personagem, um sentimento, os autores utilizam a linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características” (ALTENFELDER;CLARA, 2010, p. 81). Nessa perspectiva, o trabalho com a memória possibilita uma visão estética dos objetos da vida, que é considerada “dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Após compreendermos a memória na construção estético-discursiva do gênero, no próximo capítulo abordamos conceitos de memória como instrumento de reflexão para a construção e transposição de narrativas orais para a modalidade escrita.

3 DA MEMÓRIA À NARRATIVA

Ao longo dos anos, a linguagem fez uso da escrita, da oralidade, da iconografia, com propósitos específicos; buscou, também, rememorar tempos passados, desempenhando papel fundamental na evolução humana. Diante disso, neste capítulo, buscamos compreender como a linguagem instrumentaliza a memória; e observar a formação discursiva da memória na construção das narrativas de idosos quilombolas. Por conseguinte, apresentamos alguns aspectos conceituais da memória, a formação do discurso narrativo, além de observar a sequência prototípica do gênero narrativo em diferentes modalidades de uso da língua. Em seguida, abordamos a transposição das narrativas de vida de idosos para o gênero discursivo memória (GDM).

3.1 Aspectos conceituais da memória

A memória distende conceitos duros, solta o corpo ajustado, faz viver os mortos. A memória inspira, recupera a graça do tempo, desenvolve o entusiasmo pelo que era caro e se perdeu, redime o sagrado. A memória desenvolve não simplesmente o passado, mas o que o passado prometia. A memória desenvolve o que o passado vislumbrou e o presente esqueceu. A memória vinga os vencidos.
Ecléa Bosi⁴

A memória sempre instigou interesse de diversas áreas do conhecimento, mas, somente ao longo do século XIX, percebemos o surgimento dos primeiros trabalhos científicos mais relevantes sobre essa temática, muitos deles a partir de experiências com pessoas e animais. A discussão da memória como ciência surgiu em meio às tendências positivistas e científicas do final do século XIX e começo do século XX.

Como pioneiro nessa sapiência, destacamos Bergson e sua obra *Matéria e Memória*, escrita em 1896. Como Santo Agostinho que, nas *Confissões*, intitulou a memória de ventre da alma, Bergson (20011) a definiu como a alma da própria alma,

⁴ (BOSI, 2003, p. 2)

fruto da relação espiritual e corporal. Desse modo, a memória tem papel fundamental na existência humana, relaciona o corpo presente com o passado e o curso atual das representações, ou seja, a percepção concreta deve valer-se do passado para compor a totalidade de nossa experiência.

Ademais, memória das coisas e memória de mim mesmo coincidem, aí encontro também a mim mesmo, lembro-me de mim, do que fiz, quando e onde fiz, e da impressão que tive ao fazê-lo. Sim grande é o poder da memória, a ponto de eu me lembrar até de ter me lembrado. Em suma o espírito é também a própria memória (RICOEUR, 2007, p. 110).

Em seguida, temos as contribuições de Halbwachs (2013) com a “sociologia da memória”, inaugurando as atividades na área das ciências sociais e humanas, que mais tarde oportunizaram investigações acerca da memória como fonte de ligação social e construção da identidade cultural dos sujeitos.

Os estudos que versam sobre memória apresentam, ainda hoje, um vasto campo a ser explorado. As discussões não se esgotam na literatura, porém, para o entendimento da complexidade da memória e sua relação com a linguagem, abordadas nesta Tese, elencamos a imprescindibilidade da compreensão da memória sob perspectivas definidas, ainda que, em virtude da sua natureza complexa, constitua terreno de difícil conceituação. Enquanto a “percepção é a intersecção do corpo com o mundo, a memória é a conservação que o espírito faz de si mesmo” (BOSI, 2003, p. 45), ou seja, a memória funciona como o local em que são registrados os conceitos, as visões de mundo, valores, identidades e ideologias, caracterizados pela função social que representam e transmudados por meio da linguagem.

Memória é “a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações por meio de diferentes suportes empíricos”, como voz, música, imagens, textos etc. (SIMSONS, 2004, p.63). Ela também pode ser pensada como um conjunto de funções psíquicas das quais os indivíduos conseguem rememorar vivências, opiniões ou informações já vividas (LE GOFF, 2003, p. 196). Outra definição de memória é encontrada em Bosi (2003, p. 90): “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”.

Com o advento da tecnologia, o uso do termo memória se popularizou ainda mais, passando a ser reconhecido também como sinônimo de base de dados ou

guarda de dados. Nesse sentido, vale destacar Izquierdo(2018, p.03) em sua obra *Memória*. Para ele, a “memória abrange desde os ignotos mecanismos que operam as placas do computador, até as rememorações históricas de cada civilização”. Outro termo tratado como similaridade é o conceito de história. Nora (1993), por sua vez, afirma que, embora história e memória sejam tratadas por muitos autores como sinônimos, possuem diferenças acentuadas na compreensão e na contextualização, dado que a história diz respeito à reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais, enquanto a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no presente. A “memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto na imagem, no objeto, já a história só se liga nas continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo” (NORA, 1993, p.9).

Para Halbwachs (2013, p. 29), “o que vemos toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente”. O passado e o presente tornam-se efêmeros. Desde seu ato constitutivo, o presente já se torna seu próprio passado. “Entretanto, na medida em que a memória é o presente do passado, o que é dito do tempo e de sua relação com a interioridade pode facilmente ser estendido à memória” (RICOEUR, 2007, p. 111).

Diante disso, compreendemos a complexidade e a importância da memória no trato das relações humanas, pois, bem como afirma Santos (2003, p. 25, 26),

nós somos tudo aquilo que lembramos; nós somos a memória que temos. A memória não é só pensamento, imaginação e construção social; ela é também uma determinada experiência de vida capaz de transformar outras experiências, a partir de resíduos deixados anteriormente. A memória, portanto, excede o escopo da mente humana, do corpo, do aparelho sensitivo, e motor e do tempo físico, pois ela também é resultado de si mesma: ela é objetivada em representações, rituais, textos e comemorações.

Inferimos, tal qual Santos (2003) e Izquierdo (2018) que, ainda como seres congêneres, nossas coleções pessoais de lembranças são individuais, distintas, únicas e definem nossa personalidade em forma de interação social. No dizer de Izquierdo(2018, p.03), “procuramos laços, geralmente culturais ou de afinidades e, com base em nossas memórias comuns, formamos grupos, ou seja, a identidade de uma civilização provém das memórias comuns”. Por conseguinte, a memória remete

ao passado e é essa característica que garante a continuidade temporal dos sujeitos.

Para tanto, analisamos alguns pressupostos da memória a partir da identificação do papel da linguagem no contexto sociointerativo dos enunciados, transpostos no gênero discursivo memórias de narrativas de vida.

Vale mencionar que a utilização das modalidades falada ou escrita da linguagem são precedidas por uma outra forma de linguagem existente na própria memória. Desse modo, percebemos que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores” (BAKHTIN, 2011 p. 132). Diante disso, novos enfoques são postos frente ao uso da língua e da linguagem e à preservação da memória. Assim, especificamos como pressuposto fundamental nesta pesquisa a discussão da memória sob a ótica social, coletiva e individual.

Desse modo, faz-se imprescindível apresentar uma orientação teórica que consubstancie a fundamentação da memória em cenários históricos de referência social e linguística. Podemos dizer que as concepções de memória abordadas neste estudo não correspondem a posicionamentos dicotômicos, nem idênticos; trata-se de conceitos correlatos, que, ao longo das relações interacionais, podem se complementar. À vista disso, sem sobrepor a valorização de um deles em relação ao outro, discorreremos sobre o conceito de memória e suas implicações nas construções de narrativas orais ou escritas. É por meio da memória, elemento essencial na formação da identidade de um indivíduo, que aprendemos a interpretar o passado, transformar, enriquecer o presente e elaborar o futuro.

A memória é, ao mesmo tempo, individual, porque se refere a experiências únicas, vivenciadas individualmente; e coletiva, por basear-se na cultura de um grupo social e em códigos aprendidos nos processos de socialização que se dão no âmago da sociedade. Segundo Halbwachs (2013, p. 31), “para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível”. À vista disso, o autor acrescenta que a memória individual é uma condição necessária para a evocação das lembranças.

Para que nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam

muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sob uma base comum. Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles, a partir de dados e noções comuns que estejam no nosso espírito e também no dos outros (HALBWACHS, 2013, p. 39).

Nessa perspectiva, a comunidade familiar ou grupal torna-se testemunha e intérprete das experiências individuais, reagrupando e interpretando as lembranças particulares consideradas construções sociais do indivíduo. Em outras palavras, não nos lembramos sozinhos, as lembranças ocorrem em lugares socialmente marcados, como a família, a casa, a escola, o jardim, isto é, lugares que nos fazem “viajar de grupo em grupo, de âmbito em âmbito, tanto espaciais como temporais” (RICOEUR, 2007, p. 132).

A memória coletiva ocorre quando compartilhamos e lembramos de experiências de maneira similar, pois aquela determinada situação foi vivida em um mesmo grupo. De acordo com Pollak (1992, p. 201), é por meio da socialização política ou histórica que ocorre o “fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada.” Isso posto, o grupo poderá absorver tanto os fatos dos quais participou quanto daqueles não vivenciados. Essa operação coletiva dos acontecimentos do passado “se integra em tentativa mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes” (POLLAK, 1989, p.9).

Halbwachs (2013, p.4) define memória coletiva como um “processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade e sociedade”, especificando o caráter social da memória. Para Santos (2003, p.51), os “indivíduos não se lembram por si mesmos e, para lembrarem, necessitam da memória coletiva, isto é, da memória que foi construída a partir da interação entre indivíduos.” Segundo Bosi (2003, p.59),

é no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, que são trabalhadas as noções gerais, veiculadas pela linguagem, logo de filiação institucional. É graças ao caráter objetivo dessas noções gerais que as imagens resistem e se transformam em lembranças.

Halbwachs (2013) afirma que todas as nossas concepções nascem de uma sociedade. Assim, todas as nossas benesses permanecem coletivas e são

lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos particulares e com objetos que só nós vimos.

A memória não separa o homem do ser social; ao contrário, carrega vínculos de natureza física e geográfica, está inserida no coletivo de uma determinada sociedade, ou seja, “nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” (HALBWACHS, 2013, p. 76). Em relação à memória individual, cabe dizer que não está centrada somente nas experiências de vida de um indivíduo, mas auxilia 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, 2013, p.72).

As memórias individuais representam os pontos de vista possíveis acerca da memória coletiva. De acordo com Le Goff (2003, p.477), “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Como ícones da memória individual e coletiva, temos símbolos, ideologias, identidades culturais que reforçam o sentimento de pertencimento. Como exemplo, comidas, que, ao serem evocados pela memória, tornam-se modelos de comunicação dinâmicos e criativos, capazes de engendrar e manifestar emoções e identidades, gerar e manter tradições. A comida e seus rituais fixam a ancestralidade, asseguram o pertencimento, transmitem histórias e significados, e, portanto, participam da construção de uma narrativa de memória, contribuindo para a construção de sentido entre os sujeitos (JORDÃO, 2016, p. 34).

Os acontecimentos vividos e conservados não permanecem da forma como foram apreendidos e transportados para o presente, pois, no momento seguinte da sua apreensão, o sujeito foi modificado por essa mesma apreensão, ou seja, constitui um momento que continuará a se modificar no movimento incessante das apreensões consecutivas que se seguiram no dinamismo do tempo das evocações.

Nesse prisma, destacamos a linha durkheimiana francesa, estudada por Halbwachs, que compreende memória como um trabalho sobre o tempo vivido. O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. “Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa” (BOSI, 2003, p. 53).

Compreendemos, nesse âmbito, que a memória não constituiu um terreno unívoco, mas comporta diversos sentidos e é construída a partir de outras tantas

memórias, agregando riquezas à sociedade. A memória social é polissêmica e, por conseguinte, apresenta variações em diferentes saberes, influenciando as concepções de memória coletiva e individual.

Para Le Goff (2003), a memória social pertencia às sociedades regidas por testemunhos escritos, enquanto a coletiva pertencia aos povos ágrafos, de cultura exclusivamente oral. O aparecimento da escrita colaborou para a transformação da memória coletiva, que possibilitou o processo de memorização e de registro, da passagem do oral para o escrito, conferindo suporte material à memória, ampliando-a e transformando-a e estabelecendo a fronteira onde a memória coletiva torna-se memória social. Já Nora (1993, p. 112) define memória coletiva como “o que fica no passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fizeram no passado”. O autor relata, em sua obra *Leslieux de lamémoire*, a história da França a partir do estudo dos lugares de memória social elaborados por diferentes grupos, constituindo a memória coletiva. Para Halbwachs (2013), a memória coletiva é evocada a partir de um fato vivido pelo sujeito pertencente a um grupo e é recordada sob o ponto de vista desse grupo.

Ao refletir sobre a abordagem das diferentes acepções de memória, é basilar atinar que as pesquisas nessa área concernem tanto ao campo das ciências sociais quanto ao da ciência da linguagem devido a seu caráter transdisciplinar. Observamos também a substância social da memória, aquela enraizada no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto, essencial na construção do sentimento de pertencimento do sujeito, visto que desperta a continuidade das experiências, isto é, a composição da identidade. Por conseguinte, “o tempo da memória é social, mas a memória é, também e indubitavelmente, afetiva” (MORIGI; BONOTTO, 2004, p. 156). Mais uma vez, o sentido de uma completa o da outra, pois a experiência coletiva recordada, ao ser lembrada, possui uma grande “carga afetiva”.

Mediante os conceitos apresentados, depreendemos que a memória pressupõe um registro, uma evocação oral ou escrita de rememorações, um processo dinâmico, unívoco e seletivo, reunindo as experiências, os saberes, as sensações, emoções, ou seja, as lembranças que escolhemos guardar. Assim, as lembranças são rememoradas, reelaboradas e materializadas em palavras. Narrar é, pois, o retorno à memória afetiva, a busca inconsciente do indivíduo no tempo, no lugar, nas lembranças individuais e nos próprios motivos que o levam a rememorar.

Por conseguinte, a afetividade pode ser concebida como fator preponderante na construção da memória. Para Moran (1994, p. 235), a afetividade pode ser definida como “componente básico do conhecimento e está intimamente ligada ao sensorial e ao intuitivo [...] se manifesta no clima de acolhimento, de empatia [...] da compreensão para consigo e para com os outros”. Além disso, o afetivo impulsiona as interações possibilitando a comunicação. Sumariamente, a afetividade envolve os sujeitos e potencializa os sentimentos. Estes se sustentam em representações que existem pelo despertar da lembrança do sujeito dotado de memória capaz de identificar objetos, situações e sensações.

Segundo Damásio (2004, p. 92), “[...] um sentimento é uma percepção de certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar [...]”, ou seja, esses sentimentos podem engendrar a memória afetiva.

Feche os olhos e tente lembrar do aroma do bolo de fubá que sua avó fazia. Ou do cheirinho de terra molhada que anuncia as tempestades de verão. Ou, melhor ainda, daquele odor inconfundível do seu último carro zero. Lembrou? Provavelmente sim, e mais ainda: cada aroma despertou em você um festival de lembranças (KUCZYNSKI, 2005. p.5).

A família guarda os relacionamentos de referência, o norte que orienta a subjetividade humana, “num vasto mundo gelado e estreito estão espalhados recantos calorosos de humanidade e bondade” (BAKHTIN, 1993, p. 340), lugar de afetividade onde as gerações se reúnem em um cotidiano de comida, trabalho, amor, casamento, nascimento e morte. Essas recordações são ativadas e buscadas através da memória, da “elaboração de narrativa do lugar-tempo vivido, com sua consubstanciação na palavra” (JORDÃO, 2016, p. 28). Para a autora (2016, p. 26), as relações dentro da família têm se modificado ao longo dos tempos acompanhando a situação histórica e social da humanidade, em resposta aos requisitos de cada época ou como reflexo das condições do homem em dado momento. “O eu não consegue se constituir senão no convívio com o outro, em relação aos vínculos travados nos laços interpessoais; precisamos de relacionamentos para localizarmos o que somos e o que não somos” (JORDÃO, 2016, p. 27). Concernente a um dos conceitos de Barthes (2008), trata-se daquele inominável, mais profundo que os níveis da representação e do simbólico, aquele que ultrapassa o saber prévio do leitor e trava com ele uma ponte de significância no que lhe há de humano, o afeto.

Nesse âmbito, atentamo-nos ao campo investigativo deste estudo, constituído por uma comunidade tradicional, cuja identificação se dará mediante a aglutinação de um grupo culturalmente diferenciado que possui formas próprias de organização social, ocupa um único território e faz uso dos recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e práticas geradas e transmitidas pela tradição oral.

Para Lucila, uma idosa guardiã das Memórias da Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, “guardar memórias é sempre estar em sintonia com a própria história, identidade e cultura”. Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal* (2011), já asseverava que toda posição ideológica assumida pelo sujeito, se correlacionava a outras já existentes. Dessa forma, entendemos, assim como Bakhtin (2011) e Jordão (2016), que o processo de construção da identidade do sujeito é concebido a partir das relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, digo, por meio da alteridade.

O trecho apresentado abaixo serve como arquétipo para subsidiar esse estudo, visto que diz respeito à exemplificação real do que foi abordado teoricamente. As memórias de Tia Tina, por exemplo, foram constituídas a partir das memórias de outros membros da comunidade ou da família, num processo de alteridade, em outras palavras, só existe a partir do outro. Além disso, o fato passado rememorado exerce influência direta no momento presente do narrador.

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 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 feixe de coberta de estopa porque 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. E hoje o povo tem tudo e fica reclamando. Deus me livre, eu fico boba de ver essas coisas (Tia Tina, uma Guardiã das Memórias, 2022).

Sabemos que os grupos familiares representam nossos relacionamentos de referência, o sentido que orienta a subjetividade humana. A família, lugar de afetividade, remete a esse ambiente, cercado por realidades básicas da vida cotidiana envoltos de recordações afetivas que marcam o lugar, o tempo e o espaço da memória narrativa.

[...] então era preparado os doces e um monte de coisas para o casamento. O escrivão vinha do Rochedão a cavalo. Era difícil a gente sair de casa para morar com o marido, porque não era permitido falar com ele, sozinha, antes do casamento [...] para as festas de casamento faziam bolos de goma que eram pendurados em sacos de estopa, latas de doces e brovidade [...] (Tia Dete, uma guardiã das memórias, 2022).

Isto posto, destacamos o objeto desta pesquisa: “as memórias de narrativas de vida”, formadas por registros materiais e mentais dos estados pelos quais os indivíduos passam no decorrer da vida, estados que se penetram em uma progressão contínua do passado para dentro do presente, aquilo que se vive sobreposto àquilo que se viveu, ou seja, o “progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha à medida que avança” (BERGSON, 2011, p. 47, 48). São “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 p. 297).

Nesse prisma, observamos a natureza concêntrica das narrativas de vida, onde passado e o presente se misturam, em um jogo peculiar da memória. Reconstruímos discursivamente a memória com nossas práticas sociais e interativas e, assim, compreendemos que a linguagem instrumentaliza a memória, e é por meio desta que produzimos narrativas, discursos e nos constituímos enquanto sujeitos.

A “linguagem enquanto concreção socioideológica, viva e enquanto opinião plurilíngue coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem” (BAKHTIN, 2011 p. 100). Pela linguagem somos capazes de descrever o mundo e interagir socialmente. Ela é produto da ação humana e tem sido criada e idealizada a partir das necessidades comunicativas e ao longo da história, o que ratifica seu caráter dinâmico no meio social. Sumamente, da palavra nascerá o sujeito, que se representará “discursivamente aprendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso e ao mesmo tempo suas inter-relações dialógicas” (FIORIN, 2008, p. 61). Sendo assim, as memórias de narrativas de vida não são apenas exposições individuais de acontecimentos e experiências, mas emergem de fatos repletos de outras experiências. A escuta dessas diversas vozes permite que os sujeitos de uma comunidade tradicional encontrem na narração oral uma forma de transmissão de conhecimentos passados de uma geração para a outra.

As experiências daqueles que nos antecederam não podem ser transferidas de forma integral e exata, é evidente, pois os eventos que marcaram uma dada subjetividade, assim como o efeito que causaram ao juntarem-se a um conjunto prévio de outras experiências, não serão jamais transpostos de forma análoga a outrem, eles são únicos (JORDÃO, 2016, p.51).

A experiência latente do narrador ultrapassa a mera vivência do evento, engendrando um conjunto de saberes que sobrepujam aqueles fatos obtidos isoladamente, mas que abonam as experiências próprias e únicas dos sujeitos no processo de rememoração das suas memórias e na construção de suas narrativas. No item a seguir, discutimos os aspectos conceituais da narrativa e da narração, explicitando algumas abordagens teóricas relevantes para o presente estudo.

3.2 Narrativa e narração

Essas coisas as Musas, língua doce orvalho e de sua boca fluem palavras de mel; os povos todos olham em sua direção ao atribuir juízos com retos julgamentos; ele, então, falando algo sem vacilar, logo mesmo um grande litígio habilmente faz cessar! Pois eis por que há reis conscientes: porque ao povo prejudicado na praça cumprem obras reparadoras inteiramente, consolando-os com palavras suaves. Indo pela assembleia, propiciam-no como a um deus com reverência de mel, e sobressai entre os que se aglomeram. Tal a sagrada dádiva das Musas aos humanos! Pois das Musas e de Apolo que atinge à distância homens são cantores pela terra e citaristas, e de Zeus reis! E é próspero quem quer que as Musas amarem: doce de sua boca flui a voz! Pois mesmo se alguém tendo luto em seu recém-afligido ânimo espanta-se ao sofrer no coração, então um cantor,⁷⁹ das Musas servo, as glórias dos antigos homens e os grandes deuses que têm o Olimpo e rápido vai se esquecendo das chateações e dos cuidados: nem se lembra, pois rapidamente viraram-no os dons das deusas! Salve, crias de Zeus! Dai-nos o canto desejável! Glorificai a sagrada raça dos imortais que são sempre, os quais da Terra nasceram e do Céu estrelado, e da Noite obscura, e ainda aquele que nutriu o Mar salgado!

*Hesíodo*⁵

Na epopeia grega, os atributos que enalteciam Zeus eram concedidos por suas filhas cantoras, para aqueles que as honrassem, tal como manifestado na sequência do proêmio. Calíope, conhecida como a inspiradora das poesias lírica e épica, era também uma das nove musas da mitologia grega, filha de Zeus e Mnemosine. A deusa entoava seu canto nos festins do Olimpo, após os violentos combates que abalavam o universo, na guerra dos deuses. A filha de Mnemósine providenciava que os grandes e admiráveis feitos dos heróis fossem lembrados e

⁵(HESÍODO, 2007, p.107).

exaltados por gerações. Sua voz também se elevava através dos poetas, rapsodos, contadores de histórias que se apresentavam nos festins. Desde a Antiguidade, há o entendimento de que o nome Calíope seria formado pela associação de kállos, ‘beleza’, e ops, ‘voz’, significando ‘Belavoz’. Nesse cenário, ensejados pelo desejo de perpetuar a memória de um patrimônio de narrativas legendárias, cujos protagonistas eram personagens de elevada estirpe, munidos com virtudes e feitos excepcionais, surgiu o termo *épico*, poema longo, que provém do grego *épos* e significa ‘discurso’. À vista disso, podemos concluir que a *épica* adveio da oralidade ancestral grega e que sua produção encontrou paralelos em outras civilizações, como a egípcia, a babilônica, a indiana antiga e, ainda, nas civilizações ocidentais do período medieval, a exemplo das narrativas anglo-saxãs, germânicas e escandinavas. São inúmeras as narrativas produzidas no mundo e há “uma variedade prodigiosa de gêneros distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda a matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas” (BARTHES, 2008, p. 19).

Etimologicamente, a palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar, trazer à memória, dar a conhecer, tornar lembrado um acontecimento real ou imaginário. Embora existam ao longo do tempo diversos estudos que abordaram diferentes pontos de vista acerca da definição de epopeia ou narrativa, ainda não há uma aceção categórica que consiga abarcar tal papel. Constatamos, assim, que o termo narrativa apresenta diferentes definições em distintos campos do saber.

Genette (1976, p. 255) define narrativa “como a representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem, e particularmente da linguagem escrita”, ou seja, a efígie da realidade, a representação do não verbal em verbal.

Toda narrativa comporta com efeito, embora intimamente misturados e em proporções muito variáveis, de um lado representações de ações e de acontecimentos, que constituem a narração propriamente dita, e de outro lado representações de objetos e personagens, que são o fato daquilo que se denomina hoje a descrição (GENETTE, 1976, p. 262).

Dessa forma, a narrativa apresenta a simbiose entre a história; a construção do ato narrativo, que representa o significado; e o discurso narrativo, o significante, isto é, a “apresentação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem e, mais particularmente, da linguagem

escrita” (GENETTE, 1979, p. 265), manifestados nas incontáveis narrativas humanas. Para o autor (1971), o plano discursivo da narrativa apresenta três aspectos conceituais: o enunciado narrativo, o conteúdo do enunciado e o ato de narrar tomado em si.

Empregamos corretamente a palavra narrativa [*récit*] sem nos preocuparmos com sua ambiguidade, por vezes sem a percebermos, e algumas das dificuldades da narratologia derivam talvez de tal confusão. Parece-me que, se quiser começar a ver mais claro desse domínio têm que distinguir-se claramente sob este termo três noções distintas (GENETTE, 1979, p. 23).

No primeiro sentido, a narrativa é concebida ao designar o enunciado narrativo, o discurso oral ou escrito, que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos e leva em conta a história e o discurso narrativo que a anuncia. No segundo, a narrativa é a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, que constituem o objeto desse discurso e seus diversos encadeamentos. Já no terceiro sentido, a narrativa consiste no ato de narrar, a narração de um fato propagado por um narrador.

Este estudo, assim como os estudos de Genette (1979, p. 25), baseia-se

[...] essencialmente, na narrativa em seu sentido mais corrente, isto é, de discurso narrativo [...] um texto narrativo. Mas, como se verá, a análise do discurso narrativo, tal como o entendo, implica constantemente o estudo das relações, por um lado, entre esse discurso e os acontecimentos que relata (narrativa no segundo sentido), por outro lado, entre esse mesmo discurso e o acto que o produz realmente ou ficticiamente: narrativa no terceiro sentido.

Destarte, adotamos nesta Tese a perspectiva da narrativa como discurso e a concebemos tal como Genette (1979). Nesse âmbito, entendemos a narrativa como a forma de organizar nosso discurso, oral ou escrito; as nossas experiências; e os nossos conhecimentos, manifestados pelos elementos da diegese, ao designar o conjunto de ações segundo princípios cronológicos.

No que diz respeito à estrutura da narrativa, Barthes (2008, p.20) menciona que

[...] ou bem a narrativa é uma simples acumulação de acontecimentos, caso em que só se pode falar dela referindo-se à arte, ao talento, ou ao gênio do narrador (do autor) – todas formas míticas do acaso – ou então possui em comum com outras narrativas uma estrutura acessível à análise, mesmo que seja necessária alguma paciência para explicitá-las; pois há um abismo entre a mais complexa aleatória e a mais simples combinatória, e ninguém pode combinar (produzir) uma narrativa, sem se referir a um sistema implícito de unidades e regras.

Para o autor, a narrativa surgiu junto com a própria história da humanidade. Por conseguinte, suas formas são infinitas e presentes em diferentes organizações discursivas, tempos, lugares e sociedades.

[...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela linguagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas as substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomina, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação (BARTHES, 2008, p. 19).

Diante disso, ao pensar no gênero marcado pelo modo narrativo do discurso, como é o caso do objeto deste estudo, compreendemos que a narrativa emergiu a partir da história social, ou seja, não existe povo sem narrativa de vida, “todas as classes, todos os grupos humanos, têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta” (BARTHES, 2008, p. 19).

Ainda em relação à narrativa, podemos esmiuçar também os modos, configurados de acordo com as escolhas do narrador, seja pela representação ou narração. Assim, quando o narrador apenas mostra o fato de forma objetiva, faz uso da representação e, no momento em que conta o acontecimento e expressa subjetividade, utiliza a narração.

Para Genette (1979, p. 25), a narração é o “acto narrativo produtor e, por extensão, o conjunto da situação real ou fictícia”. No estudo narratológico que lida com o discurso e a interação social, tem-se a narração como expressão cognitiva complexa, por meio da qual as pessoas narram suas histórias. São as estruturas sentenciais que ilustram a organização da nossa vida e dos espaços. Desse modo, depreendemos que a narração é considerada uma atividade inerente ao ser humano, consistindo no ato de contar ou ler histórias, enquanto a narrativa pressupõe a apresentação de uma sequência de acontecimentos, reais ou fictícios, ensejados pelo desejo do narrador em se revelar ao outro por meio dos acontecimentos relatados.

Charaudeau (2019) concorda com Genette (1979) ao mencionar que os modos de organização da narrativa são caracterizados por uma dupla articulação “construção de uma sucessão de ações e a realização de uma representação narrativa”. Diante disso, os discursos se qualificariam como narrativos por

demonstrar uma representação narrativa, haja vista que, sua construção lógico narrativa dar-se-á mediante o processo de narração.

As narrativas humanas permeiam as relações sociais, estabelecendo uma estreita ligação entre a memória e a linguagem. Isso significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória. Revelar algo que está memorizado é rememorar uma recordação ou fato por meio do comportamento narrativo. Desse modo, entendemos que as memórias de narrativas de vida de idosos quilombolas são gêneros discursivos advindos de contextos e situações de uso da língua.

Tal qual Charaudeau (2019), consideramos situação como o ambiente físico e social do ato de comunicação, e contexto como o ambiente textual de uma palavra ou de uma sequência de palavras. Presumimos, assim, que a situação equivale à parte externa do ato de linguagem, enquanto o contexto diz respeito ao aspecto interno. Em virtude da perspectiva discursiva e ideológica das narrativas orais e escritas que constituem o *corpus* deste estudo, buscamos compreender ainda as finalidades discursivas do ato de comunicação. Para tanto, tomamos por base os pressupostos de Charaudeau (2019) ao estabelecer quatro modos de organização do discurso do discurso, sendo eles respectivamente: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Abaixo ilustramos os modos de organização do discurso.

Quadro 6 - Modos de organização do discurso

MODO DE ORGANIZAÇÃO	FUNÇÃO DE BASE	PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO
ENUNCIATIVO	Relação de influência (EU -> TU) Ponto de vista do sujeito (EU -> ELE) Retomada do que já foi dito (ELE)	• Posição em relação ao interlocutor • Posição em relação ao mundo • Posição em relação a outros discursos
DESCRITIVO	Identificar e qualificar seres de maneira objetiva / subjetiva	• Organização da construção descritiva (Nomear-Localizar-Qualificar) • Encenação descritiva
NARRATIVO	Construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.	• Organização da lógica narrativa (actantes e processos) • Encenação narrativa
ARGUMENTATIVO	Expor e provar casualidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor	• Organização da lógica argumentativa • Encenação argumentativa

Fonte: CHARAUDEAU, 2019, p. 75.

Marcuschi (2010), influenciado por Werlich, utiliza outra nomenclatura para a classificação intratextual: o que Charaudeau (2019) denomina modos de organização do discurso, nomeia como tipos de texto, e aos tipos de texto, como domínios discursivos. Em seguida apresentamos o quadro de organização dos discursos na perspectiva de Charaudeau e Marcuschim adaptado por Oliveira:

Quadro 7 - Modos de organização do discurso como tipos de texto

CHARAUDEAU (1992) ADAPTADO POR OLIVEIRA (2003)	MARCUSCHI (2002)
Modos de organização do discurso: descritivo narrativo argumentativo enunciativo	Tipos de textos: descritivo narrativo argumentativo expositivo injuntivo
Tipos de textos: jornalístico literário publicitário (ETC.)	Domínios discursivos: jornalístico literário publicitário (ETC.)
Gêneros textuais: (Cada tipo tem seus gêneros)	Gêneros textuais: (Cada domínio discursivo tem seus gêneros)

Fonte: HENRIQUES;SIMÕES,2004, p. 187.

Cabe mencionar que, para o presente estudo, logramos os termos tal qual Charaudeau (2019). Outrossim, a critério de análise da situação e do contexto discursivo, é considerado apenas o modo narrativo do discurso. Segundo Charaudeau (2019, p. 151), “o modo de organização narrativo é delicado de se tratar. Por um lado, este modo é objeto, sob diversas formas [...]. Por outro lado, uma longa tradição escolar [...] fez dele seu principal objeto de ensino”.

A obra *Dicionário de Análise do Discurso* (MAINGUENEAU, 2004, p. 337, 338) sumariza o modo de organização narrativo como

[...] aquele que permite organizar a sucessão de ações e eventos nos quais os seres do mundo estão implicados [...] com a finalidade de narrar, de contar algo [...] a fim de transmitir uma dada representação do mundo em conformidade com as intenções do narrador/contador.

De acordo com Charaudeau (2019, p. 153), “para que haja narrativa é necessário um contador (narrador, escritor, testemunha, etc.) investido de uma intencionalidade, isto é, de querer transmitir alguma coisa a alguém, um destinatário”. Da mesma forma, para que uma sucessão de episódios narrados/contados seja considerada como uma narrativa, é indispensável a inserção do evento em um contexto definido. Assim, infere-se que só haverá narrativa se no

fato narrado houver a presença de um narrador/contador, um destinatário e um contexto.

Evidenciam-se, nesse tocante, as diferentes maneiras de entender o termo contar, que vai além da apresentação de uma sequência de fatos: contar histórias representa uma busca constante e infinita pelas respostas às perguntas fundamentais que o homem se faz: "Quem somos nós? Qual é a nossa origem?" [...] destino? Em outras palavras: 'qual é a verdade do nosso ser? (CHARAUDEAU, 2019, p. 712). De acordo com o autor, contar envolve a organização dos atos e acontecimentos em sucessão de eventos que formam a estrutura de uma narrativa e caracterizam o modo de organização do discurso.

[...] é uma atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo de contradições. [...] é também construir um universo de representação das ações humanas por meio de um duplo imaginário baseado em dois tipos de crenças que dizem respeito ao mundo, ao ser e à verdade (CHARAUDEAU, 2019, p. 154).

Assim, compreendemos a narrativa como uma forma de organização dos acontecimentos, caracterizada pela construção de uma sucessão de ações, motivada pela intenção do sujeito. Já o modo de organização corresponde aos componentes estruturais da narrativa, ou seja, aos elementos organizacionais que podem ser delineados de acordo com os estudos de Adam (1997) e similares ao proposto por Charaudeau (2019), tais como uma situação inicial, uma tomada de consciência firmando um estado de busca e o resultado da ação demandada. Os elementos da narrativa remontam, grosso modo, à definição da intriga, trazida por Aristóteles, segundo a qual uma ação estruturada em começo, meio e fim é centrada no par nó/desfecho, esquema canônico da narrativa, um discurso que apresenta linearidade temporal.

Já para Bruner (1997), a narrativa é o princípio organizador da experiência humana, e apresenta três especificidades:

- 1) Sequencialidade: a forma como é construída em torno de expectativa canônica diz respeito às leis de conduta estabelecidas por uma sociedade;
- 2) Realidade *versus* ficção: a narrativa pode ser real ou imaginária, determinada pela configuração geral do enredo;
- 3) Excepcionalidade *versus* generalidade: ela pode forjar negociações entre o excepcional e a canonicidade.

Nesse âmbito, entendemos que explorar a natureza da narrativa seria examinar um modo de raciocínio de um povo ou de uma cultura, pois suas diferentes formas apresentam uma fonte de estudos valiosa e quase inesgotável da memória social. A narrativa não é apenas um texto oral ou escrito, mas um discurso construído por meio das ideias expostas no processo narrativo. Portanto, após ponderarmos considerações acerca dos pressupostos teóricos de narrativa e narração, observamos, a seguir, como se processa a formação discursiva da memória na composição das narrativas orais de idosos quilombolas.

3.3 Narrativa oral do idoso: processo de cooperação

Rapsodos para os gregos; *griot* para os africanos; *bardo* para os celtas; *cuentero* para os argentinos; e narradores ou contadores para os brasileiros, os idosos são figuras de destaque no interior das comunidades tradicionais e representam as vozes que tecem as histórias gravadas na memória e no coração de um povo. Escondidos entre as serras, envoltos nas lembranças que o tempo construiu, os idosos da comunidade quilombola de Furnas do Dionísio, contexto da pesquisa, são considerados personagens singulares na propalação das narrativas orais e na rememoração das histórias de vida desse grupo.

São homens e mulheres respeitados, cuja voz serve de sapiência na resolução dos conflitos internos. Suas histórias representam as experiências adquiridas nas idas e vindas do trabalho na roça, da plantação de cana, do cultivo da mandioca, da torra da farinha, da mexida no tacho de rapadura, das danças, rezas, benzeções e dos causos narrados. São experiências relatadas em forma de aconselhamento. O “narrador é um homem que sabe dar conselho [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria”. (BENJAMIN, 1994, p. 200). Assim, podemos dizer que o idoso tem a autoridade da maturidade que o tempo lhe conferiu. Essa autoridade poderá se materializar na *performance* discursiva das narrativas orais, evidenciadas nas rodas de conversas de uma comunidade tradicional.

Destarte, consideramos a *performance* do idoso, ao narrar uma história, como um momento de fascínio, tanto pela mescla de códigos e diversidade linguística

como pela forma de inoculação da narrativa. “Ele narra para se sentir vivo, para transformar sua história pessoal numa epopeia, uma narrativa essencial” (BUSATTO, 2003, p.17).

Diante disso, as memórias afetivas se entrelaçam com as histórias da comunidade e, de maneira particular, com cada narração ao desempenhar

[...] uma tripla função na cultura oral: *narra*, é o *performer* sensível ao auditório, já que incorpora a voz d comunidade; *ouve*, troca experiências com outros narradores e absorve as histórias que lhe contam; e *cria*, torna-se o responsável por constituir um sentido para o que ouviu, bem como para atualizar isso com significantes e significados diferenciados (FERNANDES, 2007, p. 56).

A partir do momento em que o idoso, doravante Guardiã das Memórias, expõe oralmente suas narrativas de vida, elerequer, ainda inconscientemente que de forma inconsciente, um direcionamento para a relação entre narrador e auditório, que acontece por meio dos mecanismos da *performance* narrativa, tais como entonação da voz, mímicas, pausas, ruídos, imitações, entre outros.

Para Fernandes (2007, p. 49), a narrativa é um processo de cooperação, o que não desqualifica o sujeito que a engendra, ou seja,

[...] as situações em que se empresta o corpo à narrativa (gesto, entonações, onomatopéias, expressões faciais, os embates discursivos criados com o ouvinte, as emendas de uma história noutra e, sobretudo, as variantes decorrentes de gesto de leitura, isto é, leitura sobre aquilo que o narrador ouviu/viu) fazem notar o potencial do indivíduo para transformar, criar, dar vazão a sentidos.

Desse modo, a *performance* do narrador requer do auditório sintonia e imaginação ao ouvir as narrativas, pois postula abrir as portas do tempo e do espaço a fim de apresentar, nas linhas do vivido, as vozes da memória, que constituiu “coletivamente fonte de saber para o indivíduo que possui aptidão de esgotá-la e enriquecê-la” (ZUMTHOR, 1993, p. 139).

Ao ouvir as narrativas, constatamos que o sujeito mnêmico evoca da voz o conteúdo das suas vivências, uma imagem imediata do passado, também uma intuição do presente revelado, ou seja, “a narrativa oral que ignora a sedimentação do discurso escrito é temporal e não espacializadora” (BOSI, 2003, p.44). Nesse sentido, observamos a intuição de temporalidade: o tempo passa a ser visto como uma questão de conhecimento; perder o tempo seria perder a própria identidade. A rigor, o processo de evocar o passado demonstra uma alteridade absoluta, que só se torna perceptível mediante a voz do narrador. Dessa forma, o Guardiã das

Memórias, ao recuperar a própria voz por meio do tempo, abre a sequência circular dos fatos da memória, do presente para o passado e deste para o presente. Ao recordar, o sujeito poderá, psíquica e somaticamente, rejuvenescer junto com a retomada ao passado, pois o “corpo memorativo recebe um tônico e uma força inesperada” (BOSI, 2003, p.44).

Ao pensarmos nas narrativas de vida dos idosos como objeto de estudo, vale aludir às diferenças de uso entre as modalidades da língua, já discutidas no capítulo 2 desta Tese. Os recursos performáticos extralinguísticos perdem-se no momento da transcodificação ou transcrição da modalidade oral para a escrita da língua. À vista disso, “o leitor só vai apanhar o registro dos depoimentos, naturalmente com figuras de linguagem e terá que transformar os signos escritos num contínuo interior – que é a recuperação do oral” (BOSI, 2003, p. 47).

Cabe ressaltar que, para desenvolver o presente estudo, adentramos nas recordações transmitidas pelo ancestral quilombola aos seus descendentes. Recorremos aos guardiões das memórias, homens e mulheres que vivem entre serras, rios, cachoeiras e matas, lugares onde tiveram e ainda têm, suas experiências de vida. Pessoas simples, agricultores, farinheiros e artesãos, que dispuseram do seu tempo para retornar ao passado, reminiscências de um repertório de histórias que os tornam “guardiões das memórias” dessa comunidade. Isso posto, concebemos, assim como Ecléa Bosi (2003, p.60), que o idoso dispõe de

[...] uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que uma pessoa de idade.

As histórias ouvidas dos mais velhos, mesmo configurando-se como relatos pessoais, são influenciadas pelo meio em que vivem, suas ordens morais e sociais. No dizer de Nascimento e Ramos (2013, p. 1), “o ato de contar ou recontar histórias sustenta-se na ciência do sujeito sobre si e sobre os outros com os quais interage em comunidade”. Nesse sentido, este estudo poderá também contribuir com reflexões sobre a responsabilidade da escola e da família para a manutenção da identidade cultural. Diante disso, torna-se imprescindível, para uma comunidade tradicional, que seus integrantes conheçam a história local, os costumes, a cultura,

com a finalidade de despertar o sentimento de pertencimento e continuidade das gerações de quilombolas, pois é a partir da “experiência individual de pertencer a um grupo, e na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual toma posse de si” (RICOEUR, 2007, p.130). Por isso, nada melhor do que conhecer a história por meio de seus protagonistas, os Guardiões das Memórias.

No depoimento de uma guardiã da comunidade de Furnas do Dionísio, Lurdete Santos Silva, popularmente conhecida como “Tia Dete”, podemos observar a reverência ao ancestral e à sua história de vida: “[...] Gente, uma pessoa sem história, eu acho que não existe ninguém sem história. Porque ou você teve uma história boa ou ruim mais é sua história[...]”. Portanto, as narrativas contadas celebram a memória dos ancestrais, a autoridade de quem um dia teceu as histórias que hoje mantêm viva a identidade cultural, que permite a existência da sabedoria tecida no tempo e mantida pela memória coletiva desse grupo.

A memória representa a percepção da realidade expressa discursivamente, um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas que tem como objetivo o armazenamento e a transmissão de conhecimentos históricos 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, uma vez que organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente por intermédio da narrativa (BRUNER, 1991, p. 14).

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 ligação com o passado e gerando um sentimento de pertencimento, fundamental para a perpetuação de um grupo social. Ouvir e contar histórias são aspectos inerentes ao ser humano, já que, desde a infância, tal hábito começa a fazer parte do cotidiano de vida das pessoas, refletindo, na maioria das vezes, todo o curso de sua história. Nessa perspectiva, o idoso adquire papel de destaque no grupo social: “deixa de ser um propulsor da vida presente de seu grupo e adquire uma função própria, a de lembrar, de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade” (BOSI, 2003, p. 63).

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 cunho linguístico, cultural e registro histórico. No dizer de Bosi (2003, p.2), “a memória dos velhos desdobra e alarga de tal maneira os horizontes da cultura que faz crescer junto com ela o pesquisador e a sociedade em que se insere”. Uma das

formas de conhecer o povo, a cultura é através da sua história: “Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu” (BOSI, 2003, p.2). Quando crescemos sob a influência das histórias e lembranças, criamos um mundo de fantasia sobre o passado.

Tanto Bosi (2003), no seu livro *Memória e sociedade*, quanto Halbwachs (2013), na obra *Memória coletiva*, mencionam que essas influências trazem familiaridade com coisas que não conhecemos a princípio, como costumes, lugares, modos de vida e assim por diante. Na infância, criamos nossas próprias memórias, baseadas na memória coletiva do grupo social em que estamos inseridos. Em outras palavras, “a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização” (BOSI, 2003, p. 73). É um processo memorável em que os indivíduos são constituídos pelas histórias que contam e pelas experiências que vivenciam. Tomamos, assim, as narrativas dos Guardiões das Memórias como um instrumento mediador entre o passado e o presente, o ancestral e o descendente, situando os sujeitos no ato mnemônico. Apresentamos a seguir nossa trajetória metodológica, que viabilizou a aplicação das oficinas de língua português e a composição do *corpus* de análise.

4PERCURSO METODOLÓGICO

Discorremos a seguir sobre o percurso metodológico elegido, evidenciando as motivações para escolha do *corpus*, contexto selecionado, sujeitos envolvidos, objeto de pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e seleção das produções discursivas e mecanismos de análises.

4.1 Motivações para escolha do *corpus*

Assim como descrito na introdução desta Tese, a escolha do *corpus* de pesquisa está estritamente relacionada as nossas motivações pessoais, acadêmicas e profissionais, haja vista a experiência docente na Educação Básica e a possibilidade de unir teoria e prática em sala de aula de Língua Portuguesa. Isto posto, nos propomos a pesquisar uma temática que pudesse ser estudada e aplicada segundo os pressupostos estabelecidos pela ciência da linguagem. Para tanto, elencamos como contexto a Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio (MS); como sujeitos, estudantes quilombolas e seus ancestrais; e, como objeto de estudo, as memórias de narrativas de vida dos idosos da comunidade, tomando, ainda, como ponto de partida a essencialidade das relações afetivas estabelecidas entre diferentes gerações, o respeito pelo idoso, a valorização da identidade cultural e o uso da Língua Portuguesa em práticas sociais.

Nossas primeiras inferências surgiram a partir do discurso dos patriarcas e das matriarcas, os Guardiões das Memórias, que durante as rodas de conversas externaram a preocupação com o distanciamento das relações com os jovens quilombolas e com o desaparecimento da identidade cultural – costumes, religiosidade, receitas, tradições, danças, histórias particularidades que dizem respeito à constituição social da memória individual, coletiva e afetiva que poderiam ser eternizadas, ou seja, registradas na modalidade oral, escrita ou multimodal da Língua Portuguesa.

Neste prisma, refletimos sobre como o ensino de Língua Portuguesa, nosso fazer pedagógico e a teoria disposta nos bancos acadêmicos poderiam colaborar

com a manutenção da identidade etnocultural desta comunidade tradicional, onde as memórias intergeracionais são transmitidas oralmente de geração a geração pelo ancestral ao seu descendente. À vista disso, surgiram os objetos de pesquisa, a construção teórica que norteou cada capítulo da Tese, os encaminhamentos metodológicos e a escolha dos procedimentos de análise das produções discursivas.

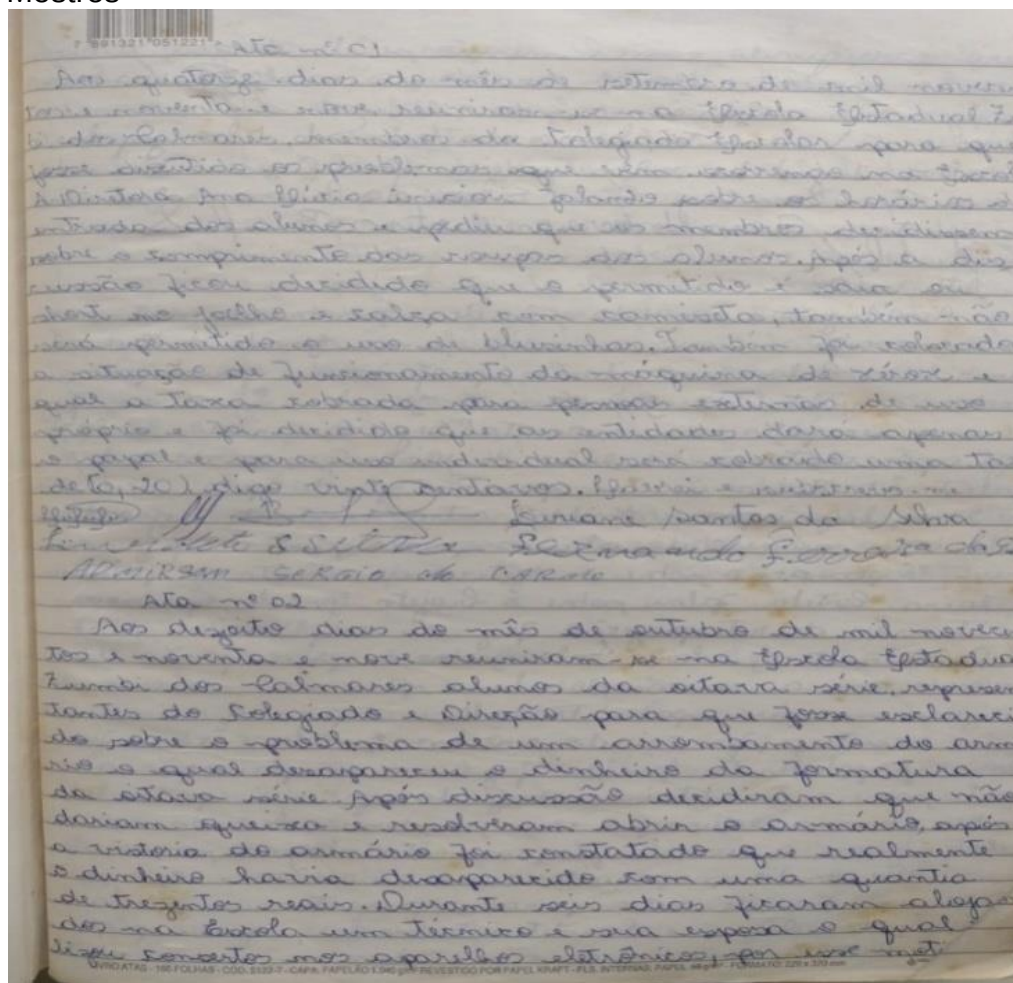
4.2 Contexto da pesquisa

No capítulo 1 dessa Tese, apresentamos o panorama histórico, geográfico, cultural e legislativo da Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, contexto da pesquisa. A Comunidade foi reconhecida pela Fundação Palmares em 2003, após um estudo antropológico realizado pelas pesquisadoras Bandeira e Dantas (1997).

Como *locus* de pesquisa, destacamos a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, criada pelo Decreto Estadual nº 8.408, de 20 de dezembro de 1995, publicado no Diário Oficial nº 4.184, de 21/12/1995, e localizada na Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, área rural do município de Jaraguari, a 45 quilômetros de distância da capital do estado de Mato Grosso do Sul. A fim de contextualizar o *locus*, apresentamos em seguida um histórico sintetizado da escola, nomeada como Zumbi dos Palmares, por sugestão do então Secretário de Educação Aleixo Paraguaçu Neto, que procurou homenagear o líder guerreiro do Quilombo de Palmares.

A primeira diretora oficialmente registrada para o exercício do cargo foi Maria Leuda de Paula Silva, que anteriormente exercia a função de docente na Sala Treze de Maio, da rede municipal de ensino de Jaraguari (MS). No início do ano de 1997, por indicação da comunidade, assumiu a função o professor Osnei Barbosa da Silva, que, no mês de março do corrente ano, reuniu-se com a comunidade escolar para a criação da APM-Associação de Pais e Mestres, a fim de gestar os recursos públicos advindos da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul, em prol da instituição.

Figura 2 - Primeiro registro no livro Ata da APM – Associação de Pais e Mestres



Fonte: Associação de Pais e Mestres da Escola Estadual Zumbi dos Palmares

Em agosto de 1997, assumiu a direção da escola a professora Ana Lucia Vilela Miranda, anteriormente coordenadora da Escola Estadual José Serafim Ribeiro. Na sua gestão, procurou implementar um trabalho em parceria com a comunidade para fortalecer e atender às demandas dos alunos de toda a região.

Em 2000, Osnei Barbosa da Silva foi devidamente designado pela Secretaria de Estado de Educação como diretor, continuando com o processo de fortalecimento das parcerias. Além do mais, no decorrer deste período alguns escritores começaram a esboçar a elaboração da história de Furnas. Professor Osnei era membro da comunidade e descendente de Dionísio; formado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco; e um dos primeiros a concluir o curso superior na comunidade, servindo de exemplo para as gerações futuras.

Em julho de 2005, professor Osnei assumiu a direção da escola Jussara da Silva Ribeiro, licenciada em Pedagogia, advinda da coordenadoria de gestão escolar da SED/MS. Durante a gestão da professora Jussara, foram iniciados os projetos *Contando a nossa história*, *Coral da língua Kicongo* e *Plantas medicinais e horta escolar*. Essas atividades contribuíram para o desenvolvimento de ações que envolveram tanto a direção, professores, alunos quanto a comunidade. Esses projetos alavancaram a inserção de novas atividades escolares, assim como também reafirmaram aspectos intrínsecos da cultura local.

No mês de dezembro de 2011, após passar pelo processo eletivo, assumiu a direção da Escola Estadual Zumbi dos Palmares Marcos Antônio da Silva Reichel, licenciado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco e professor da mesma unidade escolar desde 1998. A partir da experiência adquirida na prática docente e do legado positivo deixado pelos diretores anteriores, o novo diretor engendrou uma proposta voltada para o trabalho em parceria com a comunidade e com as classes representativas, buscando apoio em todos os segmentos sociais, com o propósito de valorizar os jovens e professores da comunidade de Furnas ou oriundos do próprio município de Jaraguari (MS).

Neste âmbito a escola passou a participar ativamente de apresentações em outras instituições e eventos, procurando rememorar e dar visibilidade à identidade cultural de Furnas. Essas ações transformaram o espaço escolar em questão em um centro de lazer e esporte, servindo como referência e ponto de encontro na comunidade. No mesmo ano, o então diretor, em parceria com os formandos do 9º ano do Ensino Fundamental, do 3º ano do Ensino Médio e com membros da Associação dos Pequenos Produtores Quilombolas das Furnas do Dionísio, organizaram o 1º *Folclore Fest*, precursor do Festival da Rapadura, declarado em 2016, por meio da Lei Estadual nº 4.936, como patrimônio histórico e cultural de Mato Grosso do Sul. De acordo com o documento, ficou proferida como patrimônio histórico e cultural a rapadura artesanal produzida na Associação de Pequenos Produtores Rurais de Furnas do Dionísio. A associação, desde então, comercializa produtos artesanais e comidas típicas como açúcar mascavo, melado, farinha de mandioca, polvilho e doces.

No ano de 2017, houve a implantação da escola em tempo integral, com uma nova pedagogia de aprendizagem, *educar pela Pesquisa*. A Escola Estadual Zumbi dos Palmares, nesse novo ciclo, procurou desenvolver vários projetos, alguns

inseridos na realidade da comunidade escolar, como: Festival da Rapadura, Consciência Negra, Meio Ambiente, Empoderamento da Mulher Negra, dentre outros.

Desde então, a referida instituição de ensino busca constantemente oportunizar a aprendizagem integral e significativa para os alunos, procurando valorizar as relações humanas entre a comunidade escolar e a externa, permitindo o acesso a bens culturais e tecnológicos, auxiliando na superação de barreiras impostas pela segregação histórica e social de membros de comunidades tradicionais, como a quilombola.

Nesta perspectiva, adentramos a realidade da escola e propusemos, por meio do projeto de doutorado, em 2019, rememorar a identidade cultural dos sujeitos da pesquisa com atividades de transcodificação e de retextualização multimodal desenvolvidas em oficinas de língua portuguesa para a turma do 9º ano do Fundamental.

Salientamos ainda, a relevância da Escola Estadual Zumbi dos Palmares para a comunidade, visto que ela é considerada ponto de referência, servindo também como local de acolhimento de festas regionais, reuniões, palestras e visitas de instituições nacionais e internacionais. Para tanto, a escola procura criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo de acordo com as políticas públicas educacionais, com objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar da população dessa região.

O corpo discente da escola é formado por filhos de pequenos produtores rurais da região e afrodescendentes, membros da comunidade. O corpo docente é composto por professores membros da comunidade e por outros professores da área urbana do município de Jaraguari (MS). O prédio escolar encontra-se ao lado da Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Furnas do Dionísio, local de destaque na comunidade.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição foi elaborado seguindo os pressupostos da Constituição Brasileira de 1988, e os princípios norteados pelo Decreto Nacional nº 7.352, de 04 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; e

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Cabe ressaltar que a Escola Estadual Zumbi dos Palmares oferece educação integral em tempo integral, com metodologias ativas e a inserção de atividades que colaboram para o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno como pesquisador.

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 esperado pelo professor ou pelo estudioso, quando o ideal é que ele possa expandir os significados, resignificando e atribuindo novos sentidos. Essa construção envolve reflexão, ação e crítica, diferente do que estamos acostumados a aprender nas instituições escolares.

Logo, respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), a Escola Estadual Zumbi dos Palmares

promove também atividades que desenvolvam a autonomia e a autoria dos alunos, um trabalho integrado entre os docentes das diferentes áreas do conhecimento e a comunidade local.

4.3 Sujeitos da pesquisa

O *corpus* da pesquisa foi representado por sete alunos de uma turma de 9º ano e sete anciões da Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, tratados nesta Tese como os Guardiões das Memórias.

4.3.1 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 Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio.

A escola apresenta um quantitativo pequeno, de aproximadamente noventa alunos, distribuídos entre os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Selecionamos para a aplicação das oficinas de Língua Portuguesa uma turma de 9º ano, composta por sete alunos, sendo três meninos e quatro meninas, com idade entre 15 e 22 anos, ou seja, apresentam distorção idade/série.

Destes, somente uma aluna não fazia parte da comunidade, era filha de um produtor rural da região; os demais são afrodescentes, ou seja, descendentes diretos do fundador da comunidade.

Todos os alunos apresentam atitudes típicas desta fase do desenvolvimento e características culturais específicas que remetem a comunidade à qual pertencem. São jovens em situação econômica precária, trabalham com os pais na agricultura familiar e no cuidado com os lotes, pequenas porções de terras destinadas para a subsistência de cada família. Uma aluna já é mãe e, além de estudar e trabalhar na lida da roça, também cuida sozinha dos seus três filhos pequenos.

Ao convivermos de perto com os membros da comunidade, observamos a despreocupação dos jovens no que tange à valorização do idoso, sua história de vida e identidade cultural. Nesse âmbito, e a fim de propor alternativas para a resolução dessa problemática, preconizamos um trabalho acadêmico em parceria com os Guardiões das Memórias e a escola.

À vista disso, os alunos quilombolas foram instigados a rememorar sua identidade cultural e conhecer um pouco de sua história por meio das narrativas de vida do patriarca ou da matriarca, assim como vivenciar as diferentes modalidades de uso da língua em práticas cotidianas, transcodificá-las e retextualizá-las. “Aquele que escuta uma narrativa oral, torna-se um viajante imóvel, absorvendo a viagem como sua” (JORDÃO, 2016, p. 52).

Nesta pesquisa, além de serem considerados sujeitos do estudo, os alunos também contribuíram como pesquisadores ao prepararem roteiros de conversas, saírem a campo e gravarem vídeos e áudios das memórias dos guardiões da comunidade. Como podemos visualizar, abaixo seguem imagens dos alunos da Escola Zumbi dos Palmares em atividades de cunho cultural executadas na Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio.

Figura 3 - Alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares



Fonte: A autora, 2022.

Figura 4 - Alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares



Fonte: A autora, 2022.

Figura 5 - Alunas da Escola Estadual Zumbi dos Palmares



Fonte: A autora, 2022.

4.3.2 Guardiões das Memórias

Ao remetermos à abordagem das concepções de memórias, temos definido que as pesquisas concernentes a esta temática são também de interesse dos estudos da língua, principalmente ao investigar as diferentes modalidades de uso em práticas cotidianas.

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 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; RAMOS, 2013, p. 1).

O termo “Guardiões das Memórias” foi propositalmente escolhido para referir-se aos idosos da Comunidade Rural Quilombola de Furnas do Dionísio, que reportam à função social de guardar lembranças, recordar, aconselhar, um elo entre o passado, o presente e a elaboração de ações futuras. Eles são a garantia de manutenção das tradições da comunidade, os Guardiões reluzem 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; 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 da memória, organizado neste trabalho 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, sujeitas a alterações de acordo com o contexto social e cultural do indivíduo em um dado momento histórico, ou seja, não podem ser consideradas 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 [...] (Tia Dete, Guardiã das Memórias).

Para este estudo, contamos com a contribuição de sete Guardiões das Memórias, popularmente conhecidos como: Tio Dorvalino, Joaquim Baixinho, Tia Tina, Maria do Bolicho, Tio Faé, Tia Dete e Luis Preto.

Figura 6 - Roda de Conversa na Comunidade Rural Quilombola de Furnas do Dionísio, Jaraguari (MS)



Fonte: A autora, 2023

Durante as rodas de conversas com os jovens quilombolas (figura 6), os anciões foram levados a recordar as diferentes fases de suas vidas, como infância, juventude, idade adulta e velhice.

Consideramos, ainda, como relevantes as memórias afetivas advindas da infância e suas relações com a família e a comunidade. Somente por meio da memória é possível retornar ao lugar e ao tempo mítico e, assim, transmutar a lembrança em narrativa.

A verdade da memória não era a lembrança do gosto do bolinho mergulhado no chá, esta era somente a forma como um dado momento de valor emocional fixou-se no imaginário, a entrada pela qual a memória preferiu registrar tal momento. Os gostos, os cheiros, os sons, os toques e as imagens servem de canal condutor, de superfície porosa onde a emoção vivida pode se aderir, o estímulo no presente à rede deste pescador da

memória, é a emoção que antecipa o retorno do evento vivido ao mundo tangível da inteligência e da lembrança concreta (JORDÃO, 2016, p.182).

A experiência de contar histórias não se restringe somente aos poetas, aos grandes escritores, às pessoas letradas, mas se expande com não letrados que usam a palavra para redesenhar os eventos passados. Para recordar o evento, todo o sujeito, independente do seu nível de instrução, organiza-o mentalmente, transforma-o em discurso, cria um enredo, impõe um padrão à narrativa e imprime critérios de seleção particulares que configuram o pensamento transposto em narrativa. “Aquilo que produz o passado parte do presente, da percepção presente de um passado que permanece, dos estímulos sensoriais, cognitivos ou afetivos, que no presente deixam aflorar e elaboram a lembrança latente” (JORDÃO, 2016, p. 78).

Ao tomarmos também os Guardiões das Memórias como sujeitos deste estudo, nosso intuito é tecer um elo entre o passado e o presente, a fim de preservar na memória coletiva da Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio aspectos inerentes a identidade cultural e sua ancestralidade.

Abaixo, apresentamos uma breve biografia dos nossos informantes.

Tio Dorvalino

Dorvalino Batista da Silva nasceu na Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio em 1946. Filho de João Batista e Ana dos Santos, tinha sete irmãos, sendo uma mulher e seis homens. Dorvalino morava com seus pais e seus irmãos numa casa simples feita de pau a pique e barreada; estudou somente a primeira série antiga e não aprendeu a ler, apenas a assinar seu nome. Sua infância foi marcada entre trabalho na roça e brincadeiras com os irmãos e primos. Casou-se aos 25 anos de idade com Manuela Abadia da Silva, com quem teve um casal de filhos, Mário e Juscélia. Com muita dificuldade, trabalhou na área rural, cultivou seu pedacinho de terra e criou seus filhos. Até hoje, já idoso e aposentado, Tio Dorvalino ainda trabalha na lida do campo e ajuda no sustento da família. Para ele, a Comunidade de Furnas é o melhor lugar para se viver, lá tem tudo.

Figura 7 - Guardiã das Memórias Dorvalino



Fonte: A autora, 2023.

Joaquim Baixinho

Joaquim Abadio Martins nasceu em Furnas do Dionísio, em 17 de fevereiro de 1942, lugar onde cresceu, construiu sua família e vive até hoje. Filho de Abadio Dionísio Martins (filho de Dionísio, o fundador da comunidade) e de Eva Lázara da Silva, casou-se com Nanci Ferreira Martins, em 21 de julho de 1971, com quem teve sete filhos, sendo quatro homens e três mulheres. Uma pessoa generosa, que também contribuiu para o desenvolvimento da comunidade, doando parte da porção de terra destinada à subsistência da sua família para a construção do salão paroquial da Igreja Católica e, posteriormente, da Escola Municipal Dionísio Antônio Vieira Pólo e da Unidade de Saúde Básica de Furnas. Atualmente, o senhor Joaquim, ao lado da esposa, afirma estar feliz com as doações, porque ajudou a comunidade, e principalmente, oportunizou condições de estudo para as crianças.

Figura 8 - Guardião das Memórias Joaquim Baixinho



Fonte: A autora, 2023.

Tia Tina

Albertina dos Santos, conhecida como Tia Tina, nasceu no dia 11 de dezembro de 1941, na região da Comunidade Rural e 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 a 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, capital de Mato Grosso do Sul, onde trabalhou em uma casa de família. Quando foi visitar seus pais na comunidade, foi apresentada a Ramon, quem viria a ser seu esposo. Em seguida, foram morar juntos e constituíram uma família de oito filhos, seis homens e duas mulheres. Hoje eles têm dezenove netos e um bisneto. Permaneceram casados por 41 anos, até o falecimento de Ramon, em 11 de setembro de 2015. Tia 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 a escola e os estudos um dos maiores deles.

Figura 9 - Guardiã das Memórias Tia Tina



Fonte: A autora, 2023.

Maria Abadia Martins nasceu na comunidade de Furnas no dia 01 de junho de 1945. Filha de Abadio Dionísio Martins (filho de Dionísio, o fundador da comunidade) e Eva Lázara da Silva, teve treze irmãos, mas somente um ainda está vivo, o “Guardião das Memórias Joaquim Baixinho”. Maria estudou até a antiga primeira série e retratou que durante sua infância a maior diversão era dançar e brincar com as primas. Casou-se aos vinte e dois anos e teve quatro filhos, ficou viúva aos trinta anos de idade e permaneceu sozinha desde então. Trabalhou na lida da roça e numa pequena venda em frente à escola, ficando assim conhecida na comunidade como Maria do Bolicho. Sente-se feliz e realizada por ter criado seus filhos, poder receber sua família e cozinhar no fogão a lenha e nas fomalhas feitas por ela mesma.

Figura 10 - Guardiã das Memórias Maria do Bolicho



Fonte: A autora, 2023

Tio Faé

Rafael Antônio Teodoro nasceu na comunidade de Furnas. Filho de Januário Antônio Teodoro e Canja Teodoro, teve seis irmãos, mas hoje resta apenas ele com vida. Quando criança, gostava muito de trabalhar no “lombo do cavalo”, brincar com os irmãos e caçar pardalzinho. Estudou até a antiga primeira série, não sabe ler, somente assina seu nome. Nasceu e cresceu em uma casa pequena feita de bacuri, sapé e barriada e dormia no mesmo quarto com os sete irmãos. Ele retrata uma infância de dificuldades e muito trabalho. Casou-se duas vezes, seu primeiro casamento foi aos vinte e cinco anos de idade; e o segundo já completou trinta e dois anos de matrimônio. Tio Faé, como é popularmente conhecido em Furnas do Dionísio, teve sete filhos, todos do primeiro casamento. Para ele, tudo hoje em dia é muito diferente, os filhos não respeitam os pais como antes.

Figura 11 - Guardiã das Memórias Tio Faé



Fonte: A autora, 2023.

Tia Dete

Lurdete Santos da Silva nasceu em 14 de fevereiro de 1960, na região do Rochedinho, próximo a Furnas do Dionísio. É filha de Luiza Valeriano dos Santos e Manoel Jerônimo dos Santos. Quinta de nove irmãos, quatro homens e cinco mulheres, sua infância se resumiu a cuidar dos irmãos menores, afazeres de casa e, no tempo livre, brincadeiras no quintal. Estudou até a antiga quarta série na Sala Lajeadozinho. Casou-se com Jovenil Carlos da Silva, com quem teve seis filhos, duas meninas e quatro meninos. Também adotou como filhos de criação vários sobrinhos, primos e crianças abandonadas. Hoje tia Dete mora numa casa simples no lote de terra cercado por seus filhos, netos, bisnetos e afilhados. Ela é considerada uma líder comunitária e grande devota de Nossa Senhora Aparecida. Anualmente, no dia 12 de outubro, recebe em sua casa romeiros, onde construiu uma capela para devoção, reza o terço cantado e motiva a procissão até a igrejinha, que fica no alto do morro de Furnas. Também é grande incentivadora dos jovens, imbuída nas questões sociais, idealizadora de ações comunitárias e femininas. Lurdete sente-se feliz com sua trajetória de vida e sua grande preocupação é deixar um legado para as gerações futuras.

Figura 12 - Guardiã das Memórias Tia Dete



Fonte: A autora, 2023.

Luiz Preto

Luiz Carlos da Silva nasceu na Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio em 1950. Viveu com seus pais e irmãos em uma casa simples na comunidade e teve uma infância marcada entre trabalho na roça e brincadeiras; estudou por dois anos e casou-se cedo. Com muita dificuldade, criou seus filhos e até hoje precisa trabalhar na roça para sobreviver. Tio Luis Preto é um homem reservado de poucas palavras, ainda assim, agraciou este estudo com suas memórias de infância.

Figura 13 - Guardião das Memórias Tio Luiz Preto



Fonte: A autora, 2023.

4.4 Objeto do estudo

Aqui retomamos brevemente o objeto desta Tese, visto que o abordamos nos capítulos anteriores. Um dos motivos que fomentou a construção deste estudo foi o distanciamento das relações dos jovens quilombolas dos seus precursores. Da mesma forma, a preservação da identidade cultural da comunidade, transmitida oralmente, de geração para geração. Desse modo, elegemos como objeto de pesquisa as memórias das narrativas de vida de idosos quilombolas, uma vez que 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.

As narrativas de vida são reconstruções de lembranças sujeitas a alterações de acordo com o contexto social e cultural do indivíduo em um dado momento

histórico, ou seja, não consideradas como reflexões estáticas do passado, mas como modo de manutenção das tradições da comunidade que reluz uma forma de preservar a ancestralidade. Tais narrativas são materializadas pela linguagem e efetivadas por meio de enunciados orais, escritos ou multimodais e que remetem a história dos sujeitos. A partir deste objeto de estudo, a nova geração de quilombolas conseguiu eternizar as memórias dos Guardiões; nós, enquanto professores e pesquisadores, desenvolvemos um estudo que imbricou teoria e prática em sala de aula de Língua Portuguesa, ocasionando o surgimento do gênero discursivo memória (GDM).

4.5 Procedimento de coleta e seleção

Adotamos como viés metodológico a pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, uma vez que nos interessa também compreender os fenômenos que envolvem os sujeitos e o contexto da pesquisa, da mesma forma que suas intrincadas relações sociais, culturais, históricas e identitárias. A etnografia como estratégia de pesquisa qualitativa é considerada uma metodologia de investigação científica, que proporciona ao pesquisador a imersão no campo pesquisado, a fim de observar e interagir com os sujeitos investigados. Para tanto, o pesquisador deve ir a campo e assimilar o fenômeno estudado, a partir dos significados que os indivíduos dão às suas ações dentro do espaço em que constroem suas relações sociais, ou seja, uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (BAPTISTA, 1994).

Neste sentido, lidamos com a leitura de entidades, considerando “não apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também aqueles que compartilham de suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas” (MOREIRA, 2002, p. 50). A etnografia como perspectiva de investigação qualitativa, apresenta-se nesse estudo como a melhor escolha metodológica, em virtude de combinação das técnicas, recursos e estratégias interativas.

Depreendemos, portanto, que na pesquisa etnográfica o pesquisador se insere na realidade social investigada com a finalidade de observar as percepções e comportamentos da rotina diária do grupo social.

[...] é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (ANGROSINO, 2009, p. 16).

Inserido no campo de pesquisa, o pesquisador poderá utilizar múltiplos métodos e estratégias de coleta de dados para a assimilação do objeto estudado. Para Angrosino (2009, p. 34), “é um método de pesquisa que busca definir padrões previsíveis de comportamentos de grupo [...] baseado em trabalhos de campo, personalizado, multifatorial, de longo prazo, indutivo, dialógico e holístico”, sendo necessário que o estudioso conheça e siga alguns critérios para o desenvolvimento da pesquisa, como por exemplo: eleição do campo de pesquisa, escolha das técnicas de coleta de dados, interpretação e apresentação dos dados. López (1999, p. 48) também descreve as principais fases para a realização de uma investigação científica de cunho etnográfico:

1ª fase - se apresentam as questões relativas à investigação e marco teórico preliminar, selecionando um grupo para o estudo. 2ª fase - se aborda o acesso ao cenário, a escolha dos informantes-chaves, o início das entrevistas e as técnicas de coleta de dados e de registro. 3ª fase - a coleta de dados. 4ª fase - análise e interpretação dos dados.

Assim como Angrosino (2009) e López (1999), ao iniciarmos o trabalho de pesquisa a campo, procuramos observar fenômenos de estudo a partir das perspectivas de vida dos membros do *lócus* investigado. Seguindo as diretrizes de pesquisa propostas pela etnografia, elegemos como campo de estudo uma comunidade quilombola rural do interior do estado de Mato Grosso do Sul. Para a coleta de dados, realizamos entrevistas em rodas de conversas com idosos, gravadas em áudio e vídeos, transcodificadas, retextualizadas e analisadas de acordo com os pressupostos dos estudos da língua mencionados nos primeiros capítulos dessa Tese.

Para que esta investigação fosse possível, houve a imprescindibilidade em estabelecer relação de confiança mútua entre pesquisadora e sujeitos da comunidade investigada. Nesta perspectiva, buscamos estudar as vivências dos sujeitos de uma comunidade tradicional com a finalidade de entender suas práticas e

atitudes em contextos reais de uso da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita.

[...] dar Voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando nas contingências para a autodeterminação, para a inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo de outro, que parece não existir mais (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 45).

A etnografia surgiu na Antropologia Cultural e Sociologia Qualitativa e é considerada um modelo de investigação tradicional utilizada pelos cientistas sociais para estudar a realidade social. No entanto, hoje em dia, ocupa também lugar reconhecido entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos. Assim, a etnografia, colabora tanto com as investigações da área das ciências humanas quanto das ciências da linguagem, principalmente em trabalhos correlatos a esta Tese, em que a pesquisadora se propõe a 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, escrita ou multimodal da língua, assim como se manifesta tal processo, quando realizado por estudantes, os quais visam eternizar a fala dos idosos em uma comunidade tradicional quilombola.

Tanto para a realização da aplicabilidade teórica proposta nesta pesquisa quanto para a análise linguística do objeto de estudo, optamos como viés metodológico uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, visto que nos interessa compreender os fenômenos que envolvem os sujeitos e o contexto da pesquisa, incluindo suas relações sociais, culturais, históricas e identitárias sob a perspectiva sociodiscursiva.

Assim, construímos oficinas de Língua Portuguesa, doravante OLP, aplicadas em projeto de classe para estudantes quilombolas, mais especificamente numa turma de 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada no município de Jaraguari, interior de Mato Grosso do Sul.

Para a execução das OLP, houve a imprescindibilidade de submissão do projeto de doutorado à autorização da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul por meio da coordenadoria de diversidade étnico-racial, da direção colegiada da escola Zumbi dos Palmares, da Associação quilombola, bem como do

Conselho de ética da UERJ. Após obtermos as anuências dos órgãos representativos legais, as atividades constantes na OLP passaram a compor o plano de aula mensal do professor de Língua Portuguesa da turma correspondente, que reconhecemos nesta pesquisa como professor colaborador.

No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos adotados para a construção das produções discursivas que constituem o *corpus* de análise desta pesquisa.

5 PROCEDIMENTO USADO PARA CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

Neste âmbito, apresentamos, ainda, as atividades aplicadas em projetos de classe, por meio de oficinas de Língua Portuguesa, que constituíram as produções discursivas dos estudantes quilombolas e serviram de arquétipo para análise posterior. À vista disso, também ensejamos a prática apresentada como uma alternativa trabalho para o estudo da língua em uso e aplicabilidade teórica em sala de aula.

5.1 Retextualização multimodal: teoria aplicada em oficinas de Língua Portuguesa

Na visão interacionista da língua cabem análises de grande relevância, dedicadas a perceber as diversas escolhas linguísticas produzidas pelos sujeitos em conversações espontâneas ou induzidas, como no caso das entrevistas utilizadas nesta Tese, posteriormente retextualizadas da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa. Assentimos nesta pesquisa, uma visão de língua associada às práticas sociais permeadas pela linguagem, uma concepção sociointerativa da língua que leva em consideração seus usuários e as situações interativas, ou seja, “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume na centralidade o texto sob uma perspectiva discursiva e busca relacionar os contextos de produção ao desenvolvimento de habilidades impetradas na manifestação da oralidade, escrita ou multimodalidade. Com a aplicação das oficinas de Língua Portuguesa, pormenorizada nesta Tese, procuramos proporcionar aos estudantes experiências que contribuíssem para ampliar as possibilidades discursivas, possibilitar a participação significativa e crítica nos diversos campos do conhecimento, assim como observar as diferentes modalidades de uso da língua em práticas sociais. Ademais, nesse tipo de estudo “tem-se a oportunidade de tratar o fenômeno de compreensão discursiva na interação face a face” (MARCUSCHI, 2010b, p. 33), assim como na interação leitor e

texto, escrito em contextos socio-historicamente marcados. Nesse caso, o texto é o próprio “lugar de interação entre os atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2009 p. 12).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BNCC-LP), é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais, bem como analisar as diferentes situações e atitudes humanas implicadas aos usos linguísticos, que podem ser exemplificadas em pesquisas que tomam a diversidade cultural como patrimônio linguístico (BRASIL, 2018). Por conseguinte, consideramos para a elaboração das oficinas o conjunto de princípios e pressupostos presentes na BNCC-LP e já consagrados em outros documentos da área, correspondente às práticas de linguagem nos seus eixos, campos de atuação e constituído de atividades de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.

A fim de visualizar quais as dimensões e práticas utilizadas em cada eixo, durante a elaboração das oficinas, descrevemos as dimensões e práticas adotadas, que podem ser identificadas de acordo com o disposto nos quatro quadros abaixo:

Quadro 8 - Eixo leitura

Dimensão	Práticas
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros - que circulam nas diferentes esferas/campos de atividade humana	• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto socio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.; • analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.

Quadro 9 - Eixo produção de textos

Dimensão	Práticas
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam; • analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido; • analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
Construção da textualidade	• Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão.
Aspectos notacionais e gramaticais	• Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.

Quadro 10 - Eixo da oralidade

Dimensão	Prática
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam; • conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão e a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos.
Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	• Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos linguísticos e

	extralinguísticos.
--	--------------------

Quadro 11 - Eixo da análise linguística

Dimensão	Prática
Morfossintaxe	• Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância); • correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Semântica	• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como o aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia.
Elementos notacionais da escrita	• Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos); • conhecer a acentuação gráfica; • utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Vale mencionar que, de acordo com a BNCC-LP (BRASIL, 2018), tanto as habilidades dispostas no eixo da leitura quanto a produção textual devem ser desenvolvidas por meio de atividades que oportunizem a prática efetiva da língua em contextos de uso, não em recortes de frases soltas, genéricas e desconexas do todo. Na BNCC-LP, a organização das práticas de linguagem está disposta em campos de atuação, derivados de situações da vida social e contextos significativos para os estudantes.

São cinco os campos de atuação destinados ao ensino de língua para os anos finais do Ensino Fundamental: artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e atuação na vida pública. Para este estudo, alocamos durante as oficinas os eixos, dimensões e práticas destacadas, bem como o campo artístico-literário e práticas de estudo e pesquisa. Considerando os pressupostos apresentados acima, cabe ao componente curricular de Língua Portuguesa garantir aos estudantes o cumprimento de competências específicas, imprescindíveis para a participação em diferentes campos de atividade humana, exercício da cidadania e novas experiências de linguagem. Neste sentido, destacamos as competências

descritas na BNCC-LP (BRASIL, 2018, p. 87), fundamentais para a execução das atividades propostas durante as oficinas.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.[...]7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Para justificar nossa escolha pelo emprego do GDM, a própria BNCC-LP salienta que outros gêneros, antigos ou novos, além daqueles cuja abordagem ela sugere, podem e devem ser incorporados aos currículos escolares, assumindo assim uma visão progressista para o ensino de língua, que vai das “regularidades às irregularidades, dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2018, p. 139). Portanto, partiremos da oralidade para a modalidade escrita da língua e nosso foco inicial será o eixo da oralidade, que compreende práticas de linguagem em situações socialmente significativas, face a face, como a contação de histórias, rodas de conversas, entrevistas, gravações de vídeos e áudios.

Posteriormente, passaremos pelo eixo da produção textual por meio da progressiva incorporação de estratégias de produção escrita nos trabalhos de transcodificação e retextualização multimodal. Finalmente, abordaremos o eixo da análise linguística, ao investigarmos as produções escritas dos alunos de acordo com as atividades aplicadas no projeto de classe, bem como os resultados obtidos após o tratamento da língua na perspectiva da retextualização multimodal. Desta forma, não tomamos as categorias linguísticas como “dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais” (MARCUSCHI, 2010b, p.34). Trata-se da análise dos gêneros discursivos e seu emprego em sociedade, ou seja, das diferentes modalidades de uso da língua mediante fatos linguísticos e práticas sociais.

Para Marcuschi (2010b), a relação entre fala e escrita, ainda que intrincada, aduz um constante dinamismo fundado no *continuum* manifestado entre essas duas modalidades de uso da língua. Tal como apontado no decorrer desse texto, observamos que, nos últimos anos, intensificaram-se os estudos sobre a relação entre a língua falada e a escrita em contextos interacionais, evidenciando ainda mais a complexidade dessa questão, como aponta Marcuschi (2010, p. 34).

O curioso é que, no geral, quem se dedica aos estudos da relação entre língua falada e língua escrita, sempre trabalha o texto falado e raramente analisa a língua escrita. No entanto, suas observações são muitas vezes sob a ótica da escrita. Por outro lado, as afirmações feitas sobre a escrita fundam-se na gramática codificada e não na língua escrita enquanto discurso. Em suma, o que conhecemos não são nem as características da fala como tal nem as características da escrita; o que conhecemos são as características de um sistema normativo da língua.

Tal como discorrido no capítulo 2 dessa Tese, ao compreendermos que o texto oral e escrito são duas maneiras de apresentação da língua em atividades sociointerativas, tomamos por base teórica a visão não dicotômica da relação entre fala e escrita. Assim, não pretendemos compará-las em termos de superioridade ou inferioridade, mas identificar e estudar as diferenças graduais e contínuas das duas modalidades de uso da língua. “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...] mas de contemplar também novos letramentos” (BRASIL, 2018, p. 69). Destarte, procuramos analisar o grau de consciência dos sujeitos a respeito das diferenças entre as modalidades de uso da língua observando a própria atividade de transformação, com vistas a identificar as operações realizadas na passagem do texto falado para o escrito. Da mesma forma que Marcuschi (2010b, p. 46), empregamos e compreendemos essa passagem ou transformação como o processo de retextualização.

A expressão retextualização foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. O termo retextualização, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente Sabison (1991) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização como tratada neste estudo, preocupado essencialmente com a passagem da fala para escrita.

A retextualização é uma ação que permite tanto a construção de um novo texto a partir de um já existente, o texto base, como também a mudança da

modalidade linguística, do gênero discursivo e das implicações no plano da intertextualidade e da interdiscursividade. Vários outros estudos já utilizaram o mesmo arcabouço teórico, assim como metodologia semelhante à proposta nessa Tese, como, por exemplo, a pesquisa realizada por Santos (2003), que propôs analisar a retextualização como estratégia de discursividade, investigando monografia de um grupo de egressos do curso de Direito, em suas monografias, a fim de observar como o discente constitui-se em sujeito de seu discurso e analisar as interferências de interpretação no trato com o texto base. Podemos citar também o trabalho desenvolvido por Moura (2011), cujo objetivo foi analisar a retextualização de textos didáticos para o ensino profissional de nível técnico, realizada por redatores técnicos, utilizando os textos base que lhes deram origem. Como podemos observar, os dois autores analisaram as estratégias de retextualização da modalidade escrita para a escrita a partir do cotejo com o texto matriz ou texto base, possibilitando a investigação numa perspectiva comunicacional e discursiva, em que os sujeitos envolvidos no processo são estudados. Ainda, observar as interferências ocorridas na compreensão do texto base/matriz para o texto final.

Já Alves (2015) utilizou um *corpus* produzido pelo conselho de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do ABC (SP), chegando à conclusão de que a fala e a escrita entrecruzaram-se e que sua maior ou menor incidência dependia do objetivo final da comunicação. A exemplo de Alves (2015), também propomos um trabalho de retextualização, que chamamos neste estudo de retextualização multimodal, que partiu da oralidade para a escrita da Língua Portuguesa. No entanto, vale salientar que nenhum desses estudos investigou um *corpus* semelhante ao nosso, dedicado às memórias de narrativas de vida de idosos analfabetos de uma Comunidade Rural Remanescente Quilombola, buscando rememorar a identidade cultural dos sujeitos da pesquisa por meio das atividades de transcodificação e de retextualização multimodal, desenvolvidas em oficinas de Língua Portuguesa para estudantes afrodescentes, visando eternizar a fala dos idosos.

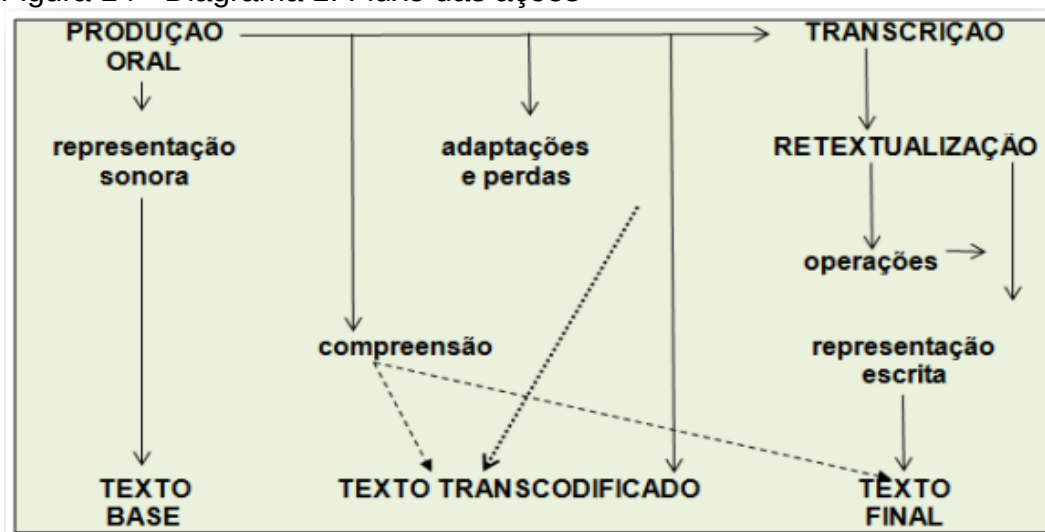
Durante as oficinas, apresentamos aos alunos as modalidades da língua como formas discursivas distintas que cumprem seu objetivo no processo interacional. Em hipótese alguma preconizamos o texto falado como descontrolado e caótico e o texto escrito como controlado e bem formado, mas veiculamos a

passagem de uma ordem para outra, investigando as operações mais importantes presentes nos processos de retextualização (MARCUSCHI, 2010b, p. 47). Assim como Marcuschi (2010b), sugerimos um modelo geral dessas operações, a fim de sistematizar as memórias de narrativas de vida, objeto desse estudo. Desse modo, ao aplicarmos as oficinas de LP com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, elegemos como a primeira forma de transformação discursiva a transcodificação e não a transcrição. Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para sua forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionizados; já a transcodificação representa a passagem do sonoro para o grafemático e corresponde à primeira transformação do texto base, mas não é ainda uma retextualização (MARCUSCHI, 2010b, 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 pode ocorrer de modos bem diversificados (MARCUSCHI, 2010b, p. 49). Diante do exposto, aplicamos o trabalho de pesquisa de campo, onde os alunos devidamente orientados conduziram as rodas de conversa com os sete Guardiões das Memórias, gravadas em vídeos e áudios. Com a finalidade de delimitar as atividades discursivas com menos influência do contexto, da situacionalidade, da qualidade da produção ou por meio de sorrisos, gestos, movimentos corporais dentre outros, nos restringimos na análise dos áudios.

Dessa maneira, observamos que os fluxos das ações vão da produção oral, texto base, até a escrita, texto final, passando por dois momentos distintos, sendo o primeiro denominado como texto transcodificado e o segundo como retextualizado. Isto posto, conseguimos observar no fluxo das ações construídos por Marcuschi (2010b) e descritos no Diagrama 1, respectivamente:

Figura 14 - Diagrama 1: Fluxo das ações



Fonte: MARCUSCHI, 2010b, p. 72.

Na representação acima, visualizamos o desenho do fluxo que vai da produção oral original, denominado, tal qual Marcuschi (2010b), como texto base, até a produção escrita do texto final. Para tanto, o texto passou por dois momentos distintos: transcrição ou transcodificação, que, para este estudo elegemos, como já mencionado anteriormente, a transcodificação, que ainda não se dá com base em transformações mais complexas; e o segundo momento, chamado retextualização.

Durante o processo de transcodificação das memórias, orientamos os alunos a serem fiéis e não interferirem na produção inicial, evitando a inserção de pontuação, de eliminação e idealização de palavras e mantendo indicações específicas de situacionalidade. Nesta etapa não existem mudanças explícitas, mas acontecem adaptações que levam a perdas. “Qualquer mudança explícita já dá início ao processo de retextualização, como, por exemplo, a inserção da pontuação” (MARCUSCHI, 2010b, 73). Para tanto, consideramos somente as gravações das falas em áudio, a fim de não sofrer influência dos gestos, olhares e contextos de produção. Assim, destacamos como perdas mais evidentes a entonação e a qualidade da voz. Logo, durante a retextualização, foram inseridos também elementos gráficos que simulam a entonação, ou seja, a pontuação. Como conclusão o texto final, que apresentou as operações de adaptações, perdas, compreensões etc, realizadas ao longo do percurso.

A proposta do padrão de operacionalização de retextualização aqui apresentada não se apresenta como uma fórmula acabada, mas de modelo que

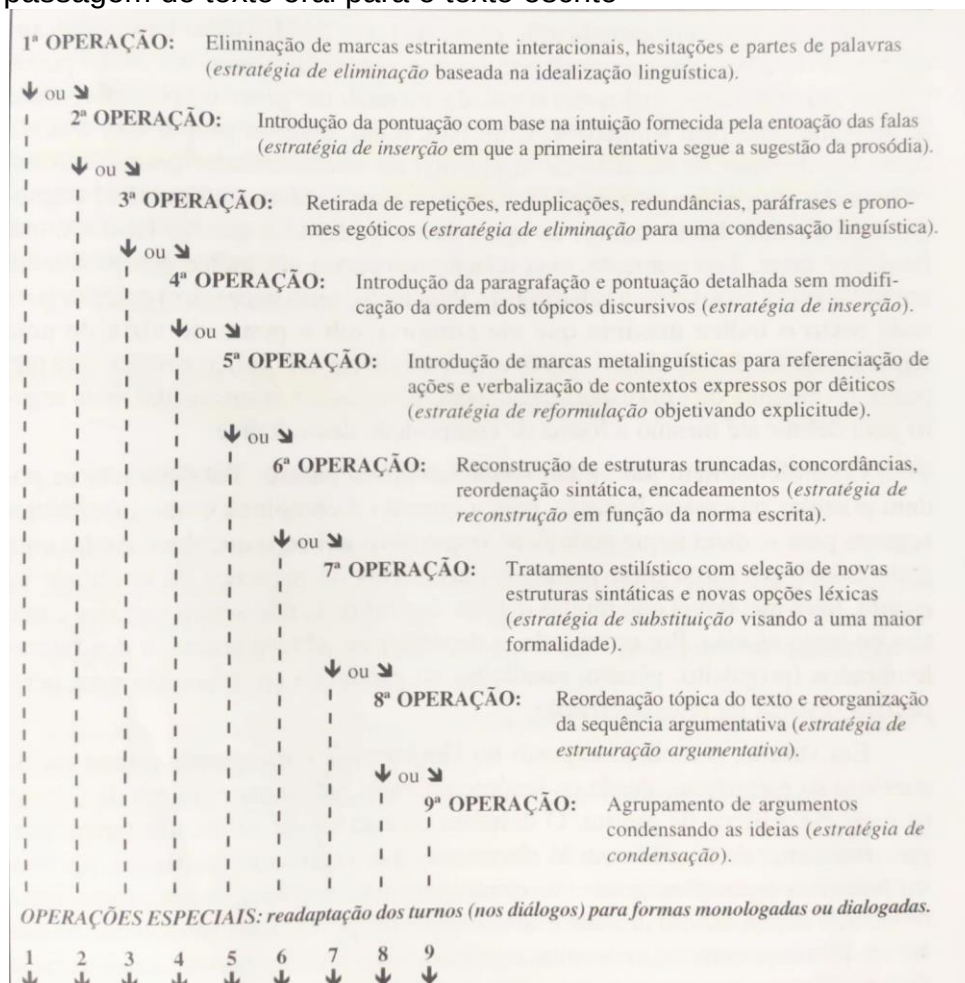
contempla os aspectos textual-discursivo envolvidos nas atividades de idealização e reformulação, do texto oral para o escrito. De acordo, com o alvitrado nesta Tese, trata-se de um protótipo que poderá ser trabalhado tanto no ensino quanto na investigação científica.

É sempre temerário construir um modelo. Além disso, é perigoso, pois ele passa imediatamente a ser tomado como fórmula mais ou menos mágica que deve produzir resultados tão logo seja aplicada [...] método de descoberta relativamente intuitivo, não tão rigoroso a ponto de com ele se chegar a resultados definitivos, mas também não tão vago a ponto de não se poder com ele operar significativamente projetando expectativas bastante definidas e comprováveis (MARCUSCHI, 2010b, p. 74).

As atividades de retextualização desenvolvidas durante as oficinas de Língua Portuguesa foram baseadas no modelo das operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010b) e adaptadas por meio da transposição didática para melhor compreensão dos estudantes.

Ao utilizarmos os Operadores Discursivos, doravante OD, buscamos demonstrar que as diferentes modalidades de uso da língua atendem a propósitos distintos, que surgem mediante a necessidade de comunicação e interação dos sujeitos. Neste momento, para melhor visualização e compreensão dos OD, optamos por apresentar o Diagrama 2, que propõe o modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, de forma expandida.

Figura 15 - Diagrama 2: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Fonte: MARCUSCHI. 2010b, p.75.

Para facilitar a compreensão dos operadores discursivos no processo de retextualização do texto oral para o escrito no GDM, elaboramos um modelo de transposição didática baseado no Diagrama acima. Deste modo, alocamos, assim como Marcuschi, as referidas operações em dois grupos, as quais chamaremos neste estudo por fase:

- 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 (MARCUSCHI, 2010b, p. 74).

Primeira fase

- Primeira operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (há, eh, do tipo, claro, né, entendeu, daí, hã...);
- Segunda operação: introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas;
- Terceira operação: retirada das repetições, redundâncias e reduplicações;
- Quarta operação: introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação de ordem;

Segunda fase

- Quinta operação: estratégia de reformulação, objetivando explicitude. Uma das características da fala é utilizar-se de contexto físico para referenciação ou orientação espacial;
- Sexta operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordância e reordenação sintática;
- Sétima operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e lexicais (palavras) visando maior formalidade;
- Oitava operação: estratégia de estruturação argumentativa;
- Nona operação: condensação de ideias;

Após aplicarmos a primeira e a segunda fase dos operadores discursivos (OD), obtivemos como produto das atividades o texto final, o qual chamamos de GDM. Desta forma, procuramos tanto aferir a maturidade linguística do estudante, retextualizador, como investigar e analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos ocorridos durante os processos de retextualização multimodal e a transposição das narrativas.

5.2 As oficinas de Língua Portuguesa

As Oficinas de Língua Portuguesa(OLP) foram versadas durante seis meses, semanalmente e com uma carga horária prevista de oitenta horas. A fim de demonstrar as informações pertinentes, sistematizamos as praxes propostas em um

quadro organizacional com a previsão das etapas, campo de atuação, práticas de linguagem (eixos norteadores), objeto de conhecimento, habilidades da BNCC-LP (códigos) e quantidade de aulas previstas. A critério de leitura do quadro abaixo, EF corresponde a Ensino Fundamental e LP a Língua Portuguesa.

Quadro 12 - Descrição das atividades

Etapas	Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades	Quantidade de aulas previstas
01 02 03 04	Artístico-literário	Oralidade	Gêneros orais	EF69LP55	02
			Gêneros escritos	EFLP53	02
			Gêneros discursivos	EF69LP51	02
			Oralização	EF69LP56	06
			Conversação espontânea	EF69LP55	05
			Aspecto não linguístico no ato da fala	EF69LP55	02
			Relato oral/registro formal e informal	EF69LP55	20
01 02 03 04	Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	EF69LP39	06
		Produção de texto	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	EF89LP24	03
		Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	EF69LP44, 45 e 46	03
04	Todos os campos de atuação	Análise linguística	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	EF69LP47	10
		Leitora	Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos verbais e não verbais	EF69LP33	08

Fonte: A autora, 2022.

As oficinas descritas nesta Tese constituem uma alternativa de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, podendo colaborar para o melhor domínio da produção escrita e discursiva dos estudantes, além de apresentar as interfaces da língua nas diferentes modalidades de uso em práticas sociais cotidianas. Sendo assim, as OLP são exemplos de atividades que proporcionam aprendizagens oriundas da interação entre teoria e prática, entre o pensar e o agir e correspondem a um conjunto de fatores que impulsionam o estudante a executar conscientemente uma determinada tarefa. Isto posto, tomamos como característica central de uma oficina pedagógica, a construção do conhecimento por meio de uma ação, promovendo uma interação significativa entre os participantes e o objeto de estudo (PAVIANI; FONTANA, 2009).

Durante as oficinas, realizamos a apresentação da teoria que respalda este estudo. Para tanto, utilizamos a transposição didática, oportunizando uma ação articuladora entre diferentes níveis de ensino. No que tange às atividades de transcodificação das memórias de narrativas de vida dos idosos, conduzimos um encontro entre diferentes saberes, um elo entre o passado, o presente e que poderá ser propulsor de ações futuras. Assim, as atividades das OLP foram divididas em cinco etapas: oficinas 1, 2, 3, 4 e 5.

Para fins de sistematização dos dados pedagógicos que compõem as atividades organizadas em projeto de classe, dispomos na apresentação inicial das OLPs, de quadros que versam o conjunto de aprendizagens essenciais dispostos na BNCC – Base Nacional Comum Curricular por campo de atuação.

5.2.1 Oficina 1: Contextualizando a temática

A fim de visualizar a conjectura de aplicação das atividades aplicadas em projeto de classe, organizamos quadros sistematizadores que abriram as discussões.

Quadro 13 - Conjunto de aprendizagens da OLP1

Turma	Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ Códigos	Quantidade de aulas previstas
9º ano	Artístico-literário	Oralidade	Gêneros discursivos, oralidade e escrita;	EF69LP51, 53, 55, 56	10
	Práticas de estudo e pesquisa		Planejamento e produção de apresentações orais	EF 69LP39	01

Fonte: A autora, 2023.

Geraldi (2012, p. 59) evidencia a educação como um problema social e não somente pedagógico, questionando os modelos de ensino e conteúdos impostos à escola, que, ainda, hoje, contribuem para a conservação das injustiças sociais. Para o autor, é infactível desassociar a miséria social e a miséria da língua, produzida socialmente, considerada uma expressão social. Assim, concordamos com Geraldi sobre a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura, produção e análise linguística. Tais práticas, integradas ao ensino-aprendizagem, colaborariam para reduzir a artificialidade do uso da linguagem em sala de aula e possibilitaria o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Neste âmbito, iniciamos o trabalho com uma roda de conversa sobre o uso da língua nas modalidades oral e escrita em práticas sociais cotidianas, apresentamos aos estudantes 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 Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, de onde são os sujeitos da pesquisa. O discurso ideológico da valorização da escrita em detrimento da fala, ou seja, o poder atribuído a um sujeito, grupo ou sociedade que domina a escrita, colaborando para manter um ensino restrito à gramática de norma padrão e desprestigiar o uso oral da língua.

Portanto, e a fim de evidenciar as diferentes modalidades de uso da língua em práticas cotidianas, já descritas no capítulo 2 desta Tese, organizamos apresentações de slides que fomentaram as discussões iniciais. A vista disso, realizamos uma roda de conversa e debatemos os assuntos

abordados, exemplificando o uso das modalidades da língua em práticas diárias dos próprios estudantes quilombolas. Desse modo, enfatizamos a linguagem como meio de comunicação imprescindível para a humanidade e a língua como forma de identificação e patrimônio imaterial de um povo, utilizada nas interações entre os sujeitos em suas diferentes modalidades, exercendo sua função comunicacional.

Após as discussões acima descritas, os estudantes quilombolas assistiram ao filme “Narradores de Javé”, dirigido por Eliane Caffé (2004). Para o prosseguimento das atividades, solicitamos que durante a sessão fílmica observassem as seguintes questões:

1. A relação do filme com a minha comunidade;
2. O uso da Memória individual;
3. O uso da Memória Coletiva;
4. Registro escrito das histórias orais.

No filme, fica evidente que o ato de contar histórias possibilita o compartilhamento de lembranças, encontros e reencontros entre passado e presente. Neste contexto, elaboramos algumas questões para embasarem a discussão em sala de aulas sobre a temática. Para tanto, em uma roda de conversa, os alunos responderam individualmente, compartilhando suas inferências e indagações. Abaixo, as questões norteadoras:

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. Reflita: A escrita tem poder!
8. Quais aspectos abordados no texto refletem o cotidiano da sua comunidade?

Conforme esclarece Charaudeau (2019, 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. A vista disso, oportunizamos aos alunos, por intermédio

da narrativa fílmica, visualizar as práticas de linguagem utilizadas nas diferentes modalidades da língua, como fenômenos sociais. Praticamos assim, um dos objetivos deste estudo, ao estimular o avivamento da identidade cultural da Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, a partir do trabalho de transcodificação e retextualização dos gêneros orais para os escritos da Língua Portuguesa.

De acordo com Gadotti (2009) e em consonância com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), 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. Destinamos, ainda, um momento para a pesquisa de algumas temáticas correlacionadas com este estudo, como: história da escrita; mobilização social e cidadania; e valorização das identidades culturais por meio das memórias de narrativas de vida. Para tanto, os alunos foram divididos em quatro grupos, e cada equipe recebeu uma temática específica, cujo desenvolvimento (ou discussão) foi posteriormente apresentado por eles em sala de aula, marcando o término da oficina 1.

Figura 16 - Pesquisa no laboratório de informática



Fonte: A autora, 2023.

5.2.2 Oficina 2: Prática de leitura

Acreditamos que cabe ao professor elaborar atividades de leitura desvinculadas da tarefa mecânica de cumprir uma solicitação do currículo escolar, tornando-a mais prazerosa e significativa para o aluno em contextos sociais de uso da língua. Por este prisma, propomos um trabalho em sala de aula utilizando o objeto de pesquisa, as narrativas de vida de idosos quilombolas transcodificadas e retextualizadas, buscando ofertar, durante a execução das oficinas, atividades que pudessem oportunizar a reconstrução das condições de produção e reprodução de gêneros com predominância narrativa.

Quadro 14 - Conjunto das aprendizagens OLP2

Turma	Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ Códigos	Quantidade de aulas previstas
9º ano	Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	EF69LP44, 45 e 46	03
		Produção de textos	Estratégias de escrita, textualização, revisão e edição.	EF89LP24	03
		Oralidade	Planejamento e produção de apresentações orais	EF69LP39	01

Fonte: A autora, 2023.

Destarte, compreendemos, assim como Genette (1971), que a narrativa é uma forma de organizar nosso discurso, seja ele oral ou escrito. Sob o ponto de vista do plano discursivo, tal como o autor, entendemos que existem três aspectos conceituais: o enunciado narrativo, o conteúdo do enunciado e o ato de narrar tomado em si; já o modo de organização corresponde aos elementos organizacionais que compõem a narrativa. Em consonância com os pressupostos teóricos apresentados neste estudo, tomamos o esquema canônico da narrativa: enredo, personagem, tempo, espaço e narrador.

Para iniciarmos nossa discussão sobre elementos da narrativa, utilizamos como exemplificação duas versões de *Chapeuzinho Vermelho*, uma de Charles Perrault (1992) e um dos irmãos Grimm (2012). Após a leitura dos contos, solicitamos

que os alunos copiassem as histórias em seu diário de bordo e especificassem, de acordo com o proposto por Gancho (2002), cada elemento da narrativa. Na culminância desta atividade, ressaltamos aos alunos que o contador de histórias tanto orais quanto escritas, deve fazer uso dos elementos da narrativa, a fim de ser compreendido pelo ouvinte/leitor, indistintamente da modalidade de uso da língua escolhida para o ato discursivo.

Para melhor compreensão dos elementos da narrativa propostos por Gancho (2002), esmiuçamos os termos que compõem o diagrama, sendo eles: elementos, componentes e desdobramentos. Em seguida, foram apresentados slides com várias definições do termo trama, presente no dicionário, abordando sua relação com o conceito de narrativa. Com a finalidade de fixar o conteúdo proposto, dividimos a turma em duplas, que, no laboratório de tecnologia, pesquisaram outros contos sugeridos pelo professor colaborador, fizeram as respectivas leituras, destacaram os elementos da narrativa e reescreveram novas versões, utilizando características da comunidade local. O foco da aula foi a produção escrita de um novo enredo a partir de outro já existente, com o objetivo de organizar as diferentes vozes na trama e verificar sua contribuição para a compreensão do texto.

Podemos dizer que finalizamos as atividades leitoras desta oficina com êxito, pois, pudemos contar com a participação da escritora, professora e membro da Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, Leila Aparecida da Silva, que nos apresentou seu texto “O burro inteligente”, extraído do livro *O velho matemático e o Pão milagroso*, publicado em 2013. Além da leitura oral do conto, a escritora, também formada em Letras, descreveu aos alunos os elementos contidos em sua narrativa e os porquês das suas escolhas. Por meio da contação de histórias, Leila falou sobre os contextos de produção, as atribuições de sentido, a importância da escrita e da oralidade. Assim, os alunos puderam conhecer o percurso do trabalho de um escritor, vivenciar sua prática, além de degustar e manusear os contos da obra mencionada. Vale destacar que, nesta aula, contamos com a participação do professor colaborador da escola, regente de Língua Portuguesa, que aproveitou o ensejo para comentar sobre os aspectos estruturais da escrita.

Figura 17 - Participação da escritora Leila Aparecida da Silva

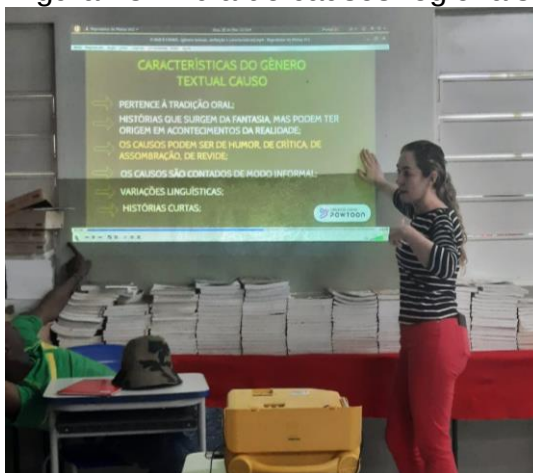


Fonte: A autora, 2023.

Valorosamente, uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola quilombola rural, com um quantitativo de sete alunos, contou com a presença de três profissionais graduados em letras, que ainda atuando em áreas distintas, abordaram aspectos convergentes para um ensino de língua baseado nas relações sociodiscursivas, retomando o propósito inicial deste estudo ao evidenciar as diferentes modalidades de uso da língua em práticas sociais cotidianas. Para fecharmos esta aula, ouvimos a música “Minha vida”, de Rita Lee, com objetivo de refletir sobre os lugares e as pessoas que marcaram nossas vidas.⁶

Continuando nossos estudos, exemplificamos também como um gênero discursivo de predominância narrativa, o causo.

Figura 18 - Aula de causos regionais



Fonte: A autora, 2023.

⁶Arquivo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JO_t1soHbYE. Acesso em: dezembro de 2022.

Neste momento, enfatizamos 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, selecionamos três vídeos e elaboramos questões que conduziram as atividades. Abaixo seguem os endereços para acesso aos referidos vídeos e, respectivamente, as perquisições para discussão em sala de aula:

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_gellQ

Palavras-chave: Causo da Lenha. Geraldinho Nogueira

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

www.youtube.com/watch?v=lbqOeRA5Ltk

Palavras-chave: Causo da Mariquinha. Rolando Boldrin

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?

Após estudarmos as características discursivas da narrativa “causo”, perguntamos aos alunos se já ouviram causos contados por seus pais ou avós. Neste contexto, impetramos 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 pedimos aos alunos que recontassem, oralmente durante a aula, os causos para seus colegas.

Durante nossas rodas de conversas, na oficina de elementos da narrativa, retomamos brevemente as narrativas fílmicas e indagamos aos alunos da turma

sobre o meio de transmissão que os levaram a ter contato com essas narrativas. Descobrimos que suas experiências se deram através da escola, via televisão ou projetor de imagem. Aguçou em nós a vontade de oportunizar a este grupo de alunos, que vivem à margem da sociedade, a possibilidade de vivenciar a experiência do cinema. Visto que, em princípio, não fugiríamos dos objetivos de ensino e poderíamos ampliar as possibilidades de aprendizagem, apresentando a narrativa fílmica em contexto cinematográfico. Deste modo, solicitamos autorização da Secretaria de Estado e Educação (MS), dos pais ou responsáveis, selecionamos o filme em Cartaz “Top Gun: Maverick” e, com a parceria da coordenadora pedagógica da escola e do professor colaborador, levamos os sete alunos para um passeio a Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, onde localiza-se o cinema mais próximo, onde percorremos cerca de trinta quilômetros de estrada de chão e vinte na BR 163.

Figura 19 - Passeio ao cinema em Campo Grande (MS)



Fonte: A autora, 2023.

Ressaltamos, ainda, que antes desta atividade abordamos previamente em uma aula as narrativas fílmicas, adaptações e elementos composicionais e entregamos para cada aluno um roteiro para análise do filme, posteriormente apresentados em sala de aula.

5.2.3 Oficina 3: Trabalho de pesquisa

Na terceira oficina, instigamos as práticas de estudo da língua e a pesquisa, com objetivo de compreender como a linguagem instrumentaliza a memória e de observar sua formação discursiva na composição das narrativas orais de idosos quilombolas. Isso possibilitou também analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos ocorridos durante os processos de retextualização multimodal, ou seja, a transposição das narrativas orais para as escritas no GDM.

Quadro 15 - Conjunto das aprendizagens OLP3

Turma	Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ códigos	Quantidade de aulas previstas
9º ano	Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento e produção de apresentações orais	EF69LP39	02
	Artístico-literário	Oralidade	Oralização	EF69LP56	02
			Conversação espontânea. Relato oral/ registro formal e informal	EF69LP55	10

Fonte: A autora, 2023.

Vale salientar que esta oficina foi aplicada de forma prática, com trabalhos fora do espaço escolar, em campo, ou seja, percorremos as moradias dos quilombolas, visitando os idosos. No entanto, antes de realizarmos o trabalho de campo, buscamos selecionar os idosos que seriam entrevistados pelos alunos, pedindo autorização às famílias e agendando previamente o dia das rodas de conversas com os jovens da comunidade. Da mesma forma, solicitamos a autorização dos pais ou responsáveis, assim como da escola para que os alunos pudessem se ausentar da instituição e participar do trabalho de pesquisa. Para percorrer toda a área, de aproximadamente mil hectares rurais, contamos também com o apoio do professor colaborador e da coordenadora, que, além de acompanharem toda a aplicação da OLP, também disponibilizaram seus veículos como meio de transporte. Desta forma, percorremos o quilombo de Furnas do

Dionísio com os alunos, visitando os idosos e participando de rodas de conversas conduzidas por um roteiro de perguntas pré-estabelecido.

Assim, o passo a passo disposto nos textos de 1 a 5, foram elaborados pela pesquisadora como material de apoio, com a finalidade de instruir e nortear a execução das atividades das oficinas de LP. Apresentamos a seguir cinco textos que colaboraram com os estudantes durante a pesquisa a campo, sendo eles, respectivamente:

Texto1: Entrevista em 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”, busca-se 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, saber ouvir uma história, muitas vezes 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.

Texto 2: O papel e a postura do pesquisador

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 para a 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 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.

Texto 3: O registro das conversas

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.

Texto 4: Os roteiros

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 ajudem a pessoa a encadear seus pensamentos e organizar a narrativa à sua maneira. O tipo e a ordem das perguntas –previstas ou não 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.

Texto 5: As dicas para construção do roteiro

1. Introdução: 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.
3. Finalização: conclusão da história, relação com o presente e o futuro.
4. 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.

Antes de sairmos a campo, realizamos a construção coletiva dos instrumentos de pesquisa, um roteiro de perguntas, que conduziu as rodas de conversas, previamente organizado respeitando os aspectos temporais da realidade social: infância, juventude e velhice (APÊNDICE B).

Após, elegemos a dupla responsável por fomentar, entrevistar e registrar em áudio e vídeo cada visita. Neste âmbito, iniciamos a pesquisa de campo, para a qual estudantes quilombolas e os Guardiões das memórias da Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio participaram de rodas de conversas sobre os relatos de experiências vividas pelos idosos quando eram crianças ou jovens.

Figura 20 - Roda de conversa entre os estudantes e os Guardiões das Memórias



Fonte: A autora, 2023.

Com esse trabalho procuramos reavivar a memória individual e coletiva dos “Guardiões das Memórias”, ajudá-los a revelar sua história de vida. Visto que, cada um de nós carrega dentro de si lembranças e vivências, momentos marcantes, experiências prazerosas ou difíceis, marcos de mudança e descobertas. Cada

memória, cada experiência vivida, que nos parece tão particular, está repleta das memórias e das experiências dos grupos a que pertencemos, refletindo 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 por meio de depoimentos escritos, de gravações de áudio ou vídeo, de entrevistas, ou, ainda, de relatos coletivos produzidos numa roda de histórias.

Vamos aqui, propor situações para que a memória de cada idoso possa emergir, ser registrada e compartilhada, pois registrar, difundir e articular as visões, práticas e sonhos é uma forma poderosa de construir fontes alternativas para a compreensão dos processos históricos, identitários e culturais. Neste caso, a entrevista foi considerada uma prática de interação entre quem conta e quem ouve, e o assunto central foi a história de vida dos Guardiões, retratada por meio do dialogismo entre os sujeitos interacionais. Vale mencionar que para a realização das entrevistas, os alunos foram instruídos a pedir permissão e a solicitar a autorização de cada idoso no Termo de Consentimento (Anexo).

Um dos momentos marcantes de nosso trabalho se deu quando, embora todos os Guardiões das Memórias tivessem relatado que frequentaram a escola por pouco tempo, observamos nitidamente que mal sabiam assinar seus nomes, mas, para demonstrar a importância da cidadania pelo registro escrito e não precisar carimbar digitais, mesmo com dificuldade fizeram questão de escrever ou traçar em letras seus nomes. Um divisor de águas entre a realidade que viveram e as possibilidades ofertadas a nova geração de quilombolas, [...] “num sei escreve, nem lê, não estudei como ôeis, mas sei assina meu nome, não carece de tingir o dedão [...] (Dorvalino, Guardiões das Memórias).

Figura 21 - Dorvalino Guardião das Memórias



Fonte: A autora, 2023.

Nesta etapa, realizamos sete visitas *in loco*, momento em que os estudantes puderam rememorar a sua identidade cultural por meio das memórias individuais e coletivas dos idosos e tiveram a oportunidade de eternizar por meio dos registros escritos, as narrativas orais passadas de geração para geração em uma comunidade tradicional. Com os materiais disponíveis em áudios e vídeos, seguimos para a próxima oficina.

5.2.4 Oficina 4: Transcodificação e retextualização multimodal

Nesta etapa apresentamos aos alunos a transposição didática das teorias aplicadas em projeto de classe e que subsidiaram a aplicação das atividades da oficina de LP e as análises posteriores.

Quadro 16 - Conjunto das aprendizagens OLP4

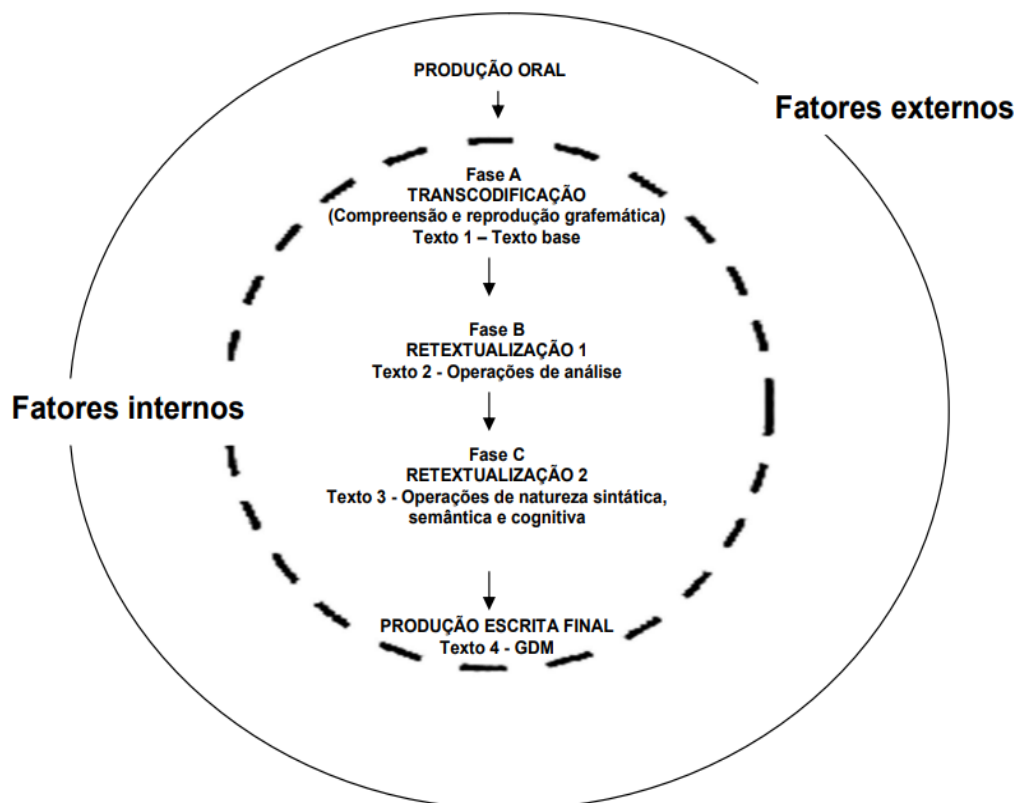
Turma	Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ Códigos	Quantidade de aulas previstas
9º ano	Práticas de estudo	Oralidade	Planejamento e produção de	EF69LP39	02

	e pesquisa		apresentações orais		
	Todos os campos de atuação	Análise linguística	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisemióticos.	EF69LP47	10
	Artístico- literário	Oralidade	Registro formal e informal.	EF69LP55	10

Fonte: A autora, 2023.

Após a execução das atividades descritas no momento anterior, retomamos em sala de aula os conceitos já abordados no início deste capítulo, por meio do seguinte diagrama:

Figura 22 - Diagrama 3: Processos de transposição das narrativas orais para as escritas



Fonte: A autora, 2022.

Para tornar compreensível o uso teórico em atividades práticas de sala, realizamos as transposições didáticas no que tange à transcodificação,

retextualização multimodal e ao modelo das operações discursivas à luz de Marcuschi (2010b). Que da mesma forma foram sintetizadas no quadro a seguir com a finalidade de tornar, mais visível as fases aplicadas e descritas no diagrama acima.

Quadro 17 - Fases A, B e C

Fase A: transcodificação	
Texto base	
Retextualização– OD	
Fase B: operações de análise, eliminações, transformações, acréscimos e alterações	
Tipo de operação	1º, 2º, 3º e 4º
Fase C: operações de natureza sintática, semântica e cognitiva	
Tipo de operação	5º, 6º, 7º e 9º
Produção escrita final – GDM	

Fonte: A autora, 2023.

Fase A: Transcodificação

Passagem do discurso sonoro para o grafemático, da modalidade oral para a escrita, responsável pelo surgimento do Texto Base.

Figura 23 - Estudantes realizando a transcodificação



Fonte: A autora, 2023.

Fase B: Operações de análises

- 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.

Figura 24 - Retextualização Fase B

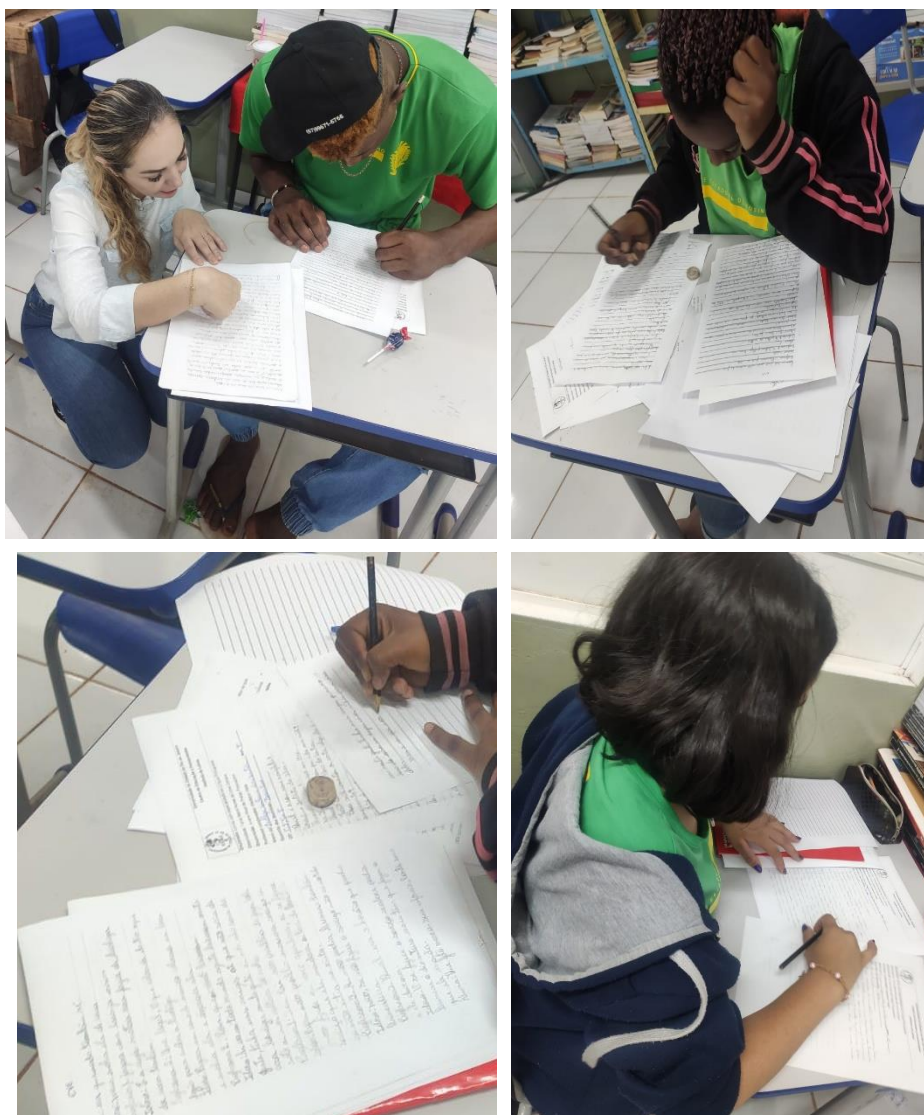


Fonte: A autora, 2023.

Fase C: operações de natureza sintática, semântica e cognitiva

- 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).

Figura 25 - Retextualização Fase C



Fonte: A autora, 2023.

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

Desta forma, anova geração de quilombolas teve a oportunidade não só de ouvir, mas de registrar em áudio e escrita, além de revitalizar sua identidade cultural por meio da 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, os textos orais utilizados no *corpus* desta pesquisa, em contextos de interação, apresentam organização e compreensão linguística.

5.2.5 Oficina 5: Explorando a multimodalidade, elementos verbais e não verbais

Na última etapa optamos por apresentar aos estudantes uma breve discussão sobre o uso da multimodalidade, propiciando a compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos verbais e não verbais.

Quadro 18 - Conjunto das aprendizagens OLP

Turma	Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ códigos	Quantidade de aulas previstas
9 ° ano	Todos os campos de atuação	Leitora	Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos verbais e não verbais	EF69LP33	08

Fonte: A autora, 2023.

Os gêneros adaptam-se, renovam-se, multiplicam-se e devem ser estudados na sua relação com as práticas sociais [...] “nem são estáticos, nem puros, são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2010 p.18).

Mesmo sendo um gênero da escrita, o GDM representa situações cotidianas, revelando uma textualidade caracterizada pelo verbal e pelo não verbal, ao compreender efeitos de sentidos provocados por meio de imagens, cores, formas gráficas etc. A esse respeito, o uso de recursos verbais e não verbais amplia possibilidades leitoras e analíticas do gênero. Assim, ao propormos atividades com o registro do GDM em linguagem visual, buscamos compilar as memórias afetivas, laços identitários e culturais estabelecidos nas memórias intergeracionais transmitidas entre gerações diferentes.

Para tanto, realizamos uma parceria de trabalho com dois artistas negros sul-mato-grossenses, que prontamente foram à Escola Estadual Zumbi dos Palmares e, durante dois dias de estudo, ensinaram técnicas de desenho à mão livre para os estudantes. É certo que não se trata de um trabalho profissional, mas de um esboço artístico sob o olhar dos estudantes quilombolas, um olhar de dentro para fora,

atribuindo novos sentidos pelo uso da multimodalidade em sala de aula e quiçá despertando o interesse pelas diferentes linguagens.

Figura 26 - Reconto do GDM de Dorvalino



Fonte: A autora, 2023.

Figura 27 - Reconto do GDM de Joaquim Baixinho



Fonte: A autora, 2023.

Figura 28 - Reconto do GDM de Tia Tina



Fonte: A autora, 2023.

Figura 29 - Reconto do GDM de Tio Faé



Fonte: A autora, 2023.

Figura 30 - Reconto do GDM de Luiz Preto



Fonte: A autora, 2023.

Figura 31 - Reconto do GDM de Tia Dete



Fonte: A autora, 2023.

Por fim, trataremos no próximo capítulo da Análise do *corpus*, compilando os pressupostos teóricos abordados nos capítulos anteriores, bem como os instrumentos utilizados para a construção das produções discursivas dos estudantes quilombolas.

6DA ANÁLISE DO CORPUS

Neste capítulo, buscamos explorar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos ocorridos durante os processos de retextualização multimodal, processo de transposição das narrativas nas Fases A, B e C, apresentadas mais à frente. Além disso, analisamos as produções discursivas finais dos estudantes quilombolas à luz do Método Sociológico de Bakhtin (2011).

6.1Das produções escritas nas Fases A, B e C

Como mencionado no decorrer no texto, concebemos a língua sob uma perspectiva interacionista, analisada e estudada em situações reais de uso, com vistas a desenvolver maior proficiência em práticas de oralidade, leitura e escrita, a fim de ampliar o domínio discursivo de estudantes quilombolas.

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2).

Assim, construímos as atividades apresentadas nas oficinas do capítulo anterior, que culminaram nas produções discursivas objetos de análise, por meio de atividades integradas as relações sociais dos sujeitos e organizadas em práticas de leitura, produção de textos orais e escritos e análise discursiva, compreendendo a linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais.

Ao propormos um trabalho com a língua pautado nas produções dos estudantes quilombolas como unidade de análise e reflexão linguística, não desabonamos os corpora canônicos de exemplificação usualmente dispostos nos livros didáticos, mas buscamos uma alternativa de ensino de Língua Portuguesa em situações concretas de uso da linguagem, materializadas em textos que circulam socialmente nas relações discursivas dos estudantes.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2011 p. 123).

A nova geração de quilombolas teve a oportunidade não só de ouvir, mas de registrar em áudio e escrita as memórias que remetem a identidade cultural e histórica da Comunidade Quilombola Rural de Furnas do Dionísio, sob a visão dos idosos, aqui chamados de Guardiões das Memórias. As atividades aplicadas durante as Oficinas de LP, descritas no capítulo anterior, colaboraram tanto para rememorar a ancestralidade dos estudantes quanto para a construção de um corpus de discursos orais e escritos, basilares para o estudo da língua em comunidades tradicionais, atendendo ao disposto na Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), previamente discutida no capítulo I desta Tese.

Para critério de análise, tomamos apenas como *corpus* os de cunho escrito. Cada aluno produziu quatro versões do mesmo texto, que chamamos respectivamente de transcodificação, primeira retextualização, segunda retextualização e produção escrita final no Gênero Discursivo Memórias de Narrativas de Vida, GDM.

Como mencionado durante as oficinas de LP, trabalhamos as atividades com um grupo de 7 (sete) estudantes como material de análise. No entanto, um dos alunos, por apresentar condições especiais de aprendizagem, só conseguiu produzir as duas primeiras versões, sendo assim, contamos como corpora para análise 24 (vinte e quatro) produções escritas, apresentadas durante o escopo da investigação. Isto posto, e por tomada de decisão das pesquisadoras, nas Fases A, B e C, selecionamos dentre de 24 (vinte e quatro) produções apenas 9, por compreendermos que as amostragens correspondem ao tocante geral de análise, evitando recorrências de parecer e propelindo a progressão da leitura. Vale salientar que a escolha aconteceu de maneira aleatória, ou seja, não foram estabelecidos critérios eletivos, abertura que considerou a imprescindibilidade do registro escrito, já esmiuçado no decorrer da Tese, como forma de eternizar a fala dos idosos quilombolas. Assim, mantivemos as demais produções como parte integrante deste estudo, organizadas no Apêndice C, D e E: Texto Base (transcodificação); Primeiraretextualização; e Segunda retextualização, identificadas neste trabalho como, respectivamente, T, R1 e R2.

Para fins de análise, retomamos as questões teóricas tratadas no capítulo 2, no que diz respeito às necessidades comunicativas oriundas dos diferentes campos do saber e do uso da língua por meio de enunciados orais e escritos. Desta forma, assentimos, assim como Fiorin (2007), que aprender a falar e a escrever é aprender gêneros das diferentes esferas sociodiscursivas. Por este ângulo, justifica-se a escolha dos pressupostos teóricos adotados no segundo capítulo deste estudo, como respaldo teórico para a investigação dos processos de retextualização multimodal, citados no capítulo 5, nas Fases A, B e C.

Conforme especificamos anteriormente, o trabalho de retextualização se baseou nos operadores discursivos (OD) e o ensaio final foi demonstrado seguindo o modelo diagramático para análise dos processos de retextualização, ambos baseados em Marcuschi (2010b) e adaptados pelas pesquisadoras de acordo com os propósitos deste estudo. Logo, 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 distribuídas em oficinas de LP, examinamos detalhadamente as produções escritas em conformidade com os OD, alocados nas Fases A, B e C.

Destarte, propusemos as seguintes tarefas: a) Entreviste um Guardião das Memórias sobre uma lembrança da infância, adolescência e juventude vivida na Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio; b) Grave em áudio; c) Ouça a gravação original e realize a Fase A; d) Com base no diagrama dos processos de transposição das narrativas orais de Francischini (2023), aplique as atividades dispostas nas Fases B e C.

Cabe destacar que a Fase A, correspondente à transcodificação da fala, culminando no Texto Base, está sujeita a influências de fatores externos e internos. Assim, durante a retextualização multimodal, as mudanças internas do texto base foram controladas pela norma escrita da Língua Portuguesa empregadas por meio dos operadores discursivos, descritos durante as Fases B e C. A Fase B diz respeito às operações de análise, eliminações, transformações, acréscimos e alterações: 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). Já a Fase C consiste nas

operações de natureza sintática, semântica e cognitiva: 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 visando maior formalidade); OD8 (estratégia de estruturação argumentativa); e OD9 (condensação de ideias).

Durante a discussão das análises, os estudantes foram identificados nominalmente pois solicitamos previamente autorização do Conselho de ética do UERJ, da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, da escola Estadual Zumbi dos Palmares, assim como dos seus responsáveis legais, tanto para utilização dos dados pessoais quanto para divulgação das imagens nas oficinas. O mesmo aconteceu com os idosos, que também consentiram a publicação dos seus dados pessoais e imagens para este estudo e posterior divulgação acadêmica.

Para fins de leitura das análises, propomos a seguinte identificação: Fase A (**FA**); Texto Base – transcodificação(**T**); Retextualização Multimodal (**RM**); Primeira retextualização(**R1**); Segunda retextualização(**R2**); Fase B (**FB**); Fase C (**FC**); Operadores discursivos (**OD**); Texto escrita final (**TF**); Gênero Discursivo Memórias de Narrativas de vida (**GDM**); Análise das produções (**AP**). Cabe mencionar que as produções escritas nas Fases A, B e C foram organizadas para fins de leitura com recuo à direita, itálico e espaçamento simples.

6.1.1 Fase A

Como mencionado no decorrer do texto, na Fase A propomos aos alunos que realizassem a transcodificação das falas dos informantes, culminando nas primeiras produções escritas, chamadas neste estudo de Texto Base (**T**). Esta fase corresponde ao ponto inicial do trabalho com as diferentes modalidades de uso da língua em práticas sociais cotidianas, responsável por fornecer o *corpus* inicial de pesquisa. Por escolha das pesquisadoras, optou-se pela transcodificação como forma de transposição da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa e as atividades foram realizadas conforme orientações descritas nas Oficinas LP, dispostas no capítulo V. Assim, após a execução da Fase A, obtivemos as

produções escritas abaixo pormenorizadas e que serviram de arquétipo inicial de análise.

Aluna 1: Evellyn Santana dos Santos
Guardião 1: Dorvalino Batista da Silva

T

Aluna: Qual é o seu nome completo?

Idoso: Doravalino Batista da Silva

Aluna: Quando nasceu? Local! onde nasceu?

Idoso: Na Furna dionisio em 1946

Aluna: Qual é o nome do seu pai e da sua mãe?

Idoso: João Batista, Ana dos Santos

Aluna: Sua mãe comentou ou contou algo d dia do seu nascimento?

Idoso: A se ela contou eu não to sabendo.

Aluna: Quantos Irmãos ou Irmãs tem?

Idoso: Nós são 8

Professora2 ...: Quantos são homens e mulheres?

Idoso: Uma mulher e 7 homens

Professora2 Quanto estão vivo?

Idoso: 4

Aluna: Qual tipo de brincadeira?

Idoso: Era de todo jeito dança... vilão cobrinha e engenho novo.

Professora 1. Assim jogavam bolita.

Idoso: jogava bola, bolita.

Professora ... e a bola de você, como fazia.

Idoso: Fazia bola de meia velha.

Aluna: era queimada também né.

Idoso: meia , enchia de coisa.

Professora 1. jogava com laranja assim

Idoso: É a vezes matava vaca fazia de bichiga de vaca também.

Professora2: Que legal. O que colocava dentro o que fazia para encher a bexiga

Idoso: Pegava um cano de mamão colocava na boca e enchia ela e marrava ela.

Professora2: Com quem você brincavam

Idoso: Aí era com todo mundo agente brincavam muita gente, tinha uns amigos ai que não saia de casa as vezes nós inha para casa deles.

Professora2: Seu pai não proibia de joga bola. Papai não proibia não mais marcava serviço para fazer se não fizesse o erwiço apanhava, aos se fizesse o serviço que ele mandava tava de boa se não entrava no cinto.

Professora 2: Ai não podia brincar também

Idoso: Não, se não fizece o serviço não ai não tinha brincadeira.

Profefssora2. Qual era o horário que podia ele deixava

Idoso: O se fazia o serviço acabava podia brincar o dia inteiro mais tem que fazer o que manda.

Aluna: Que fato marcou sua infância. Conte uma aventura, acidente, uma festa etc...

Idoso: Agente era meio doido pegava andava mexendo gado arrancava cabeça de troco grande pegava segurava.

Professora2: Tem algum fato marcou assim que aconteceu que o senhor lembra com algum irmão primo.

Aluna: algum acidente que o senhor brincando mechendo com essas coisa.

Idoso: Acidente comigo graça a deus o único acidente foi da faca que entrou aqui me mim foi o único acidente

Professor1: O senhor carregava ela

Idoso: Ela saiu bainha e me furou.

Aluna: Conte como era sua casa quando era criança.

Idoso: Era casa de paia pau a pique

Professora: Como o senhor lembra ela tinha quanta peça?

Idoso: 4 peça

Aluna: Tinha quanto quarto tinha ela

Idoso: 2 quarto, 1 cozinha e 1 sala.

Aluna: Dormia junto

Idoso: Meus irmãos nós dormia tudo junto separamento do pai e mãe.

Aluna: Como era a cozinha?

Idoso: Cozinha era mais o menos

Professora2: Como o senhor lembra dela

Idoso: Fugão de baro

Professor1: O senhor ainda tem o fugão de baro o fugão.

Idoso: O fugão tem

Professor1: Formo de assar biscoito

Idoso: Formo só tem lá na maria Batista na finada mamãe.

Aluna: Qual comida mais gostava quando era criança?

Idoso: Fugãoalenha era gostoso fazia um pucheiro fazia tudo que.

Aluna: Gostava mais dupucheirinhodessas coisa.

Idoso:Até hoje.

Aluna: Como era a escola? Você estudou?

Idoso: Estudei até o 1º ano assim um ano de escola só.

Idoso 1º ano só

Professor 1: Mas o senhor aprendeu a escrever ler assim.

Idoso: é ler sei nada mas escrever malemar sim

Aluna: Como era as roupas na sua época de criança.

Idoso: Agora apertou era Saco de açúcar época di quando pegava para fazer roupa

Professor 1: Fazia calça mais a camisa

Idoso: Fazia não tinha ai tinha que fazer , de corbete nós abruava de bolsa de estopa que fazia no tempo do frio para não morrer de frio.

Professor1: Passava frio ou não

Idoso: Não

Professor 1:A palha de milho né.

Idoso: Era bem feita.

Aluna: Como era sua vida quando era jovem aqui em furnas?

Idoso: Era meio doida, vivia andando, simando para tudo lado essa estrada foi pequena nós anda correndo, cavalo.Hoje não tem.

Porfessor 1: Bicicleta

Idoso: Bicicleta case não andei muito não mas no cavalo

Professor 1:Mas cavalo, meio transporte né. Até hoje né.

Aluna: Existia bebida ou cigarro quando eram jovens?

Idoso: Oho o cigarro era muito pouco era mais fumo que pessoa arrumava, cigarro case não tinha cigarro não mais fumo que o pessoas arrumava muito pouco fumava era meus avó que sabia fazer né agente foi aprendendo a fazer com eles ai nós foi abituando.

Aluna: Como quantos anos se casou?

Idoso: Casei com 25 anos.

Aluna: Qual era o nome da esposa?

Idoso: Emanuela Badia da Silva

Aluna: Quantos filho tiveram?

Idoso: 2 filhos

Professor 1: Mario e a jucelia só

Idoso: só

Aluna: No que o senhor (a)trabalhava?

Idoso: Até Hoje a mesma lida mexendo com roça e com gado.

Aluna: Trabalhava mais na roça né roça e

Idoso: I cavalo

Aluna: Quando conheceu a “cidade grande”, qual foi sua sensação?

Idoso: A cidade grande Quando conheci ela foi quando fui sialista para ir por exército.

Aluna: Qual foi sua sensação boa Ruim

Idoso: Foi muito boa porque não servir me jogaram em encapais ai depois mim chamara para ir não fui ai fui trabalha em fazenta;

Aluna: Idade Adulta ou criança

Idoso: 16 anos comecei a trabalhar

Aluna: Comente sobre sua vida Adulta?

Idoso: Minha vida Adulta tá bagunçada

Professor 1: O bagunçada

Porfessora 2: O que o senhor acha da furnas hoje. O que mudou quando era criança para agora.

Idoso: Ah mudou muito nem

Professor 1: Para melhor ou para pior

Idoso: Para bom nem hoje tem energia , escola boa, hoje só falta as pessoas pecuar ne o resto ta tudo de bom

Aluno 2: Pedro Júnior

Guardião 2: Joaquim Baixinho

T

Aluna: Qual seu nome?

Idoso: Joaquim Abadia Martins

Aluno: Quando o senhor nasceu. Que local

Idoso: Hum

Aluno: Onde o senhor nasceu

Idoso: lá na igreja

Aluno: E o local

Idoso: humilá na casa do meu pai de catiga

Professor 1: aqui em furnas

Idoso: É aqui em furnas idai eu naci desse quiláenegocio era assim meu pai crio nois tudo lá oito homem e quatro mué.

Aluno: Qual é o nome do seu pai?

Idoso: Abadio dramiso Martins

Aluno: E da sua mãe?

Idoso; Era lazara da silva

Aluno: Sua Mãe cometeu algum ou quanta no dia do seu nascimento

Idoso: Não

Aluno: Quanto irmão o senhor tem

Idoso: Não era de igual tem agora era de ...

Professor 1: Era de bicicleta

Idoso: sim as vezes de carro matava e lá nois apelasse e comia assim lá.

Aluno: Qual fato marcou a infância do senhor?

Idoso: ham

Professora2: Algum acidente ou algo brincadeira uma festa um acidente com um pessoa alguma coisa com senhor que ficou marcado

Idoso: Em 62 ai um força da mata nois jogava bola lá para baixo do rio ia correta tinha um cara ia marcar o gol pego passo a perna em mim eu nunca falei isso para ninguém tô falando aqui.

Professor1: O ta olha também viram abeleta olho eu lemba até hoje

Idoso: foi com o João Vilela e

Aluno: como era a casa do senhor conta era criança

Idoso: a casa de capinho tinha um bica de água que corria e casa e casa de capinho acabou casa que tinha lá

Professor1: Na Bera do corgo

Idoso: ham

Professor1: o senhor não vai mais lá

Idoso: que vinha lá ta seu Brastere i i vinha ali passa por cima da escola virava um Bagunça.

Professor1; Nãoesite mais a ...

Idoso: não tem mais a roça o seu Bastião tinha voltado de fazer sela de nora tania Beliza o .. tinha tido a Mangolo

Professor2: O que é Mangolo

Professor1: Um que fica dentro da água

Professor: Trem Mangolo aqui

Idoso: Não

Professor: Tem algum lugar que tem

Idoso: aqui por perto não

Professor1: Que tem encontrado

Idoso: Não para socar arroz

Professor 2: Com a força da água

Idoso: faz a cacha dará água in ... agora ele enche e levando.

Aluno: Como era os quarto da sua infância

Aluno: Hum era a sim tinha o quarto do meu pai tinha outro quarto assim que chegava

Aluno: seu irmão dormia junto

Idoso: dormia o meu irmão que falava a língua

Professor2: como era a casa de vocês

Idoso: Era de Bampú

Professora 2: como era os cochão

Idoso: Era de palha de milho depois ai que ficou docantodocanto inventara de palha de Baba teu certo.

Professora2: Então eraera de palha de Banana com o senhor era adolecete

Idoso: então

Professora2: E as coquetada

Idoso: As capeta era aquela das faneinha era um ai depois agente imedou aquela Boça de estopa agente pegava envedia no pé em meno dormia na rede enbrularo na cupeta ai ponta esquentas as vezes ficar em cima do fogo até umas hora ai aideitar na rede as vez dormi em do fogo quentinha não tinha pia não tinha nada não não há chão mesmo eu ajude é

Aluno: Casa era a cozinha na casa da sente

Idoso: A cozinha era muito delicado

Aluno: Qual comida que o senhor gostava

Idoso: a guioba gosta VIXI a carne de porco

Professora2: Como era essa carne de porco

Idoso: fazia na banha da lata deixava

Idoso: tinha ...

Aluno: uma tem quantas

Idoso: são dois

Professora2: Eu e a dona Maria

Idoso: Eu e a Maria irmã da igreja

Aluno: Agora nois vai falar da inflacia do senhor

Idoso: ham

Aluno: Qual tipo de brincadeira o senhor brincava

Idoso: Nois brincava muito de sabugoltrelasa muito sabugo e fazia carrinho disse que tava brincando.

Aluno: com quem o senhor brincara

Idoso: com meus primos o Matheus o arindooarindo pessoalmente

Aluno: Qual tipo de brincadeira

Idoso: As vez saímos para caçar e lam i aquele tempo tinha bastante as vez brincara ou asara no mato nois assava lá na mata até comia

Professor1; Aquelaepocar tinha um monte.

Professora2: como que fazia para caçar lam....

Idoso: as vez ele tava aqui um serca daqui outra delá.

Professora2: secava com estilique

Aluno: como era a escola

Idoso: Escola começou abi ditaquassul era de madeira

Professor1: O Professor vinha de fora

Idoso: Não era de fora

Professor1: lemba o nome dele.

Idoso: lemba oneraldinho graça a deus

Aluno: O senhor estudou

Idoso: estudei

Aluno: até que seria

Idoso: até a terceira em 56

Aluno: Como as roupa na época

Idoso: Slan

Aluno: é

Idoso: era feita bouça de sal minha mãe lavar bem libinhafazi camisa hoje deus ulivre

Aluno: como a sua vida aquia em furnas

Idoso: Era boa

Aluno: Como o senhor se divertia

Idoso: Com Baile festa na igreja lá nove até meia noite ainda ia trabalha

Aluno: O senhor participava da igreja

Idoso: Pracipara até hoje vou lá igreja

Aluna: Quanto anos o senhor se casou

Idoso: 29 foi em 71 que eu casei

Aluno: No que o senhor trabalhava

Idoso: Não tinha serviço

Aluna 3: Heloisa Helena Martins dos Santos

Guardião 3: Tia Tina

T

Idoso: Olha não tinha água encanada em lugar nenhum, todo mundo tinha que pegar água no corgo, lavar as vasilhas no corgo com bombril era farelo com cinza entendeu farelo com cinza e fazia sabão de cinza.

Professor1: a senhora sabe fazer sabão de cinzas?

Idoso: Ham

Professor1=A senhora sabe fazer?

Idoso: sei se precisar de fazer eu faço!

Professsor1: como é que faz?

Idoso: Pega uma lata velha coloca a cinza com água e deixa pingando é soda da cinza aí você pega aquela água da cinza e mistura com a banha para o tanto de cinza é o tanto de soda é o tanto mais ou menos pra ficar pronto. Aí era assim né. Que mais roupa todo mundo tinha dois aparelho de roupa enquanto aquele tá no corpo tá lavando o outro, dois aparei de roupa ninguém tinha mais nada. As cuberta era melhorou tudo.

Professor 2: Com quantos anos a senhora começou a trabalhar?

Idoso: a uns 20 anos por aí, é que não tinha serviço aqui só na cidade

Professor 2: Ai a senhora trabalhava de doméstica?

Idoso: sim

Aluna: Conte como era a sua casa quando era criança?

Idoso: A minha casa era feita de sapé, parede pau a pique de chão.

Aluno: como era o quarto que a senhora dormia?

Idoso: 2 quartos

Aluno: Seus irmãos dormia com a senhora?

Idoso: não os homens era na cozinha, e nós meninas lá no quarto.

Aluna: como era a cozinha da casa da senhora?

Idoso: am era normal, com fogão de lenha e nos nem sabia que existia gás.

Professora 2: E quando a senhora conheceu o fogão a gás?

Idoso: Eu conheci agora esses tempos pra trás.

Aluna: Qual comida a senhora gostava mais quando era criança?

Idoso: Sempre a carne e a mandioca, não vou te negar de como eu gosto de carne e mandioca.

Professor 2: Tem alguma comida que a mãe da senhora fazia que até hoje ficou gardado na sua memória, a senhora lembra do cheiro ou do gosto?

Idoso: Era a carne de panela, essa comida que era a melhor. E agora graças a deus que eu sei fazer.

Alina: Como era a escola? A senhora estudou?

Idoso: Até o primeiro.

Aluno: Como era as roupas antigamente?

Idoso: Era combinação de calcinha e sutiã.

Professora2: Explique como era essa combinação?

Idoso: Combinação era um vestido de alcinha que colocava por baixo da roupa

Aluno: agora vamos falar de sua juventude

Aluno: como era sua vida de quando era jovem aqui em furnas?

Idoso: Não era muito boa.

Professor 2: Por que?

Idoso: Era muito sofrida, muito sofrida, muito sofrida a vida da gente era muito sofrida.

Aluno: como a senhora se divertia. Aquela seca poço. A nossa vida era muito doidadoida mesmo e quem fazia filho cedo tinha que se virar, De primeiro ninguém ganhava nada. Depois mais tarde eu comecei a lavar as roupas pra minha mãe nois morava la na Jailda.

Professor 1: E como que era essa coberta seca poço?

Idoso: Ela é bem pequena se você puxar ela rasgava.

Professor 1: E como eram os chinelos?

Idoso: Era uma chinela de couro bem feia.

Aluno: Qual é o nome completo da senhora?

Idoso: Albertina Ferreira dos Santos

Aluno: Quando a senhora nasceu e onde?

Idoso: Olha eu não sei a minha época de quando eu nasci a minha mãe não entendia sobre essas coisa e eu só sei que faço 89 em dezembro a verdade tem que ser sempre ouvida. No meu documento ta que eu vou fazer 78 mais ta tudo errado, na verdade eu vou fazer 89.

Aluno: E o local?

Idoso: que eu nasci , Eu nasci aqui porque a minha mãe é daqui.

Aluno: qual era o nome do seu pai?

Idoso: Tiburço Ferreira de Santana

Aluno: E o nome da sua mãe?

Idoso: Alair Ferreira dos Santos.

Auno: sua mãe contou ou comentou algo sobre dia do seu nascimento?

Idoso: não

Aluno: Quantos irmãos tem?

Idoso: 11

Professor 2: quantos são vivos?

Idoso: São 10 por um morreu né

Aluno: qual brincadeira que a senhora brincava?

Idoso: era de boneca

Professora 2: E como era as bonecas?

Idoso: de pano que minha mãe fazia

Aluno: Descreva um brinquedo que a senhora brincava?

Idoso: Am era panelinha velha.

Aluno: que fato marcou sua infância?

Professor 2: alguma coisa que aconteceu de diferente com a senhora tipo alguma coisa boa ou ruim.

Idoso: é a que eu comecei a tabará é quando eu comecei a trabara que

Idoso: Quando saio para brincar.

Aluno: a senhora participava da igreja?

Idoso: Sim

Aluno: como era os namoros antigamente?

Idoso: vixekkkkk

Aluno: com quantos anos a senhora se casou?

Idoso: 43 por aí

Aluno: como era o nome do seu esposo?

Idoso: Ramão

Aluno: quantos filhos tem?

Idoso: 6 Filhos

Aluno: No que a senhora trabalhava?

Idoso: e tudo, aqui no ... até l ama ... era tudo roça de arroz

Aluno: quando a senhora conheceu a cidade grande qual foi sua reação?

Idoso: Foi muito boa

Aluno: Comente sobre sua vida adulta.

Idoso: Agora tá mais ou menos. Porque agora to vivendo como deus quer.

Aluno: como era furnas antigamente e como é agora?

Idoso: Aqui era meio difícil porque não tinha condução, não tinha moto, carro e quem tinha bicicleta tava muito bem e hoje todo mundo trem seu carro sua moto e sua casa própria.

Por compreendermos que não existe sociedade sem língua, nem língua sem sociedade, e que, portanto, a língua não pode existir fora das relações da vida social de uma comunidade linguística, desenvolvemos este estudo, que tomou como *corpus* inicial de análise as falas de idosos de uma comunidade quilombola, um trabalho que perpassa as diferentes modalidades de uso da língua. Neste âmbito, além de evidenciarmos o respeito às normas que regem a língua escrita, também discutimos a viabilidade de um estudo que colabore com a conservação das identidades culturais transmitidas oralmente por uma comunidade tradicional de gerações em gerações.

Assim, orientamos aos estudantes que, durante a aplicação da Fase A (transcodificação) mantivessem o grafemático tal qual a fala do informante, sem se preocupar com a legibilidade e a inteligibilidade do discurso escrito. Após a execução desta etapa, partimos para a análise das fases seguintes que correspondem as retextualizações das Fases B e C, do escrito para o escrito da Língua Portuguesa.

6.1.1 Fase B

Na **FB**, realizamos as operações de análise, eliminações, transformações, acréscimos e alterações, correspondentes aos **AD1**, **OD2**, **OD3** e **OD4**.

No **OD1**, os estudantes eliminaram as marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; 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; no **OD3**, trabalhamos as retiradas das repetições, redundâncias e reduplicações sem prejuízo ao sentido, ou seja, mantendo a essência da informação; para o trabalho com **OD4**, solicitamos aos alunos que introduzissem parágrafos e pontuação sem modificação de ordem das frases, explicando que a paragrafação não precisa necessariamente estar associada à

pontuação, mas ao agrupamento de ideias, ou seja, divididas por “memórias” diferentes.

Em seguida, demonstramos a aplicação dos operadores discursivos na transposição da transcodificação, texto base, para a primeira retextualização, na Fase B, operações de análise, eliminações, transformações, acréscimos e alterações.

Aluna 1: Evellyn Santana dos Santos

Guardião 1: Dorvalino Batista da Silva

R1.

Qual é o seu nome completo?

Dorvalino Batista da Silva

Quando nasceu?

Na Furna Dionísio em 1946.

Qual é o nome do seu pai e da sua mãe?

João Batista, Ana dos Santos

Sua mãe comentou ou contou algo do dia do seu nascimento?

A se ela contou eu não estou sabendo.

Quantos Irmãos ou Irmãs tem?

Nós somos 8 uma mulher e 7 homens e 4 vivo.

Qual tipo de brincadeira?

Era de tudo jeito dança, vilão, cobrinha, engenho novo e bola de meia velha.

A vezes matava vaca fazia bola de bichiga de vaca também.

Que legal! O que fazia para encher a bichiga?

Pegavam um cano de mamão e enchia e depois amarrava ela com linha.

Com quem vocês brincavam?

Era como todo mundo, a gente brincavam com muita gente, tinha uns amigos que não saia de casa as vezes nós ia para casa deles.

Mas o seu pai não proibia vocês joga bola?

Papai não proibia não, mais marcava serviço para fazer se não fizesse o serviço apanhava mais se fizesse o serviço que ele mandava estava de boa se não entrava no cinto.

Aí não podia brincar também.

Se não fizesse o serviço não podia brincar.

Qual é o horário que ele deixava brincar?

O se fizesse o serviço, se acabou já podia brincar o dia inteiro, mais tinha que fazer o serviço primeiro.

Que fato marcou sua infância? Conte uma aventura, acidente ou uma festa etc.

Agente era meio doido nós andava mexendo com gado arrancava cabeça de troço grande pegava e segurava.

Algum acidente que o senhor mexendo com essas coisas assim.

Acidente comigo graça a deus não, o único acidente foi da faca que entrou em mim.

O senhor carregava ela.

Ela saiu da bainha e me furo.

Conte como era sua casa quando era

Era casa de paia e pau a pique.

Como o senhor lembra, ela tinha quanta peças?

Tinha quantos quarto, sala?

2 quarto, 1 cozinha e 1 sala.

Dormia juntos?

Eu mais os meus irmãos dormia tudo junto separado dos pais.

Como era a cozinha?

Cozinha era mais o menos.

Como o senhor lembra dela?

Fogão de barro.

O senhor tem ainda o fogão de barro?

Tenho sim o fogão

Forno de assar biscoito?

Forno só tem na Maria Batista na finada mamãe.

Qual é a comida mais gostosa quando criança?

Comida de fogão a lenha era gostosa , fazia um pucheiro e fazia outra coisa.

Gosto mais de pucheiro dessas coisa?

Até hoje eu gosto.

Como era a escola? Você estudou?

Estudei até o 1º ano depois papai não deixou mais nós estudar só trabalhar.

Só o 1º ano assim um ano só de escola.

Só o 1º ano só.

Mais o senhor aprendeu a escrever , ler assim.

É ler sei nada , mais escrever malemar o meu nome.

Como era as roupas na sua época de criança.

Agora apertou, era de saco de açúcar, quando pegava para fazer roupa.

Como era sua vida quando era jovem aqui em furnas?

Era meio doida, nós vivia andando para todo lado, essa estrada foi pequena para nós anda correndo, andando de cavalo.

Agora não tem.

Bicicleta

De bicicleta quase não andei muito não mais de cavalo sim.

Mais o cavalo é meio transporte do senhor, até hoje né.

Existia bebida ou cigarro quando eram jovens?

O cigarro era muito pouco era mais fumo que as pessoas arrumava, meus avó que sabia fazer né nós foi aprendendo a fazer com eles e nós foi habituando com eles.

Como quantos não se casou?

Casei com 25 anos

Qual era o nome da esposa?

Emauela Badia da Silva

Quantos filhos tiveram?

2, filhos

O Mario e a Jucelia né.

No que o senhor(a) trabalhava?

Até hoje a mesma lida mexendo com rola e gado né.

Quando conheceu a “cidade grande” qual foi a sua sensação?

A cidade grande conheci foi quando fui se alistar para ir para o exército.

Qual foi a sua sensação boa ou ruim?

Foi muito boa porque não servir me jogaram em incapaz depois mim chamaram para ir de novo, a já não fui trabalhar em fazenda.

Idade Adulto ou criança?

16 anos comecei a trabalha.

Comente sobre a sua vida Adulta?

Minha vida Adulta bagunçada.

O que o senhor acha da furnas hoje? O que mudou quando era criança para agora?

Mudou muito.

Para melhor ou para pior?

Para melhor hoje tem energia, escola boa, tem condições para leva para escola.

Quadro 19 - Análise da Produção escrita aluna 1 (Fase B)

continua

T	R 1. OD 1
Marcas interacionais: hum, né, i, aí, há,	Eliminação das marcas interacionais e hesitações
Partes de palavras: uita, inha, to, tava, paia, malemar, apertou, di, simandado, d, bituando, pecuar, ta, sialista, marrava, erviço	Substituição de partes de palavras: muita, ia, estou, estava, palha, mal, apertou, de, se mandando, do habituando, procurar, está, se alistar, amarrava, serviço,
T	R. OD2
1. Na Furna dionísio em 1946 2. Era de tudo jeito dança... vilão, cobrinha e engenho novo [...] 3. Que legal 4. O que colocava dentro o que fazia para encher a bexiga 5. Com quem você brincavam 6. Seu pai não proibia de jogar bola 7. Papai não proibia não mais marcava serviço para fazer se não fizesse o erviço apanhava, aos se fizesse o serviço que ele mandava tava de boa se não entrava no cinto 8. Ai não podia brincar também 9. Qual era o horário que podia ele deixava 10. O se fazia o serviço acabava podia brincar o dia inteiro mais tem que fazer o que manda 11. Que fato marcou sua infância 12. Acidente comigo graça a deus o único acidente foi a faca que entrou aqui me mim foi o único acidente 13. Era casa de paia pau a pique 14. Tinha quanto quarto tinha ela 15. Meus irmãos nós dormia tudo junto separamento do pai e da mãe 16. Cozinha era mais o menos 17. Fugão de barro 18. Formo de assar biscoito 19. É ler não sei nada mas escrever malemar sim 20. Agora apertou era Saco de açúcar época di quando pegava par fazer roupa	1. Na Furna Dionísio em 1946. 2. Era de tudo jeito dança, vilão, cobrinha, engenho novo [...] 3. Que legal! 4. O que fazia para encher a bechiga? 5. Com quem vocês brincavam? 6. Mas o seu pai não proibia vocês jogar bola? 7. Papai não proibia não, mais marcava serviço para fazer se não fizesse o serviço apanhava mais se fizesse o serviço que ele mandava estava de boa se não entrava no cinto. 8. Ai não podia brincar também. 9. Qual é o horário que ele deixava brincar? 10. O se fizesse o serviço, se acabou já podia brincar o dia inteiro, mais tinha que fazer o serviço primeiro. 11. Que fato marcou sua infância? 12. Acidente comigo graça a deus não, o único acidente foi da faca que entrou em mim. 13. Era casa de paia e pau a pique. 14. Tinha quantos quartos? 15. Eu mais os meus irmãos dormia tudo junto separado dos pais. 16. Cozinha era mais o menos. 17. Fogão de barro. 18. Forno de assar biscoito. 19. É ler sei nada, mais escrever malemar o meu nome. 20. Agora apertou, era de saco de açúcar, quando pegava para fazer roupa.

21. Bicicleta case não andei muito não mas no cavalo 22. A cidade grande quando conheci ela foi quando fui sialista para ir por exército. 23. Minha vida adulta tá bagunçada 24. Para bom nem hoje tem energia, escola boa, hoje só falta as pessoas pecuar ne o resto ta tudo de bom	21. <i>Bicicleta quase não andei muito não, mas no cavalo.</i> 22. <i>A cidade grande conheci foi quando fui se alistar para ir para o exército.</i> 23. <i>Minha vida adulta está bagunçada.</i> 24. <i>Para bom hoje tem energia, escola boa, tem condições para leva para escola.</i>
T	R 1. OD3
1. Quando nasceu? Local! Onde nasceu? 2. Pegava um cano de mamão colocava na boca e enchia ela e marrava ela. 3. Papai não proibia não mais marcava serviço pra fazer se não fizesse o erviço apanhava, aos se fizesse o serviço que ele mandava tava de boa se não entrava no cinto. 4. Não, se não fizece o serviço não ai não tinha brincadeira. 5. Agente era meio doido pegava andava mexendo gado arrancava cabeça de troco grande pegava e segurava. 6. Acidente comigo graça a deus o único acidente foi da faca que entrou aqui em mim foi o único acidente 7. O senhor ainda tem o fugão de baro o fugão. 8. Fugão a lenha era gostoso fazia um pucheiro fazia tudo que. 9. Fazia não tinha que fazer, de coberta nós abruava de bolsa de estopa que fazia no tempo frio para não morrer de frio. 10. Oho o cigarro era muito pouco era mais fumo que pessoas arrumava, cigarra case não tinha cigarro não mais fumo que o pessoas arrumava muito pouco fumava era meus avó que sabia fazer né agente foi aprendendo a fazer com eles ai nós foi abituando. 11. Para bom nem hoje tem energia, escola boa, hoje só falta [...]	1. Quando nasceu? 2. Pegavam um cano de mamão e enchia e depois amarrava ela com linha. 3. Papai não proibia não, mais marcava serviço para fazer se não fizesse o serviço apanhava mais se fizesse o que ele mandava estava de boa se não entrava no cinto. 4. Se não fizesse o serviço não podia brincar. 5. A gente era meio doido nós andava mexendo com gado arrancava cabeça de troço grande pegava e segurava. 6. Acidente comigo graça a deus não, o único acidente foi da faca que entrou em mim. 7. O senhor tem ainda o fogão de barro? 8. Comida de fogão a lenha era gostosa, fazia um pucheiro e fazia outra coisa. 9. 10. O cigarro era muito pouco era mais fumo que as pessoas arrumava, meus avó que sabia fazer né nós foi aprendendo a fazer com eles e nós foi habituando com eles. 11. Para melhor hoje tem energia, escola boa, tem condições [...]

Além das transformações propostas nos **OD 1, 2, 3 e 4** do **T** para a **R1**, observamos, ainda, que a aluna 1 monitorou sua escrita em alguns casos empregando regras de ortografia quanto aos nomes próprios, por exemplo; e corrigiu a escrita do nome Dionísio. Porém, oscilou na escrita da palavra bexiga ora com “x” e “e” e outros momentos uso de “ch” e “i”. Ainda que solicitado na **R1.OD4**, a

introdução de paragrafação de acordo com a concatenação de ideias e pontuação detalhada, verificamos que a aluna encontrou dificuldades na compreensão desta tarefa, assim, constatamos a necessidade de retomar nas próximas reescritas as regras associadas.

Aluno 2: Pedro Junior

Guardião 2: Joaquim Baixinho

R1.

Qual é seu nome?

Joaquim abadio Martins.

Quando o senhor nasceu?

Na igreja, na casa do meu pai antiga em furnas. E o negocio era assim, meu pai criou nós todos oito homens e quatro mulheres.

Qual é o nome do seu pai?

Abadio Dionio Martins

É da sua mãe?

Era Lazara da Silva

Quantos irmãos estão vivos?

Só dois, eu e a Maria Bolicho

Quais Brincadeira de infância?

Nós Brincava muito de sabugo e carrinho de sabugo.

Quais pessoa o senhor Brincava?

Com meus primos o Matheus e o Martins

Qual fato marcou a infância do senhor?

Em 62 nois jogava Bola para Baixo do Rio tinha um cara que passou a perna em mim eu cair no chão, eu nunca falei essa para ninguém.

Como era casa do senhor na infância?

A casa era de capim, tinha bica de água que corria em casa.

Seus irmãos dormiam juntos?

Dormia com meu irmão que faleceu o Luiz.

Como era a cama de vocês?

Era de Bambú.

Como era o colchão?

Era de palha de milho depois forma de palha de banana.

Como era a cozinha na casa do senhor?

A cozinha era muito delicada.

Qual comida que o senhor gostava?

Carne de porco com mandioca.

Como era essa carne de porco?

Fazia na Banha de lata deixava lá.

Como era a escola?

Escola começou taquarussul com madeira.

O Senhor lembra o nome do Professor?

Sim!! Se chamava o Dorvalido graça a Deus

O senho estudo?

Estudei.

Qual seria o senhor fez?

Até a terceira em 56.

Como era a roupa na época?

Era feita e Bouça de saco de sal, minha mãe lava bem.

Como a sua vida aqui em furnas?

Era boa.

Como o senhor se divertia?
 Baile, festa, na igreja lá nove da noite até a meia noite.
 O senho participa da igreja?
 Sim!! Até hoje eu vou.
 Quantos anos o senhor se casou?
 29 foi em 71 que eu casei.
 Qual era o serviço do senhor?
 Não tinha serviço.

Quadro 20 - Análise da Produção escrita do aluno 2 (Fase B)

continua

T	R1. OD 1
Marcas interacionais e hesitações: Hum, humilá, idai, ham, aí, ha, iam, di, slan, vixi.	Eliminação das marcas interacionais e hesitações.
Partes de palavras: catiga, mué, ta, tô, era era, memo, não não, tava, fazi, aquia,	Substituição das partes de palavras: Antiga, mulher, está, estou, mesmo, estava, fazia, aqui,
Palavras repetidas: eraera, nãonão, não era de era de ...arindoo	Supressão das palavras repetidas: era, não, era de, Arlindo
T	R1. OD2
1. Quando o senhor nasceu. Que local 2. Onde o senhor nasceu 3. lá na igreja 4. E o local 5. Era lazara da silva 6. Quantos irmão o senhor tem 7. Algum acidente ou algo brincadeira uma festa um acidente com um pessoa alguma coisa com senhor que ficou marcado 8. como era a casa do senhor conta era criança 9. a casa de capinho tinha um bica de água que corria e casa e casa de capinho acabou casa que tinha lá 10. seu irmão dormia junto 11. como era a cama de vocês 12. Era de Bampú 13. como era os cochão 14. Então eraera de palha de Banana com o senhor era adolecete 15. Casa era a cozinha na casa da sente 16. A cozinha era muito delicado 17. Qual comida que o senhor gostava 18. a guioba gosta VIXI a carne de porco 19. Como era essa carne de porco 20. fazia na banha da lata deixava 21. como era a escola 22. Escola começou abi ditaquassul era de madeira 23. O Professor vinha de fora 24. lemba o nome dele. 25. O senhor estudou 26. até que seria	1. Quando o senhor nasceu? 2. 3. Na igreja , na casa do meu pai antiga em furnas . 4. 5. Era Lazara da Silva. 6. Quantos irmãos estão vivos? 7. Qual fato marcou a infância do senhor? 8. Como era casa do senhor na infância? 9. A casa era de capim, tinha bica de água corria em casa. 10. Seus irmãos dormia juntos? 11. Como era a cama de vocês? 12. Era de Bambú. 13. Como era os colchão? 14. Era de palha de milho depois forma de palha de Banana. 15. Como era a cozinha na casa do senhor? 16. A cozinha era muito delicada. 17. Qual comida que o senhor gostava? 18. Carne de porco com mandioca. 19. Como era essa carne de porco? 20. Fazia na Banha de lata deixava lá. 21. Como era a escola? 22. Escola começou de taquarussul com madeira. 23. O Senhor lembra o nome do Professor? 24. Se chamava o Dorvalido 25. O senhor estudou?

27. até a terceira em 56 28. Como as roupa na época 29. como a sua vida aqui em furnas 30. Era boa 31. Como o senhor se divertia 32. Com Baile festa na igreja lá nove até meia noite ainda ia trabalha 33. O senhor participava da igreja 34. Quanto anos o senhor se casou 35. 29 foi em 71 que eu casei 36. No que o senhor trabalhava 37. Não tinha serviço	26. Qual série o senhor fez? 27. Até a terceira em 56. 28. Como eram as roupas na época? 29. Como a sua vida aqui em furnas? 30. Era boa. 31. Como o senhor se divertia? 32. Baile, festa, Na igreja lá nove da noite até a meia noite. 33. O senhor participa da igreja? 34. Quantos anos o senhor se casou? 35. 29 foi em 71 que eu casei. 36. Qual era o serviço do senhor? 37. Não tinha serviço.
T	R1. OD3
1. Quando o senhor nasceu. Que local Onde o senhor nasceu lá na igreja E o local 2. É aqui em furnas idai eu naci desse quiláenegocio era assim meu pai crio nois tudo lá oito homem e quatro mué. 3. Não era de igual tem agora era de ... 4. Algum acidente ou algo brincadeira uma festa um acidente com um pessoa alguma coisa com senhor que ficou marcado 5. Em 62 ai um força da mata nois jogava bola lá para baixo do rio ia correta tinha um cara ia marcar o gol pego passo a perna em mim eu nunca falei isso para ninguém tô falando aqui. 6. Era de palha de milho depois ai que ficou do canto do canto inventara de palha de Baba teu certo. Então eraera de palha de Banana com o senhor era adolecete	1. Quando o senhor nasceu? Na igreja , na casa do meu pai antiga em furnas . 2. E o negocio era assim, meu pai criou nós todos oito homens e quatro mulheres. 3. 4. Qual fato marcou a infância do senhor? 5. Em 62 nois jogava Bola para Baixo do Rio tinha um cara que passou a perna em mim eu cair no chão, eu nunca falei essa para ninguém. 6. Era de palha de milho depois forma de palha de Banana.

Durante a transcodificação (Fase A), o aluno 2 utilizou pouquíssimas vezes sinais de pontuações, somente marcou a finalização do período em alguns momentos com o ponto final e utilizou reticências para indicar que as falas foram prolongadas. Assim, quando propomos o emprego do **OD2**, foram realizadas inúmeras observações e ajustes na referida produção discursiva, com intuito de inserir a pontuação de acordo com a entonação das falas dos interlocutores. Nesta etapa, observamos que, apesar de não solicitarmos, o aluno por conta própria suprimiu frases repetidas ou que expressavam o mesmo sentido, já iniciando o trabalho de coerência textual propriamente dita. Essas frases foram identificadas no quadro com o uso de reticências.

Evidenciamos que, por tomada de decisão conjunta, o aluno retirou os trechos da transcodificação que apresentaram problemas de áudio, dificultando a compreensão exata da voz do Guardiã das Memórias, haja vista também o grau de dificuldade na pronúncia dos idosos, justificadas por usarem próteses ou pela falta de dentição.

Vale ressaltar que para este estudo não fizemos uso de equipamentos tecnológicos específicos ou programas de decodificação leitora, mas procuramos utilizar os recursos geralmente disponíveis para alunos e professores da Educação Básica, ou seja, o aparelho particular de *smartfone* e o aplicativo de gravador de voz. Toda a coleta de dados, bem como seu tratamento e análise foram realizados manualmente, conforme as atividades previstas nas Oficinas de LP, descritas no capítulo 5 desta Tese.

No **OD4**, tal como a aluna 1, também expressou dificuldades na introdução da paragrafação em conformidade com a concatenação temática, necessitando, todavia, de uma retomada das regras de paragrafação para a revisão da produção na atividade seguinte de retextualização.

Aluna 3: Heloisa Helena Martins D. Santos

Guardião3: Tia Tina

R1.

Olha não tinha água encanada em lugar nenhum, todo mundo tinha que pegar água no corgo, lavar as vasilhas no corgo com bombril era farelo com cinza e fazia sabão de cinza.

— A senhora sabe fazer?

— Sei se precisar de fazer eu faço!

— Como é que faz?

— Pega uma lata velha coloca a cinza com água e deixa pingando é soda aí você pega aquela água da cinza e mistura com a banha, Para tanto de cinza é o tanto mais ou menos de soda para fica pronto. Aí era assim. Que mais ...roupa todo mundo tinha dois aparelhos de roupas enquanto aquele está no corpo está lavando o outro.

Ninguém tinha mais nada, as cobertas era aquela seca poço. A nossa vida era muito doida e quem fazia filho cedo tinha que se virar. De primeiro ninguém ganhava nada. Depois mais tarde eu comecei a lavar as roupas pra minha mãe nós morava lá na Jailda

E como que era essa seca poço?

Ela é bem pequena se você puxar ela, rasgava.

E como era os chinelos?

Era uma chinela de couro bem feia.

Qual é o nome completo da Senhora?

Albertina Ferreira dos Santos.

Quando a senhora nasceu e onde?

Olha eu não sei minha época de quando eu nasci a minha não entendia sobre essas coisas eu só sei que eu faço 89 em dezembro e a verdade tem que sempre ser falada.

No meu documento está que eu vou fazer 78 mais está tudo errado, por que eu faço 89.

E o local?

Eu nasci aqui porque a minha mãe é daqui.

Qual era o nome do seu pai?

Tiburço Ferreira dos Santos.

E o nome da sua mãe?

Alcir Ferreira dos Santos

Sua mãe contou ou comentou algo sobre o dia do seu nascimento?

Não

Quantos irmãos tem?

11

Quantos são vivos?

São 10 porque um morreu.

Qual brincadeira que a senhora brincava?

Era de boneca.

E como eram as Bonecas?

De pano que a minha mãe fazia.

Com quem a senhora brincava?

Com minhas primas e irmãos.

Descreva um brinquedo que a senhora brincava?

Era panelinha velha.

Que fato marcou sua infância?

Alguma coisa que aconteceu de diferente com a senhora, alguma coisa boa ou ruim.

É quando eu comecei a trabalhar que melhorou tudo.

Com quantos anos a senhora começou a trabalhar?

Uns 20 anos por aí, é que não tinha serviço aqui só na cidade.

Aí a senhora trabalhava de doméstica?

Sim

Conte como era a sua casa quando era criança?

A minha casa era feita de sapé parede de pau a pique de chão.

Dois quartos.

Seus irmãos dormiam com a senhora?

Não os homens era na cozinha e nós meninas lá no quarto.

Como era a cozinha da casa da sem hora?

Era normal, com fogão de lenha, nós nem sabia que existia gás

Eu conheci agora esses tempos pra trás.

Qual comida a senhora mais gostava quando era criança?

Sempre a carne e a mandioca não vou te enganar de como que eu gosto de carne e mandioca.

Tem alguma comida que a mãe da senhora fazia que até hoje ficou guardado na sua memória a senhora lembra do cheiro ou do gosto?

Era a carne de panela essa comida que era a melhor. E agora eu sei fazer graças a deus.

Como era a escola? A senhora estudou?

Até a primeira série

Como era as roupas antigamente?

Era combinação de calcinha e sutiã.

Explique como era essa combinação?

Combinação era um vestido de alcinha que colocava debaixo da roupa.

Agora vamos falar da sua juventude. Como era sua vida de quando era jovem aqui em furnas?

Não era muito boa.

Por que?
 Era muito sofrida, muito sofrida.
 Como a senhora se divertia?
 Quando saia para brincar.
 A senhora participava da igreja?
 Sim
 Como era os namoros antigamente?
 Com quantos anos a senhora se casou?
 33 por aí.
 Como era o nome do seu esposo
 Ramão
 Quantos filhos tem?
 6 filhos.
 No que a senhora trabalhava?
 De tudo, aqui na toboquinha até lá na rua era tudo roça de arroz
 Quando a senhora conheceu a cidade grande qual foi sua reação?
 Foi muito boa.
 Comente sobre sua vida adulta: Aqui era meio difícil porque não tinha
 condução, não tinha moto, carro e quem tinha bicicleta tava muito
 bom e hoje todo mundo tem seu carro sua moto e sua casa própria.

Quadro 21 - Análise da Produção escrita da aluna 3 (Fase B)

continua

T	R1. OD 1
Marcas interacionais e hesitações Ham, né, am, vixe, kkkkk	Supressão das marcas interacionais e hesitações
Partes de palavras: Pra, ta, tabará, tô, tava, trem	Substituição das partes de palavras: Para, está, trabalha, estou, estava, têm
Palavras repetidas: 1. muito sofrida, muito sofrida, muito sofrida 2. doida, doida	Supressão de palavras repetidas: 1. muito sofrida 2. doida
T	R1. OD2
1. 2 quartos 2. Combinação era um vestido de alcinha que colocava por baixo da roupa 3. agora vamos falar de sua juventude 4. Albertina Ferreira dos Santos 5. Tiburço Ferreira de Santana 6. São 10 por um morreu né 7. era de boneca 8. de pano que minha mãe fazia 9. Como era os namoros antigamente vixxkkkk 10. é a que eu comecei a tabará é quando eu comecei a trabara que 11. 33 por aí 12. 6 Filhos 13. Foi muito boa	1. Dois quartos 2. Combinação era um vestido de alcinha que colocava debaixo da roupa. 3. Agora vamos falar da sua juventude. 4. Albertina Ferreira dos Santos. 5. Tiburço Ferreira de Santana. 6. São 10 porque um morreu. 7. Era de boneca. 8. De pano que minha mãe fazia. 9. Como era os namoros antigamente? 10. É quando eu comecei a trabalhar que melhorou tudo. 11. 33 por aí. 12. 6 Filhos. 13. Foi muito boa.
T	R1. OD3
1. Olha não tinha água encanada em lugar nenhum, todo mundo tinha que pegar água no corgo, lavar as vasilhas no corgo com bombril era farelo com cinza	1. Olha não tinha água encanada em lugar nenhum, todo mundo tinha que pegar água no corgo, lavar as vasilhas no corgo com bombril era farelo com

entendeu farelo com cinza e fazia sabão de cinza 2. Que mais roupa todo mundo tinha dois aparelho de roupa enquanto aquele tá no corpo tá lavando o outro, dois aparei de roupa ninguém tinha mais nada. 3. Era muito sofrida, muito sofrida, muito sofrida a vida da gente era muito sofrida. 4. A nossa vida era muito doidadoida mesmo e quem fazia filho cedo tinha que se virar 5. é a que eu comecei a tabará é quando eu comecei a trabara que	cinza e fazia sabão de cinza. 2. Que mais...roupa todo mundo tinha dois aparelhos de roupas enquanto aquele está no corpo está lavando o outro. 3. Era muito sofrida, muito sofrida. 4. A nossa vida era muito doida e quem fazia filho cedo tinha que se virar. 5. É quando eu comecei a trabalhar que melhorou tudo.
---	--

Apesar da instrução para eliminação de marcas hesitacionais e partes de palavras no emprego do **OD1**, observamos que na transposição da transcodificação para a retextualização 1 a aluna 3 manteve alguns usos na sua produção discursiva. Isso deve-se à existência do repertório linguístico comum da comunidade, uma vez que a aluna em questão não reconheceu algumas marcas hesitacionais ou partes de palavras.

Outro aspecto que chama atenção e poderá ser estudado posteriormente, são as influências das marcas de oralidade, tão difundidas pelos meios digitais, na modalidade escrita, como por exemplo “vixeee” e “tá”. Diferente da aluna 1 e do aluno 2, no **OD2**, a aluna 3 já apresentou maior domínio das regras de pontuação. Ainda na Fase A, da transcodificação, a aluna 3 inseriu sinais de pontuação no sentido de reproduzir as pausas e entonações da oralidade. Observamos que apenas por alguns momentos deixou de usar o ponto final que indica o término de um período e uma pausa absoluta. Observamos, ainda, que a aluna 3 não demonstrou dificuldades na compreensão e emprego do **OD3**, ao realizar a supressão das repetições, redundâncias e reduplicações, mantendo a essência do discurso, sem prejuízo de sentido. Assim como os demais alunos, a aluna 3 demonstrou dificuldades na execução da tarefa proposta no **OD4**, inserir paragrafação de acordo com a concatenação temática. Por observamos as dificuldades oriundas da introdução de paragrafação, fez-se imprescindível a retomada das regras na fase seguinte, oportunizando o emprego na reescrita das produções discursivas.

6.1.1 Fase C

Na **FC**, trabalhamos as operações de natureza sintática, semântica e cognitiva com o uso dos **OD5, OD6, OD7 e OD9**.

No **OD5**, aplicamos a estratégia de reformulação das frases, objetivando explicitude, pois uma das características da fala é utilizar-se de contexto físico para referência ou orientação espacial, como podemos visualizar nos excertos a seguir:

Quadro 22 - Corpora de exemplificação 1

R1	R2
[...] Era meio doida, nós vivia andando para todo lado, essa estrada foi pequena para nós anda correndo, andando de cavalo.[...]	[...] A gente era meio doido mechia com gado, arrancava cabeça, pegava e segurava.[...]
[...] Na igreja, na casa do meu pai antiga em furnas [...]	[...] Eu nasci na Igreja, na casa antiga em Furnas.[...]
Em 62 nois jogava Bola para Baixo do Rio tinha um cara que passou a perna em mim eu cair no chão, eu nunca falei essa para ninguém. [...]	[...] Um fato que marcou minha infância foi em 1962, brincando jogava bola para baixo do rio, alguém passou a perna em mim e caí no chão nunca falei isso para ninguém[...]
[...] De primeiro ninguém ganhava nada. Depois mais tarde eu comecei a lavar as roupas pra minha mãe nós morava lá na Jailda [...]	[...] A nossa vida era muito doida e que fazia filho cada tinha que se virar, ninguém ganhava nada. Mais tarde comecei a lavar roupa para fora, nesta época eu morava na Jailda [...]
[...] Eu nasci aqui porque a minha mãe é daqui.[...]	[...] Acredito que nasci aqui em Furnas[...].

Já no trabalho com o **OD6**, solicitamos aos alunos a reconstrução de estruturas truncadas que não comprometem a comunicação, mas devem ser submetidas às normas de comunicação formal para o texto escrito. Assim, apresentamos em seguida alguns exemplos de truncamentos, falta de concordância e de encadeamentos presentes nos textos orais que comprometem a escrita, mas sem prejuízo para a comunicação.

Quadro 23 - Corpora de exemplificação 2

continua

R1	R2
[...] Era como todo mundo, a gente brincavam com muita gente, tinha uns amigos que não saia de casa as vezes nós ia para casa deles. [...]	[...] Eu brincava com muitos amigos, às vezes na minha casa ou na casa deles [...]

[...] Agente era meio doido nós andava mexendo com gado [...]	[...] A gente era meio doido mexia com gado [...]
[...] Eu mais os meus irmãos dormia tudo junto separado dos pais.[...]	[...] Eu e meus irmãos dormíamos juntos e separados dos meus pais. [...]
[...] E o negocio era assim, meu pai criou nós todos oito homens e quatro mulheres [...].	[...] E o negócio era assim, meu pai criou oito homens e quatro mulheres.[...]
[...] Era feita e Bouça de saco de sal, minha mãe lava bem.[...]	[...] Nossas roupas na época eram feitas de bolsa de saco de sal.[...]
Olha não tinha água encanada em lugar nenhum, todo mundo tinha que pegar água no corgo, lavar as vasilhas no corgo com bombril era farelo com cinza e fazia sabão de cinza. [...]	[...] Não tinha água encanada em lugar nenhum, todos tinham que pegar água o corgo, lavar as vasilhas com sabão de cinza.
[...] Olha eu não sei minha época de quando eu nasci a minha não entendia sobre essas coisas eu só sei que eu faço 89 em dezembro e a verdade tem que sempre ser falada.[...]	[...] não sei quando nasci, minha mãe não entendia de muita coisa, só sei que eu faço 89 em dezembro, mais no documento eu faria 78.[...]

Na sequência, aplicamos o **OD7**, tratamento estilístico da produção textual com seleção de novas estruturas sintáticas e lexicais (palavras) que compromete a compreensão geral do texto. Essa etapa foi minuciosa, pois acompanhamos individualmente as produções dos alunos e utilizamos um 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 padrões de uso da língua.

Quadro 24 - Corpora de exemplificação 3

R1	R2
[...] era casa de paia e pau a pique.[...]	[...] era criança foi feita de palha e pau pique [...]
[...] A casa era de capinho,[...]	[...] A casa era de capim [...]
[...] Era uma chinela de couro bem feia.[...]	[...] O chinelo era feito de couro e bem feio [...]

No processo de análise, optamos por não utilizar o **OD8**, estratégia de estruturação argumentativa, por compreendermos que não é pertinente à tipologia narrativa do gênero aqui trabalhado. Já o **OD9**, condensação de ideias, foi importante para a coerência e a apresentação da produção escrita final.

Quadro 25 - Corpora de exemplificação 4

R1	R2
[...]Era de palha de milho depois ai que ficou do canto do canto inventara de palha de Baba teu certo. Então eraera de palha de Banana com o senhor era adolecete [...]	[...] Era de palha de milho depois forma de palha de Banana.[...]
[...] a casa de capinho tinha um bica de água que corria e casa e casa de capinhoacabou casa que tinha lá [...]	[...] A casa era de capim, tinha bica de água que corria em casa.[...]

Em seguida, apresentamos três produções discursivas, bem como as alterações ocorridas após a aplicação dos operadores discursivos na transposição da primeira retextualização para a segunda, na Fase C. Por tomada de decisão, a investigação pormenorizada nesta etapa, aconteceu de maneira geral, em virtude da incidência das aludidas ocorrências. Logo, fitamos que durante a execução da Fase C os estudantes apresentaram maior dificuldade nas operações de natureza sintática, haja vista a insuficiência de arcabouço anterior, em decorrência do período pandêmico, impossibilitando o cumprimento do currículo escolar equivalente ao ano escolar do estudante. Desta forma, ainda que brevemente, retomamos algumas particularidades inerentes aos postulados gramaticais cujas finalidades se atêm ao estudo das palavras de acordo com a função que elas desempenham em meio a um determinado contexto linguístico. Nesta etapa, acompanhamos individualmente cada estudante e realizamos as intervenções necessárias para o entendimento da aplicação dos operadores discursivos na Fase C. Abaixo, alguns resultados desta etapa.

Aluna 1: Evellyn Santana dos Santos

Guardião 1: Dorvalino Batista da Silva

R2.

Meu nome é Dorvalino Batista da Silva, nasci em Furnas do Dionísio em 1946. O nome do meu pai era João Batista e minha mãe Ana dos Santos. Eu tenho 8 irmãos, 1 mulher e 7 homens, mais só tem 4 vivos.

Nossas brincadeiras era de todo jeito, dança, vilão, cobrinha e engenho novo, jogava bola, bolita, bola de meia velha. Às vezes matava vaca fazia bola de bexiga de vaca. Pegava um cano de mamão e enchia a bexiga e amarrava linha. Eu brincava com muitos amigos, às vezes na minha casa ou na casa deles. Meu pai não proibia de jogar bola, mas marcava serviço antes, se não fizesse entrava no cinto. Se acabasse o serviço podia brincar o dia inteiro.

A gente era meio doido mexia com gado, arrancava cabeça, pegava e segurava. Eu tive um acidente, quando a faca entrou em mim. Ela saiu da bainha e me furou.

Minha casa quando era criança foi feita de palha e pau a pique. Ela tinha 4 peças, 2 quartos, 1 cozinha e 1 sala. Eu e meus irmãos dormíamos juntos e separados dos meus pais. A cozinha era menor, tinha um fogão de barro, e um forno de assar biscoito. O forno está na casa da Maria Batista. Eu gostava de comida de fogão a lenha e do puxeiro.

Eu estudei até o 1º ano, depois papai não deixou estudar porque tinha que trabalhar. Só fiz 1 ano de escola. Ler eu não sei, escrever muito mal, só sei assinar o meu nome.

Quando era criança as roupas eram feitas de saca de açúcar. Minha vida aqui em Furnas era meio doida. Vivia andando para todo lado, correndo, a cavalo, até de bicicleta. Eu ando de cavalo até hoje. Naquela época existia pouco cigarro, o que tinha era fumo. Meu avô sabia fazer e me ensinou.

Eu casei com 25 anos, minha esposa chamava Emanuela Badia da Silva, com quem tive Mario e Jucélia. Até hoje tenho a mesma lida na roça e com gado.

Quando conheci a cidade grande, foi quando servi o quartel, mais me julgaram incapaz. Comecei a trabalhar com 16 anos.

Minha vida adulta esta bagunçada. A Furnas mudou muito de quando era criança para agora. Mudou para melhor, hoje tem energia, escola boa e condições para levar até a escola.

Quadro 26 - Análise da Produção escrita da aluna 1 (Fase C)

R1. OD1, OD2, OD3 e OD4	R2. OD5, OD6, OD7 e OD9
1. Qual é o seu nome completo? Dorvalino Batista da Silva Quando nasceu? Na Fumaça Dionísio em 1946. Qual é o nome do seu pai e da sua mãe? João Batista, Ana dos Santos Sua mãe comentou ou contou algo do dia do seu nascimento? A se ela contou eu não estou sabendo. Quanto Irmãos ou Irmãs tem? Nós somos 8 uma mulher e 7 homens e 4 vivo. 2. Qual tipo de brincadeira? Era de tudo jeito dança, vilão, cobrinha, engenho novo e bola de meia velha. A vezes matava vaca fazia bola de bichiga de vaca também. Que legal! O que fazia para encher a bichiga? Pegavam um cano de mamão e enchia e depois amarrava ela com linha. Com quem vocês brincavam? Era como todo mundo, a gente brincavam com muita gente, tinha uns amigos que não saia de casa as vezes nós ia para casa deles. Mas o seu pai não proibia vocês joga bola? Papai não proibia não, mais marcava serviço	1. Meu nome é Dorvalino Batista da Silva, nasci em Furnas do Dionísio em 1946. O nome do meu pai era João Batista e minha mãe Ana dos Santos. Eu tenho 8 irmãos, 1 mulher e 7 homens, mais só tem 4 vivos. 2. Nossas brincadeiras era de todo jeito, dança, vilão, cobrinha e engenho novo, jogava bola, bolita, bola de meia velha. Às vezes matava vaca fazia bola de bexiga de vaca. Pegava um cano de mamão e enchia a bexiga e amarrava linha. Eu brincava com muitos amigos, às vezes na minha casa ou na casa deles. Meu pai não proibia de jogar bola, mas marcava serviço antes, se não fizesse entrava no cinto. Se acabasse o serviço podia brincar o dia inteiro. 3. A gente era meio doido mexia com gado, arrancava cabeça, pegava e segurava. Eu tive um acidente, quando a faca entrou em mim. Ela saiu da bainha e me furou. 4. Minha casa quando era criança foi feita de pau a pique. Ela tinha 4 peças,

para fazer se não fizesse o serviço apanhava mais se fizesse o serviço que ele mandava estava de boa se não entrava no cinto. Aí não podia brincar também. Se não fizesse o serviço não podia brincar. Qual é o horário que ele deixava brincar? O se fizesse o serviço, se acabou já podia brincar o dia inteiro, mais tinha que fazer o serviço primeiro. 3. Que fato marcou sua infância? Conte uma aventura, acidente ou uma festa etc. Agente era meio doido nós andava mexendo com gado arrancava cabeça de troço grande pegava e segurava. Algum acidente que o senhor mexendo com essas coisas assim. Acidente comigo graça a deus não, o único acidente foi da faca que entrou em mim. O senhor carregava ela. Ela saiu da bainha e me furou. 4. Conte como era sua casa quando era Era casa de paia e pau a pique. Como o senhor lembra , ela tinha quanta peças? Tinha quantos quarto, sala? 2 quarto, 1 cozinha e 1 sala. Dormia juntos? Eu mais os meus irmãos dormia tudo junto separado dos pais. Como era a cozinha? Cozinha era mais o menos. Como o senhor lembra dela? Fogão de barro. O senhor tem ainda o fogão de barro? Tenho sim o fogão Forno de assar biscoito? Forno só tem na Maria Batista na finada mamãe. Qual é a comida mais gostosa quando criança? Comida de fogão a lenha era gostosa, fazia um pucheiro e fazia outra coisa. Gosto mais de pucheiros dessas coisa? Até hoje eu gosto. 5. Como era a escola? Você estudou? Estudei até o 1º ano depois papai não deixou mais nós estuda só trabalhar. Só o 1º ano assim um ano só de escola. Só o 1º ano só. Mais o senhor aprendeu a escrever, ler assim. É ler sei nada, mais escrever malemar o meu nome. 6. Como era as roupas na sua época de criança.	2 quartos, 1 cozinha e 1 sala. Eu e meus irmãos dormíamos juntos e separados dos meus pais. A cozinha era menor, tinha um fogão de barro, e um forno de assar biscoito. O forno está na casa da Maria Batista. Eu gostava de comida de fogão a lenha e do puxeiro. 5. Eu estudei até o 1º ano, depois papai não deixou estudar porque tinha que trabalhar. Só fiz 1 ano de escola. Ler eu não sei, escrever muito mal, só sei assinar o meu nome. 6. Quando era criança as roupas eram feitas de saca de açúcar. Minha vida quando aqui em Furnas era meio doida. Vivia andando para todo lado, correndo, a cavalo, até de bicicleta. Eu ando de cavalo até hoje. Naquela época existia pouco cigarro, o que tinha era fumo. Meu avó sabia fazer e me ensinou. 7. Eu casei com 25 anos, minha esposa chamava Emanuela Badia da Silva, com quem tive Mario e Jucélia. Até hoje tenho a mesma lida na roça e com gado. 8. Quando conheci a cidade grande, foi quando servi o quartel, mais me julgaram incapaz. Comecei a trabalhar com 16 anos. 9. Minha vida adulta esta bagunçada. A Furnas mudou muito de quando era criança para agora. Mudou para melhor, hoje tem energia, escola boa e condições para levar até a escola.
--	---

Agora apertou, era de saco de açúcar, quando pegava para fazer roupa. Como era sua vida quando era jovem aqui em furnas? Era meio doida, nós vivia andando para todo lado, essa estrada foi pequena para nós anda correndo, andando de cavalo. Agora não tem Bicicleta. De bicicleta quase não andei muito não mais de cavalo sim. Mais o cavalo é meio transporte do senhor, até hoje né. Existia bebida ou cigarro quando eram jovens? O cigarro era muito pouco era mais fumo que as pessoas arrumava, meus avó que sabia fazer né nós foi aprendendo a fazer com eles e nós foi habituando com eles. 7. Casei com 25 anos Qual era o nome da esposa? Emauela Badia da Silva. Quantos filhos tiveram? 2, filhos. O Mario e a Jucelia né. No que o senhor(a) trabalhava? Até hoje a mesma lida mexendo com roça e gado. 8. Quando conheceu a “ cidade grande” qual foi a sua sensação? A cidade grande conheci foi quando fui se alistar para ir para o exército. Qual foi a sua sensação boa ou ruim? Foi muito boa porque não servir me jogaram em incapaz depois mim chamaram para ir de novo, a já não fui trabalhar em fazenda. Idade Adulto ou criança? 16 anos comecei a trabalha. 9. Comente sobre a sua vida Adulta? Minha vida Adulta bagunçada. O que o senhor acha da furnas hoje? O que mudou quando era criança para agora? Mudou muito. Para melhor ou para pior? Para melhor hoje tem energia, escola boa, tem condições para leva para escola.	
---	--

Aluno 2: Pedro Junior

Guardião 2: Joaquim Baixinho

R2.

Meu nome é Joaquim Abadio Martins. Eu nasci na Igreja, na casa antiga em Furnas.

E o negócio era assim, meu pai criou oito homens e quatro mulheres.

Meu pai se chamava Abadio Dionizio Martins. Minha mãe se chamava Eva Lazara da Silva. Hoje só tem eu e Maria do Bolicho.

Nós brincávamos muito de sabugo e carrinho de sabugo. Brincava com meus primos Matheus e Martins.

Um fato que marcou minha infância foi em 1962, brincando jogava bola para baixo do rio, alguém passou a perna em mim e caí no chão nunca falei isso para ninguém.

Minha casa na infância era de capim e tinha uma bica d'água que corria dentro de casa.

Meus irmãos dormiam juntos. E eu dormia com meu irmão que faleceu, ele se chamava Luiz. Nossa cama de bambu e nosso colchão era de palha de milho, depois foi de palha de banana da. A cozinha era muito delicada. A comida que eu mais gostava era carne de porco com mandioca. Minha mãe fazia na banha de porco e deixava na lata.

A escola foi feita de taquarussul com madeira. Meu professor se chamava Dorvalino. Eu estudei até a terceira série, graças a Deus!

Nossas roupas na época eram feitas de bolsa de saco de sal.

Minha vida aqui em Furnas era boa, eu me divertia nos bailes, festa na igreja que acontecia das nove da noite até meia noite. Até hoje eu participo da igreja.

Eu me casei com 29 anos em 1971, eu não tinha serviço.

Quadro 27 - Análise da Produção escrita do aluno 2 (Fase C)

continua

R1. OD1, OD2, OD3 e OD4	R2. OD5, OD6, OD7, OD8 e OD9
1. Qual é seu nome? Joaquim abadio Martins. Quando o senhor nasceu? Na igreja, na casa do meu pai antiga em furnas. E o negocio era assim, meu pai criou nós todos oito homens e quatro mulheres. Qual é o nome do seu pai? Abadio Dionio Martins É da sua mãe? Era Lazara da Silva Quantos irmãos estão vivos? Só dois, eu e a Maria Bolicho 2.Quais Brincadeira de infância? Nós Brincava muito de sabugo e carrinho de sabugo. Quais pessoa o senhor Brincava? Com meus primos o Matheus e o Martins Qual fato marcou a infância do senhor? Em 62 nois jogava Bola para Baixo do Rio tinha um cara que passou a perna em mim eu cair no chão, eu nunca falei essa para ninguém. 3.Como era casa do senhor na infância? A casa era de capinho, tinha Bica de água que corria em casa. Seus irmãos dormiam juntos? Dormia com meu irmão que faleceu o Luiz. Como era a cama de vocês? Era de Bambú.	1. Meu nome é Joaquim Abadio Martins. Eu nasci na Igreja, na casa antiga em Furnas. E o negócio era assim, meu pai criou oito homens e quatro Mulheres. Meu pai se chamava Abadio Dionizio Martins. Minha mãe se chamava Eva Lazara da Silva. Hoje só tem eu e Maria do Bolicho. 2. Nós brincávamos muito de sabugo e carinho de sabugo brincava com meus primos Matheus e Martins. Um fato que marcou minha infância foi em 1962, brincando jogava bola para baixo do rio, alguém passou a perna em Mim e caí no chão nunca falei isso para ninguém. 3. Minha casa na infância era de capim e tinha uma bica d'água que corria dentro de casa. Meus irmãos dormiam juntos. E eu dormia com meu irmão que faleceu, ele se chamava Luiz. Nossa cama de bambu e nosso colchão era de palha de milho, depois foi de palha de banana. A cozinha era muito delicada. A comida que eu mais gostava era carne de porco com mandioca. Minha mãe fazia na banha de porco e deixava na lata. 4. A escola foi feita de taquarussul com

Como era o colchão? Era de palha de milho depois forma de palha de banana. Como era a cozinha na casa do senhor? A cozinha era muito delicada. Qual comida que o senhor gostava? Carne de porco com mandioca. Como era essa carne de porco? Fazia na Banha de lata deixava lá. 3. Como era a escola? Escola começou taquarussul com madeira. O Senhor lembra o nome do Professor? Sim!! Se chamava o Dorvalido graça a Deus O senho estudo? Estudei. Qual seria o senhor fez? Até a terceira em 56. 4. Como era a roupa na época? Era feita e Bouça de saco de sal, minha mãe lava bem. 5. Como a sua vida aqui em furnas? Era boa. Como o senhor se divertia? Baile, festa, na igreja lá nove da noite até a meia noite. O senho participa da igreja? Sim!! Até hoje eu vou. Quantos anos o senhor se casou? 29 foi em 71 que eu casei. Qual era o serviço do senhor? Não tinha serviço.	madeira. Meu professor se Chamava Dorvalino. Eu estudei até a terceira série, graças a Deus! 5. Nossas roupas na época era feitas de bolsa de saco de sal. 6. Minha vida aqui em Furnas era boa, eu me divertia nos bailes, festa na igreja que acontecia das nove da noite até meia noite. Até hoje eu participo da igreja. Eu me casei com 29 anos em 1971, eu não tinha serviço.
--	--

Aluna 3: Heloisa Helena Martins D. Santos

Guardiã 3: Tia Tina

R2.

Não tinha água encanada em lugar nenhum , todos tinham que pegar água no corgo, lavar as vasilhas com sabão de cinza. O sabão de cinza era feito com cinza colocado em uma lata velha com água pingado soda, essa água era misturada com banha de porco que virava sabão. A receita era metade cinza metade soda.

Tínhamos dois aparelhos de roupas, um no corpo e o outro lavando. A coberta era seca poço. A nossa vida era muito doida e fazia filho tinha que se virar, ninguém ganhava nada.

Mais tarde comecei a lavar roupa para fora, nesta época eu morava na Jailda.

Aquela coberta seca poço era tão pequena se puxasse ela rasgava. O chinelo era feito de couro e bem feio.

Eu me chamo Albertina Ferreira dos Santos, não sei quando nasci, minha mãe não entendia de muita coisa, só sei que eu faço 89 em dezembro, mais no documento eu faria 78. Acredito que nasci aqui em Furnas. Porque minha mãe é daqui. Meu pai se chamava TiburçoFerreira dos Santos, e minha mãe Alcir Ferreira dos Santos eu tinha 11 irmãos.

Quando eu era criança a brincadeira que eu mais gostava era brincar de boneca. Minha mãe fazia boneca de pano para mim e minhas irmãs, também brincava de panelinha velha.

O fato que mais marcou minha infância é que comecei a trabalhar.

Quando era criança minha casa era feita de sapé, as paredes de pau a pique e o chão batido. Tinha dois quartos, um das meninas e o outro do papai e da mamãe, meus irmãos homens dormiam na cozinha.

A cozinha era bem grande e tinha um fogão a lenha. Até hoje lembro do cheiro da carne de panela com mandioca que minha mãe fazia. E eu aprendi a fazer igualzinho a da mamãe.

Eu só estudei a 1ª série. As meninas tinham que vestir a combinação por cima da calcinha e do sutiã, era um vestido curto de alcinha.

Minha juventude foi muito sofrida, eu casei com o Ramão e tive 6 filhos e trabalhava na roça.

Aqui em Furnas era difícil, não tinha condução, moto, carro e quem tinha bicicleta estava muito bem de situação, hoje todo mundo tem seu carrinho, moto e uma casinha para morar.

Quadro 28 - Análise da Produção escrita da aluna 3 (Fase C)

continua

R1. OD1, OD2, OD3 e OD4	R2. OD5, OD6, OD7 e OD9
1. Olha não tinha água encanada em lugar nenhum, todo mundo tinha que pegar água no corgo, lavar as vasilhas no corgo com bombрил era farelo com cinza e fazia sabão de cinza. _ A senhora sabe fazer? _ Sei se precisar de fazer eu faço! Como é que faz? _ Pega uma lata velha coloca a cinza com água e deixa pingando é soda aí você pega aquela água da cinza e mistura com a banha , Para tanto de cinza é o tanto mais ou menos de soda para fica pronto. Aí era assim. Que mais ...roupa todo mundo tinha dois aparelhos de roupas enquanto aquele está no corpo está lavando o outro. 2. Ninguém tinha mais nada, as cobertas era aquela seca poço. A nossa vida era muito doida e quem fazia filho cedo tinha que se virar. De primeiro ninguém ganhava nada. Depois mais tarde eu comecei a lavar as roupas pra minha mãe nós morava lá na Jailda E como que era essa seca poço? Ela é bem pequena se você puxar ela, rasgava. E como era os chinelos? Era uma chinela de couro bem feia. 3. Qual é o nome completo da Senhora? Albertina Ferreira dos Santos. Quando a senhora nasceu e onde? Olha eu não sei minha época de quando eu nasci a minha não entendia sobre essas	1. Não tinha água encanada em lugar nenhum, todos tinham que pegar água no corgo, lavar as vasilhas com sabão de cinza. O Sabão de cinza era feito com cinza colocada em uma lata velha com água pingado soda, essa água era misturada com banha de porco que virava sabão. A receita era metade cinza metade soda. 2. Tínhamos dois aparelhos de roupas, um no corpo e o outro lavando. A coberta era seca poço. A nossa vida era muito doida e fazia filho tinha que se virar, ninguém ganhava nada. Mais tarde comecei a lavar roupa para fora, nesta época eu morava na Jailda. Aquela coberta seca poço era tão pequena se puxasse ela rasgava. O chinelo era feito de couro e bem feio. 3. Eu me chamo Albertina Ferreira dos Santos, não sei quando nasci, minha mãe não entendia de muita coisa, só sei que eu faço 89 em dezembro, mais no documento eu faria 78. Acredito que nasci aqui em Furnas. Porque minha mãe é daqui. Meu pai se chamava Tiburço Ferreira dos Santos e minha mãe Alcir Ferreira dos Santos eu tinha 11 irmãos. 4. Quando eu era criança a brincadeira que eu mais gostava era brincar de boneca. Minha mãe fazia boneca de pano para mim e minhas

coisas eu só sei que eu faço 89 em dezembro e a verdade tem que sempre ser falada. No meu documento está que eu vou fazer 78 mais está tudo errado, por que eu faço 89. E o local? Eu nasci aqui porque a minha mãe é daqui. Qual era o nome do seu pai? Tiburço Ferreira dos Santos. E o nome da sua mãe? Alcir Ferreira dos Santos Sua mãe contou ou comentou algo sobre o dia do seu nascimento? Não Quantos irmãos tem? 11 Quantos são vivos? São 10 porque um morreu. 4. Qual brincadeira que a senhora brincava? Era de boneca. E como eram as Bonecas? De pano que a minha mãe fazia. Com quem a senhora brincava? Com minhas primas e irmãos. Descreva um brinquedo que a senhora brincava? Era panelinha velha. Que fato marcou sua infância? 5. Alguma coisa que aconteceu de diferente com a senhora, alguma coisa boa ou ruim. É quando eu comecei a trabalhar que melhorou tudo. 6. Conte como era a sua casa quando era criança? A minha casa era feita de sapé parede de pau a pique de chão. Dois quartos. Seus irmãos dormiam com a senhora? Não os homens era na cozinha e nós meninas lá no quarto. Como era a cozinha da casa da sem hora? Era normal, com fogão de lenha, nós nem sabia que existia gás Eu conheci agora esses tempos pra trás. 7. Qual comida a senhora mais gostava quando era criança? Sempre a carne e a mandioca não vou te enganar de como que eu gosto de carne e mandioca. Tem alguma comida que a mãe da senhora fazia que até hoje ficou guardado na sua memória a senhora lembra do cheiro ou do gosto? Era a carne de panela essa comida que era a melhor. E agora eu sei faze graças a deus.	irmãs, também brincava de panelinha velha. 5. O fato que mais marcou minha infância é que comecei a trabalhar. 6. Quando era criança minha casa era feita de sapé, as paredes de pau a pique e o chão batido. Tinha dois quartos, um das meninas e o outro do papai e da mamãe, meus irmãos homens dormiam na cozinha. A cozinha era bem grande e tinha um fogão a lenha. 7. Até hoje lembro do cheiro da carne de panela com mandioca que minha mãe fazia. E eu aprendi a fazer igualzinho a da mamãe. 8. Eu só estudei a 1º série. 9. As meninas tinham que vestir a combinação por cima da calcinha e do sutiã, era um vestido curto de alcinha. 10. Minha juventude foi muito sofrida, eu casei com o Ramão, tive 6 filhos e trabalhava na roça. 11. Aqui em Furnas era difícil, não tinha condução, moto, carro e quem tinha bicicleta estava muito bem de situação, hoje todo mundo tem seu carrinho, moto e uma casinha para morar.
---	--

8. Como era a escola? A senhora estudou? Até a primeira série. 9. Como era as roupas antigamente? Era combinação de calcinha e sutiã. Explique como era essa combinação? Combinação era um vestido de alcinha que colocava debaixo da roupa. 10. Agora vamos falar da sua juventude. Como era sua vida de quando era jovem aqui em furnas? Não era muito boa. Por que? Era muito sofrida, muito sofrida. Como a senhora se divertia? Quando saia para brincar. A senhora participava da igreja? Sim. Como era os namoros antigamente? Com quantos anos a senhora se casou? 33 por aí. Como era o nome do seu esposo Ramão. Quantos filhos tem? 6 filhos. 11. Comente sobre sua vida adulta: Aqui era meio difícil porque não tinha condução, não tinha moto, carro e quem tinha bicicleta tava muito bom e hoje todo mundo tem seu carro sua moto e sua casa própria.	
---	--

Após análise das produções discursivas dos estudantes quilombolas de acordo com as Fases A, B e C, tomamos por base os TFs escritos no GDM, discutidos a seguir sob as abonações do Método Sociológico de Bakhtin (2011).

6.2 Análise do GDM: produção escrita final

Durante nossas relações cotidianas, fazemos uso dos mais variados gêneros discursivos, algumas vezes primários, secundários; outras vezes, orais, escritos ou multimodais. Ainda que nossos elos sociais estejam permeados por eles, raras vezes selecionamos de maneira consciente um gênero a partir de sua formação linguística ou ideológica. Desta forma, as escolhas, em boa parte das relações interacionais, se dão mediante as necessidades comunicativas dos sujeitos de

maneira experienciada. Isto posto, reconhecemos o discurso como produto da interação entre os indivíduos. Por conseguinte, os primeiros considerados numa análise que demonstra as condições e os processos de interação; formas de enunciação; organização dos signos no interior dessas formas (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 21).

Como professoras de Língua Portuguesa, nos preocupamos em reconhecer a escola como um espaço comunicativo proeminente, logo, propomos uma gama de atividades aplicadas em 5 (cinco) Oficinas de LP, que oportunizaram o contato dos estudantes quilombolas com diferentes gêneros discursivos, a partir da transmutação do oral para o escrito, evidenciando, assim, diversas instâncias de uso da língua no liame cotidiano da Comunidade Remanescente Rural Quilombola de Furnas do Dionísio.

Sabemos que a escola é um ambiente controlado pelas ideologias dominantes, refletidas nas escolhas dos gêneros tidos como escolarizados, que compõem os livros didáticos na Educação Básica. No entanto, não cabe a este estudo realizar levantamento dos cânones instituídos, mas apontar alternativas de trabalho, pois, tal como Bakhtin (2011), reconhecemos que o estudo da linguagem e de suas múltiplas formas é indissociável do conteúdo ideológico e do contexto social. Desta forma, a linguagem não pode ser reconhecida apenas como um conteúdo abstrato, reduzido à forma e à estrutura, mas legitimada como produto do trabalho coletivo e histórico que reflete as relações e os contextos sociais dos sujeitos. Destarte, os processos que envolvem análise de gêneros, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1979]), p. 262), necessitam ser investigados além do mero purismo linguístico em busca de refletir, principalmente, sobre as redes ideológicas com as quais os sujeitos dialogam para produzi-los em esferas reais de interação.

Embora amplamente discutidos sob viés teórico, os gêneros discursivos carecem de estudos sobre os elementos constitutivos e condicionantes para sua análise linguístico-discursiva.

Deste modo, tomamos como orientação metodológica o Método Sociológico para análise da língua, Bakhtin (2004), a fim de traçar um percurso investigativo para análise do GDM, produção escrita final das Oficinas de LP, aplicadas a estudantes quilombolas. Vale ressaltar que o referido trabalho foi pensado, além dos pressupostos teóricos percorridos ao longo do texto, sob o viés legal, aqui

representado a partir da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). Todavia, as ideias desenvolvidas poderão ser aplicadas às demais modalidades da Educação Básica, ajustado a nova demanda no que tange às práticas de uso da língua em contextos reais.

O Método Sociológico foi proposto por Bakhtin/Volochinov (2004) no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, retomado posteriormente, na obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011), no capítulo *Gêneros do Discurso*, ao apontar os elementos constitutivos dos gêneros: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O Método Sociológico compreende estudar a língua nos diferentes tipos de interação verbal atrelados às condições concretas em que se realizam os enunciados, ou seja, ao contexto social, histórico e ideológico dos sujeitos. Para tanto, há de se considerar, primeiro, a construção composicional dos gêneros, “as formas das distintas enunciações”, para o posterior “exame das formas da língua”, que integram o estilo do gênero e do autor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 124).

Neste âmbito, ressaltamos as contribuições de Bakhtin (2011) sobre o encaminhamento metodológico para análise de um gênero discursivo a partir do Método Sociológico, mencionadas no capítulo 2 desta Tese. A organização de atividades com produção escrita, como as propostas nas oficinas, baseadas no método Bakhtiniano poderá servir como uma alternativa de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, haja vista sua colaboração para a formação discursiva dos estudantes. Como mencionado no item 6.1 deste capítulo, cada estudante quilombola produziu quatro versões escritas de um mesmo texto, a transcodificação, retextualização 1e 2, eclodindo na produção escrita final (TF), sob as características do Gênero Discursivo Memórias de Narrativas de Vida (GDM).

Vale salientar que na execução das Fases A, B e C os estudantes foram orientados de maneira geral, seguindo as transposições didáticas descritas no capítulo 5, havendo revisão individual do professor somente na produção escrita final. Desta forma, consideramos a revisão como um exercício de alteridade, em que o professor, de maneira reflexiva, aponta ao aluno autor suas considerações de estrutura textual, atribuição de sentidos, realizando o que chamamos de *feedback*.

Assim, observamos nas seis R2 os seguintes procedimentos: a) efeitos provocados pelo texto durante a leitura; b) a produção escrita atendeu ao objetivo proposto e apresentou características do gênero selecionado. Após a leitura minuciosa e atendimento individualizado, apresentamos ao estudante um conjunto

de possibilidades linguístico-discursivas coerentes ao gênero proposto, bem como sua temática, a construção composicional e o estilo, elementos que culminaram na produção escrita final no GDM.

Neste âmbito, e a fim de contribuir com o ensino de língua, realizamos a análise do GDM sob a perspectiva do Método Sociológico de Bakhtin (2011), buscando investigar o processo de escrita do gênero em questão, sua função social e características discursivas. Disso decorre a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua, já descrita previamente no capítulo 2 desta Tese.

Com base nessas orientações, instituímos três passos norteadores para analisar o GDM: 1) relacionar o contexto de produção ao conteúdo temático; 2) destacar a construção composicional; 3) concatenar os itens anteriores ao estilo do gênero e do autor. A partir disso, analisamos as seis produções escritas finais no GDM em conformidade com as bases teóricas apresentadas no decorrer do texto, cuja definição e características linguístico-discursivas são inéditas do ponto de vista deste estudo. Cabe lembrar que um dos sete estudantes, por motivos adversos, não produziu as duas últimas versões escritas, R2 e TF. Para fins de leitura o GDM será apresentado com recuo a direita, fonte 11, espaçamento simples, itálico e identificado pelo título das memórias e as análises das produções escritas finais (AP), com a designação do aluno autor (AU) e do Guardiã da Memórias, informante (I).

Assim temos a seguinte ordem de apresentação:

- 1) GDM 1: **AU** Evellyn Santana dos Santos e **I** Dorvalino Batista da Silva;
- 2) GDM 2: **AU** Pedro Junior e **I** Joaquim Baixinho;
- 3) GDM 3: **AU** Heloisa Helena Martins D. Santos e **I** Tia Tina;
- 4) GDM 4: **AU** João Pedro Goulart e **I** Tio Faé;
- 5) GDM 5: **AU** Josiane Carlose **I** Luiz Preto;
- 6) GDM 6: **AU** Emily Gabrielly S. de Oliveira e **I** Dete.

A seguir, as produções escritas e as análises correspondentes:

GDM 1: Memórias do Dorvalino

Meu nome é Dorvalino Batista da Silva, nasci em Furnas do Dionísio em 1946. O nome do meu pai era João Batista e minha mãe Ana dos Santos. Eu tenho 8 irmãos, 1 mulher e 7 homens, mais só tem 4 vivos.

Nossas brincadeiras eram de todo jeito, dança, vilão, cobrinha e engenho novo, jogava bola, bolita, bola de meia velha. Às vezes matava vaca e fazia bola de bexiga de vaca. Pegava um cano de mamão e enchia a bexiga e amarrava linha. Eu brincava com muitos amigos, às vezes na minha casa ou na casa deles. Meu pai não proibia de jogar bola, mas marcava serviço antes, se não fizesse entrava no cinto. Se acabasse o serviço podia brincar o dia inteiro.

A gente era meio doido mexia com gado, avançava cabeça, pegava e segurava. Eu tive um acidente, quando a faca entrou em mim. Ela saiu da bainha e me furou.

Minha casa quando era criança foi feita de pau a pique. Ela tinha, 4 peças, 2 quartos, 1 cozinha e 1 sala. Eu e meus irmãos dormíamos juntos e separados dos pais. A cozinha era menor, tinha um fogão de barro, e um forno de assar biscoito. O forno está na casa da Maria Batista. Eu gostava de comida de fogão a lenha e do puxeiro.

Eu estudei até o 1º ano, depois papai não deixou estudar porque tinha que trabalhar. Só fiz 1 ano de escola. Ler eu não sei, escrever muito mal, só sei assinar o meu nome.

Quando era criança as roupas eram feitas de saco de açúcar. Minha vida aqui em Furnas era meio doida. Vivia andando para todo lado, correndo, a cavalo, até de bicicleta. Eu ando a cavalo até hoje. Naquela época existia pouco cigarro, o que tinha era fumo. Meu avô sabia fazer e me ensinou.

Eu casei com 25 anos, minha esposa chamava Emanuela Badia da Silva, com quem tive Mario e Jucélia. Até hoje tenho a mesma lida na roça e com gado.

Quando conheci a cidade grande, foi quando servi o quartel, mais me julgaram incapaz. Comecei a trabalhar com 16 anos.

Minha vida adulta esta bagunçada. A Furnas mudou muito de quando era criança para agora. Mudou para melhor, hoje tem energia, escola boa e condições de ir à escola.

GDM 2:Memórias de Joaquim Baixinho

Meu nome é Joaquim Abadia Martins. Eu nasci na igreja, na casa antiga em Furnas. E o negócio era assim, meu pai criou oito homens e quatro Mulheres. Meu pai se chamava Abadio Dioniso Martins. Minha mãe se chamava Eva Lazara da Silva. Hoje só tem eu e a Maria do Bolicho.

Nós brincávamos muito de sabugo e carrinho de sabugo, brincava com meus primos Matheus e Martins. Um fato que marcou minha infância foi em 1962 quando jogava bola para baixo do rio, alguém passou a perna em mim e caí no chão, nunca falei isso para ninguém.

Minha casa na infância era de capim e tinha um bica d'água que corria dentro da casa. Meus irmãos dormiam juntos. Eu dormia com meu irmão que faleceu, ele se chamava Luiz. Nossa cama de bambu e nosso colchão era de palha de milho, depois foi de palha de banana. A cozinha era muito delicada. A comida que eu mais gostava era carne de porco com mandioca, minha mãe fazia na banha de porco e deixava na lata. A escola foi feita de taquarussul com madeira. Meu professor se chamava Doralino. Eu estudei até a terceira série, graças a Deus!

Nossas roupas na época eram feitas de bolsa de saco de sal. Minha vida aqui em Furnas era boa, eu me divertia nos bailes, festa na igreja que acontecia das nove da noite até Meia noite. Até hoje eu participo da igreja. Eu me casei com 29 anos, em 1971, eu não tinha serviço.

GDM 3:Memórias da Tia Tina

Não tinha água encanada em lugar nenhum, todos tinham que pegar água no corgo, lavar as vasilhas com sabão de cinza. O sabão de cinza era feito com cinza colocado em uma lata velha com água pingando soda, essa água é misturada com banha de porco que virava o sabão. Na receita era metade cinza e metade soda

Tínhamos dois aparelhos de roupas, um no corpo e o outro lavando. A cobertura era seca poço. A nossa vida era muito doida e quem fazia filho cedo tinha que se virar, ninguém ganhava nada.

Mais tarde comecei a lavar roupa para fora, nesta época eu morava na Jailda.

Aquela cobertura seca poço era tão pequena se puxasse ela rasgava. O chinelo era feito de couro e bem feio.

Eu me chamo Albertina Ferreira dos Santos, não sei quando nasci, minha mãe não entendia de muita coisa, só sei que faço 89 em dezembro, mas no meu documento eu faço 78. Acredito que nasci aqui em Furnas porque minha mãe era daqui. Meu pai se chamava Tiburço Ferreira dos Santos. Eu tenho 11 irmãos.

Quando eu era criança a brincadeira que eu mais gostava era brincar de boneca. Minha mãe fazia boneca de pano para mim e minhas irmãs, também brincava de panelinha velha.

O fato que mais marcou minha infância é que eu comecei a trabalhar.

Quando era criança minha casa era feita de sapé, as paredes de pau a pique e o chão batido. Tinha dois quartos, um das meninas e o outro do papai e da mamãe, meus irmãos homens dormiam na cozinha.

A cozinha era bem grande e tinha um fogão a lenha. Até hoje lembro do cheiro da carne de panela com mandioca que minha mãe fazia. E eu aprendi a fazer a carne de panela igualzinho a da mamãe.

Eu só estudei a 1ª série. As meninas tinham que vestir a combinação por cima da calcinha e do sutiã, era um vestido curto de alcinha.

Minha juventude foi muito sofrida, eu casei com o Ramão e tive 6 filhos e trabalhava na roça.

Aqui em Furnas era difícil, não tinha condução, moto, carro e quem tinha bicicleta estava muito bem de situação, hoje todo mundo tem seu carrinho e moto e uma casinha para morar.

GDM 4: Memórias do Tio Faé

Meu nome é Rafael Antonio Teodoro nasci em Furnas, meu pai era Januario Antonio Teodoro e minha mãe era Ana Cango Teodoro. Nós éramos 7 irmãos, mas só sobrou eu vivo.

Quando eu era criança jogava peteca, maia e corrida de cavalo. Eu brincava com a turma da família, não existia carrinho de

plástico, nós pegávamos a latinha de massa de tomate furava, fazia roda de sabugo e a peteca era feita com palha de milho

Minha casa na infância era verde com umas estacas, coberta de bacuri e sapé. Nós dormíamos, os meninos na sala e os pais no quarto. A porta da cozinha era de lasca de pau e o fogão de barro e de pedra. A comida que eu mais gostava era de carne de caça.

A escola era longe tinha que sair daqui até lá embaixo na casa da Deti. Se chegasse atrasado o professor mandava um bilhete para os pais, e se não entregasse ia na casa.

As roupas eram feitas de bolsa branca.

Quando era jovem, tirando o futebol, era só trabalho, mas corria a cavalo também. Me divertia dançando catira e cirandinha. As festas eram muito boas, arrumava estacas e folhas de bacuri.

Quando eu era jovem não bebia, só bebi quentão com 25 anos. Eu me casei com 25 anos também e agora estou no segundo casamento a trinta e dois anos. Minha esposa se chamava Virginia Abadia Teodoro e eu tive sete filhos.

Trabalhando na roça e tocava gado para os outros. Prefiro nem falar como minha reação quando conheci a cidade grande

Antigamente aqui em Furnas o pessoal era mais unido, era mais um pelo outro.

Vou dar um conselho para os jovens!

Hoje em dia a criação é diferente, se tivesse uma pessoa mais velha conversando não podia passar no meio e o guri não falava para o pai “não era isso”. E aquele que saísse da linha entrava na chibata.

GDM 5: Memórias do Luiz Preto

Me divertia com meus primos e amigos lá na casa do tio, da Ciana. Nos tomávamos banho, jogávamos bola de meia e lutávamos na beira do rio. O rio tinha uma parte funda que podia pular e levantar a mão para cima.

Nós íamos para lá eu, Joaquim, Cherre, Supitinho e o finado Luiz.

Nossa era só diversão! Também tiramos carreira a cavalo, cada um tinha uma ou duas éguas.

Outro fato marcante que aconteceu em minha vida foi quando eu passei numa fogueira de São João a cavalo.

Eu estava no cavalo do Juvercindo peguei monte no cavalo e passei na fogueira. E virei compadre do Juvercindo.

Um outro fato que marcou a minha vida e que me apaixonei por uma menina que achei que era a primeira bolachinha do pacote! Mas ela não gostava de mim. Isso foi um fatomarcante em minha vida. No dia do meu casamento percebi que ela não gostava de mim e nos dois terminamos.

GDM 6: Memórias da Tia Dete

Meu nome é Luderte Santos Silva. Eu nasci, em 1960, aqui em baixo, na Furnas.

Minha mãe se chamava Luiza Valeriano de Jesus e meu pai Manuel Geronimo dos Santos. Eu nasci em um dia de uma coisa alegre e triste. Foi o dia em que vendeu esse pedaço de terra do meu pai, lá de cima. Meu pai estava chorando, foi o dia que o homem veio

para passar o documento, contrato de venda, ele me registrou, eu nasci às três horas da manhã.

Minha mãe teve nove filhos, nós brincávamos de pular corda, amarelinha, macacoíde e outros. Eu brincava com a Divina, nós três daqui de casa, o Dionilso, o Geronino, a Catarina, o Demar e outros. Agente brincava de vaquinha de maxixe, carro de boi e mangueiro. Batia umas estaquinha e enchia de boi o mangueiro.

As mães que faziam as roupas. As meninas usavam vestidos e os meninos calça comprida. Comprava roupa só uma vez no ano.

Quando eu era jovem minha vida na Furnas era muito boa. A gente dançava nos bailes, trabalhava, ficávamos dançando até as dez horas da noite no bailão e brincando também.

Eu participava da igreja, rezávamos terço, que toda semana era na casa de uma pessoa diferente.

As festas eram muito boas. Nos namoros de antigamente o menino vinha na casa da menina e pedia para os pais se podia namorar. Ficavam até amanhecer. Só podia beber ou fumar depois dos dezoito anos.

Eu me casei com dezessete anos, meu esposo se chamava Juvenal Carlos da Silva. Nós tivemos seis filhos. Eu trabalhava lavando roupa para fora, na roça, carpia e outras coisas.

Eu só conheci a cidade grande, quando fiquei muito doente. Não tinha transporte para me levar e trazer em Furnas, então me mudei para campo grande. Mas não gostei de ficar lá.

Estou achando estranha minha vida adulta, porque hoje em dia os adultos ficam sozinhos. O que eu mais gostava quando era criança, é uma coisa que os jovens de hoje não gostam, era ficar perto dos mais velhos. Eu ficava perto do meu tio Davi e do Martin, porque esses homens gostavam de contar histórias para crianças. Eles contavam quando eles viajavam para os lugares diferentes. Eu ficava admirada pois eles pegavam o gado daqui até o pantanal.

Tocando só a cavalo.

Minha casa era muito boa, barriada. Só fazia isso em datas comemorativas como o Natal. O colchão era de palha de milho e os quartos eram dividido, das meninas e dos meninos. Tinha a sala, a casa toda era de pau a piqui. A casinha era de madeira e colocava uma tabaca atravessada. As panelas de alumínio. Agente não comprava nada da cidade. Era tudo produzido aqui o feijão, arroz e outros.

Na minha infância a comida que eu mais gostava era a polenta de milho que minha tia fazia.

A escola era aqui em baixo dentro de um salão. Mas quando casei já era lá em cima na casa da Tia Eva.

A partir daqui, iniciamos a discussão sobre a perspectiva do Método Sociológico de Bakhtin (2004), cuja ordem metodológica para análise ainda é pouco discutida em materiais e pesquisas com gêneros discursivos, haja vista a definição e característica específica do GDM. Para tanto, levamos em consideração os três elementos que configuram os gêneros (conteúdo temático, construção composicional e estilo), enfatizados nas subseções seguintes.

6.2.1 Conteúdo Temático

Para Bakhtin (2017, p. 12), o conteúdo temático é constituído de “modo singular na relação indissociável com a composição e o estilo no todo do enunciado”, visto que está intimamente relacionado às condições de produção, as quais se referem ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKAT, 2006, p. 93). Acentuamos, ainda, que para a análise das condições de produção devemos considerar o preceito do mundo físico e sociossubjetivo. Assim, o conteúdo pressupõe o uso da linguagem, levando em consideração a finalidade da produção discursiva; seus interlocutores; os contextos social, histórico e ideológico da produção; o veículo utilizado para a divulgação; e o suporte do texto final. Já o tema extrapola a produção escrita ampliando o contexto sendo definido não apenas pelas “formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação, mas também pelos aspectos extraverbaís da situação” (BAKHTIN, p. 2017, p. 228), tornando o tema do enunciado tão concreto quanto o contexto histórico de produção.

Nessa perspectiva, quando um conteúdo temático de um texto, como as produções escritas finais em GDM, fazem alusão ao passado, a organização do discurso far-se-á mediante as condições de produção dos interlocutores e seus contextos. A partir disto, salientamos que a coleta das informações foi instigada por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturado, planejado e discutido para tal fim, apresentado no instrumento de pesquisa aplicado em rodas de conversas, bem como a seleção dos idosos, Guardiões das Memórias, que levou em consideração a idade máxima do informante, suas condições de saúde física (as entrevistas foram aplicadas no período pós-pandemia), prévia anuência e, acima de tudo, sua ancestralidade. Outro fator preponderante foi o momento econômico, social e político do país, cuja luta pela igualdade de direitos, reconhecimento identitário das minorias, comunidades tradicionais e fortalecimento da democracia percorreram o Brasil. Além disso, vale referenciar também que durante a aplicação das atividades das Oficinas de LP, o país passava por um momento de extremismo político, direita *versus* esquerda, que instigou a polarização social.

A vista disso, justifica-se a valorização dada no discurso dos informantes sobre questões que envolvam a educação como a única maneira de reconhecimento social, haja vista que todos os idosos entrevistados estudaram apenas um ou dois anos do antigo primário, não leem nem escrevem e, conseqüentemente, poderiam ser considerados analfabetos, asserção comprovada pela fala enaltecadora de Dorvalino, que se orgulha de ser um idoso que, ao assinar um documento, não precisa registrar a digital, porque sabe escrever seu nome; ou então a fala de Joaquim Baixinho, engrandecido pelo fato de ter estudado um ano a mais que os demais idosos.

[...] Eu estudei até o 1º ano, depois papai não deixou estudar porque tinha que trabalhar. Só fiz 1 ano de escola. Ler eu não sei, escrever muito mal, só sei assinar o meu nome [...]. (Memórias do Dorvalino)

[...] Eu estudei até a terceira série, graças a Deus! [...] (Memórias de Joaquim Baixinho)

Retomando as questões das condições de produções, observamos nas falas do Tio Faé e da Tia Dete o reconhecimento de políticas públicas como acesso facilitado à escola e um tom motivador aos seus descendentes, para que aproveitem as oportunidades que pessoas como o Tio Faé e a Tia Detenção tiveram em sua infância e juventude. Atualmente, os estudantes quilombolas contam com duas escolas públicas dentro da comunidade, uma que oferece Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outra que dispõe de Anos Finais do Ensino Médio, em soma com o transporte escolar rural para seu traslado diário.

[...] A escola era longe tinha que sair daqui até lá embaixo na casa da Deti. Se chegasse atrasado o professor mandava um bilhete para os pais, e se não entregasse ia na casa. [...] A Furnas mudou muito de quando era criança para agora. Mudou para melhor, hoje tem energia, escola boa e condições de ir à escola. (Memórias do Dorvalino)

[...] A escola era aqui em baixo dentro de um salão. Mas quando casei era lá em cima na casa da Tia Eva. [...] (Memórias da Tia Dete).

Assim, as seis produções escritas no GDM apresentam como conteúdo temático memórias recordadas pelo **I** e registradas pelo **AU**. Trata-se de um tema voltado à narrativa de fatos vividos em um passado distante, contados no tempo presente, de acordo com uma ordem cronológica típica dos gêneros de predominância narrativa: memórias de infância, juventude e idade adulta. A partir

disso, o Guardião das Memórias elegeu suas lembranças os eventos mais marcantes, revelando ao leitor os motivos que tornaram significativos esses acontecimentos. Como podemos observar nos trechos retirados das produções escritas no GDM:

*[...] Quando era criança as roupas eram feitas de saco de açúcar. Minha vida aqui em **Furnas** era meio doida [...] (Memórias do Dorvalino)*

*[...] Nossas roupas na época eram feitas de bolsa de saco de sal. Minha vida aqui em **Furnas** era boa, eu me divertia nos bailes, festa na igreja que acontecia das nove da noite até Meia noite. Até hoje eu participo da igreja. [...] (Memórias de Joaquim Baixinho)*

[...] Tínhamos dois aparelhos de roupas, um no corpo e o outro lavando. A coberta era seca poço. A nossa vida era muito doida [...] (Memórias da Tia Tina)

[...] A escola era longe tinha que sair daqui até lá embaixo na casa da Deti. Se chegasse atrasado o professor mandava um bilhete para os pais, e se não entregasse ia na casa. As roupas eram feitas de bolsa branca. [...] (Memórias do Tio Faé)

[...] Um outro fato que marcou a minha vida e que me apaixonei por uma menina que achei que era a primeira “ bolachinha do pacote! Mas ela não gostava de mim. Isso foi um fato Marcante em minha vida! No dia do meu casamento percebi que ela não gostava de mim nos dois terminamos. [...] (Memórias de Luiz Preto)

*[...] As mães que faziam as roupas. As meninas usavam vestidos e os meninos calça comprida. Comprava roupa só uma vez no ano. Quando eu era jovem minha vida na **Furna** era muito boa.[...] (Memórias da Tia Dete)*

Nesses trechos, os Guardiões das Memórias narram fatos marcantes que aconteceram durante sua infância em um contexto específico, o de suas vivências em Furnas do Dionísio. Isto posto, as produções escritas situam o leitor no espaço em que se passam as lembranças dos narradores, destacadas nos trechos em que aludem à “Furnas”. Ao fazer menção ao lugar onde viveram, os interessados caracterizaram as produções sob o ponto de vista do conteúdo, quando expuseram a finalidade discursiva de recordar as memórias de narrativas de vida dentro da comunidade, direcionadas aos seus interlocutores, alunos quilombolas e professores da Escola Estadual Zumbi dos Palmares. Além disso, tais menções oportunizaram

um encontro de ancestralidade entre diferentes gerações, com até sete décadas de diferença, uma retomada histórica, social e identitária desse grupo e que será posteriormente eternizada em produções escritas divulgadas em suportes acadêmicos.

Em outros trechos, como por exemplo:

*[...] **Minha casa quando era criança foi feita** de pau a pique. Ela tinha, 4 peças, 2 quartos, 1 cozinha e 1 sala. Eu e meus irmãos dormíamos juntos e separados dos pais. A cozinha era menor, tinha um fogão de barro, e um forno de assar biscoito.[...]*
(Memórias de Dorvalino)

*[...] **Minha casa na infância era** de capim e tinha um bica d'água que corria dentro da casa. Meus irmãos dormiam juntos. Eu dormia com meu irmão que faleceu, ele se chamava Luiz. Nossa cama de bambu e nosso colchão era de palha de milho, depois foi de palha de banana. A cozinha era muito delicada. A comida que eu mais gostava era carne de porco com mandioca, minha mãe fazia na banha de porco e deixava na lata. A escola foi feita de taquarussul com madeira. Meu professor se chamava Dorvalino. Eu estudei até a terceira série, graças a Deus! [...]*
(Memórias de Joaquim Baixinho)

*[...] Quando **era criança minha casa** era feita de sapé, as paredes de pau a pique e o chão batido. Tinha dois quartos, um das meninas e o outro do papai e da mamãe, meus irmãos homens dormiam na cozinha. A cozinha era bem grande e tinha um fogão a lenha. Até hoje lembro do cheiro da carne de panela com mandioca que minha mãe fazia. E eu aprendi a fazer a carne de panela igualzinho a da mamã [...].* (Memórias da Tia Tina)

*[...] **Minha casa na infância era** verde com umas estacas, coberta de bacuri e sapé. Nós dormíamos, os meninos na sala e os pais no quarto. A porta da cozinha era de lasca de pau e o fogão de barro e de pedra. A comida que eu mais gostava era de carne de caça [...].*
(Memórias do Tio Faé)

*[...] **Minha casa era** muito boa, barriada ela toda. Só fazia isso em datas comemorativas como o Natal. O colchão era de palha de milho e os quartos eram dividido, das meninas e dos meninos. Tinha a sala, a casa toda era de pau a pique. A casinha era de madeira e colocava uma tabaca atravessada. As panelas de alumínio. Agente não comprava nada da cidade. Era tudo produzido aqui o feijão, arroz e outros [...].* (Memórias da Tia Dete)

Quando descreveram suas casas, os entrevistados, retomam fatos passados por meio de narrativas descritas no presente. Prova disso são escolhas discursivas como, por exemplo: “Minha vida aqui em Furnas **era** meio doida”, “nossas roupas na

época **eram** feitas de bolsa de saco de sal”, “a nossa vida **era** muito doida” e “quando eu **era** jovem”.

O discurso produzido sugere ao leitor uma retrospectiva de momentos já vividos, destacados pelo uso dos verbos no pretérito imperfeito do indicativo. Para Azeredo (2008, p. 180) “do ponto de vista estritamente morfológico, o verbo é a espécie de palavra que ocorre nos enunciados sob distintas formas para expressão das categorias de tempo, aspecto, modo, número e pessoa”. Neste âmbito, compreendemos, assim como o autor, que das cinco categorias explicitadas o tempo é a que caracteriza mais objetivamente o verbo, a partir da associação entre suas formas e as noções cronológicas de passado, presente e futuro. A escolha pelo pretérito imperfeito marca um “fato como não concluído, situa-o num intervalo de tempo simultâneo a um ponto de referência passado ou ainda anterior a ponto de referência futuro” (AZEREDO, 2008, p. 360), uma dicotomia entre o tempo narrado e o tempo descrito. Para o autor, as “pessoas não vivem somente de suas relações com a circunstância imediata”, mas são munidas de memória, “faculdades que lhes permitem afastar-se mentalmente do aqui e agora desloca-se para outros lugares e momentos que passam a ser outros pontos de referência” (AZEREDO, 2008, p. 352). Sinal disto são as produções escritas pelos AU com base nas memórias reais dos I, idosos quilombolas, reconhecidos neste estudo como Guardiões das Memórias. Tomamos como exemplo os excertos abaixo retirados dos GDM 1 e 3, produções escritas objeto de análise:

*[...] Minha casa quando **era** criança foi feita de pau a pique. Ela tinha ,4 peças, 2 quartos,1 cozinha e 1 sala. Eu e meus irmãos **dormíamos** juntos e separados dos pais [...] (Memórias Do Dorvalino).*

*[...]O sabão de cinza **era** feito com cinza colocado em uma lata velha com água pingando soda, essa água **era** misturada com banha de porco que virava o sabão. Na receita **era** metade cinza e metade soda [...] (Memórias da Tia Tina).*

Esses deslocamentos mentais, marcados pelos verbos no pretérito imperfeito, não significam que o narrador abandonou o “ponto de referência da enunciação, aqui e agora, mas elegera um segundo ponto de referência, o qual também funciona como marco temporal de certos fatos e situações” (AZEREDO, 2008, p. 352). Assim, nos exemplos citados, observamos que o AU reconstituiu a experiência passada

pelo I, utilizando os verbos destacados no pretérito imperfeito, buscando situar o fato como não concluído, sob o ponto de referência da temporalidade.

Bechara (2009, p.251) explica que o pretérito imperfeito é o tempo da ação continuada com limites imprecisos, ou não nos esclarece sobre a ocasião em que a ação terminaria ou nada nos informa quanto ao momento do início, destaca ação prolongada ou repetida com limites imprecisos.

Tanto Cunha e Cintra (1985) como Azevedo (2008) afirmam que o pretérito imperfeito designa um fato passado, mas não concluído, expressando, também, uma ideia de continuidade, de ação prolongada, sendo, assim, considerado o tempo que melhor atende as descrições e às narrações de acontecimentos passados, o que justificaseu emprego constante nas produções escritas analisadas neste capítulo.

Cunha e Cintra (1985, p. 465-468) definem também o valor fundamental do pretérito imperfeito, ao “designar um fato passado, mas não concluído. Desta forma, finaliza uma ideia de continuidade, razão por que se presta especialmente para descrições e narrações de acontecimentos passados”.

Para os autores, taluso poderá ser empregado de sete formas:

1º) quando, pelo pensamento, nos transportamos a uma época passada e descrevemos o que então era presente [...] 2 º) para indicar, entre ações simultâneas, a que se estava processando quando sobreveio a outra [...] 3 º) para denotar uma ação passada habitual ou repetida [...] 4º) para designar fatos passados concebidos como contínuos ou permanentes [...] 5º) para denotar um fato que seria consequência certa e imediata de outro, que não ocorreu, ou não poderia ocorrer [...] 6 º) como forma de polidez para atenuar uma afirmação ou um pedido [...] 7.º) para situar vagamente no tempo contos, lendas, fábulas, etc (CUNHA; CINTRA, 1985 p. 465-468).

Nos trechos seguintes, visualizamos o emprego do item 1, abordado por Cunha e Cintra (2009), quanto ao uso das formas do pretérito imperfeito, isto é, o retorno ao passado descrevendo o que então era presente:

[...] Pegava um cano de mamão e enchia a bexiga e amarrava linha [...] (Memórias do Dorvalino).

[...] quando jogava bola para baixo do rio, alguém passou a perna em mim e caí no chão [...] (Memórias de Joaquim Baixinho).

[...] O rio tinha uma parte funda que podia pular e levantar a mão para cima [...] Também tiramos carreira a cavalo, cada um tinha uma ou duas éguas [...] (Memórias de Luiz Preto).

Consideramos ainda o item 7 ao situar vagamente no tempo as lembranças dos idosos quilombolas, caso em que se usa o imperfeito dos verbos em destaque com sentido existencial, como por exemplo:

*[...] Antigamente aqui em Furnas o pessoal **era** mais unido, era mais um pelo outro [...]. se **tivesse** uma pessoa mais velha conversando não podia passar no meio e o guri não falava para o pai “não **era** isso”. E aquele que **saísse** da linha entrava na chibata [...]* (Memórias do Tio Faé).

*[...]Nossas brincadeiras **eram** de todo jeito, dança, vilão, cobrinha e engenho novo, jogava bola, bolita, bola de meia velha [...]* (Memórias do Dorvalino).

*[...] Aquela coberta seca poço **era** tão pequena se puxasse ela rasgava. O chinelo **era** feito de couro e bem feito [...]* (Memórias da Tia Tina).

*[...] Nos **tomávamos** banho, **jogávamos** bola de meia e **lutávamos** na beira do rio [...]* (Memórias de Luiz Preto).

*[...] Eu participava da igreja, **rezávamos** terço, que toda semana **era** na casa de uma pessoa diferente [...]* (Memórias Tia Dete).

Retomamos os pressupostos já discutidos nos capítulos 2 e 3 desta Tese, ao compreendemos que o GDM é constituído pelas memórias ativadas no presente e sua construção exemplifica a base do funcionamento dos tempos do discurso com dois pontos de referência fundamentais: o presente e o passado. Essa constatação está diretamente relacionada ao conteúdo temático do gênero discursivo, ou seja, definir o propósito do texto e seus interlocutores considerando o papel dos sujeitos em determinados contextos específicos.

Voltando nosso olhar para o GDM, entendemos que o gênero em questão faz parte de um mesmo contexto social, histórico, geográfico e identitário de produção, portanto, de um grupo que se reconhece como membro de uma comunidade tradicional. Nessa conjectura, evocando as memórias individuais, coletivas e afetivas da comunidade, foram constituídos os sentimentos de pertencimento, fortalecendo o elo entre o passado e o futuro, os ancestrais e seus descendentes. Destacamos, ainda, que este estudo vai além das questões teóricas e didáticas, pois, ao adentrarmos o cotidiano de uma comunidade tradicional, temos a incumbência de colaborar para a manutenção da identidade cultural, neste caso em específico, trabalhar as questões que envolvem a ancestralidade, refletindo o espaço do negro na história e na

sociedade brasileira. Essa é uma reflexão a ser vislumbrada dentro e fora da sala de aula, inclusive no seio familiar.

6.2.2 Construção composicional

O contato entre os gêneros primários e secundários influencia a construção dos gêneros simples e complexos, modificando sua categoria. As alterações ocorridas nos discursos oriundos das atividades aplicadas nas Oficinas de LP descritas no capítulo 5 deste estudo, digo a transcodificação da oralidade para a escrita e os processos de retextualização, transmudaram o gênero. Assim, o diálogo oral mantido nas rodas de conversa com os idosos perdeu sua relação primária quando entrou em contato com os processos escritos, caso do GDM, que, após transmudado do oral para o escrito, passou a ter características do gênero secundário atribuído a situações elaboradas. Deste modo, compreendemos que os gêneros secundários ou do sistema ideológico constituído incorporam e reelaboram diversos gêneros simples, formados nas condições da comunicação discursiva imediata.

A segunda etapa do Método Sociológico de Bakhtin, a construção composicional, diz respeito ao formato dos enunciados, sua natureza primária ou secundária, o que nos possibilita reconhecê-los como pertencentes a um gênero discursivo. Refere-se à estrutura formal com suas peculiaridades e tipos textuais predominantes. Isto posto, observamos as formas de composição do enunciado e a ordem em que o conteúdo se baseia. A pista substancial para reconhecimento de um gênero dar-se-á mediante sua constituição composicional (partes e todo), no entanto, sua validação ficará condicionada aos “tipos de construção do conjunto, tipos de acabamento, tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação – com os ouvintes, os leitores, os parceiros e o discurso do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 304).

Perante o exposto, não podemos deixar de mencionar a imprescindibilidade de realizar a transposição didática de teorias, como apresentado nas Oficinas de LP, para o trabalho com as práticas de leitura e produção escrita, visto que quanto mais

conhecemos as estruturas que compõe um gênero e sua finalidade, melhor organizamos nosso discurso:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles [...] que refletimos, com maior individualidade a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realização com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. Portanto, o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre os locutores (BAKHTIN, 2011, p. 304).

Ao analisarmos as seis produções discursivas no GDM, observamos que sua estrutura composicional pertence à esfera social literária, com predominância narrativa, situando o leitor no tempo e, principalmente, no espaço em que se passam as lembranças do narrador, evocadas pelos idosos quilombolas em formato de memórias, marcadas no discurso por palavras e expressões que remetem ao passado. São narrativas denotadas de acordo com o sujeito da lembrança e escritas por um autor observador.

Vale salientar que os acontecimentos não apresentam necessariamente uma ordem cronológica e linear, haja vista que tanto a escolha lexical quanto sequencial diz respeito ao narrador. Em virtude disso, observamos nos trechos retirados das produções escritas analisadas, um repertório linguístico repleto de dialogismos e regionalismo, característicos de comunidades tradicionais rurais com especificidades culturais e geográficas.

Quando falamos em espaço da narrativa, o compreendemos como indicador das características das personagens e de seus contextos de vivências, assim, trata-se de espaços em que elas moram ou frequentam. Esses espaços “variam de acordo com a relação que cada época e cultura possui com o espaço, relação que abraça possibilidades de percepção e uso, definidas por intermédio de condicionantes econômicas, sociais e políticas” (BRANDÃO, 2005, p. 1). Apesar de não adentrarmos nesse universo de discussão, concordamos com o autor no que tange à representação do espaço na construção da narrativa do GDM. O espaço pode influenciar as experiências dos sujeitos e seus modos de vida influenciando suas identidades culturais e memórias. Esses espaços passam de geográficos a espaços de recordação “são fragmentos irrompidos da explosão de circunstâncias

de vida [...] retêm objetos materiais remanescentes que se tornam elementos de narrativas e, com isso pontos de referência para uma nova memória cultural” (ASSMANN, 2011, p 317).

O GDM é um gênero escrito a partir de um acontecimento real, em que o narrador destaca as personagens, espaço e tempo narrado. Portanto, nas seis produções discursivas analisadas, observamos a presença destes recursos composicionais, considerando a identificação das personagens e dos cenários em que se passa a narrativa, como podemos constatar nas Memórias do Dorvalino, por meio da qual ele descreve o local onde se passa a narrativa: um rio localizado na comunidade quilombola, mais especificamente na casa do tio da Ciana e as personagens que participaram do enredo, sendo elas: Ciana, Joaquim, Cherre, Supitinho e Luiz

[..] Me divertia com meus primos e amigos lá na casa do tio da Ciana. Nos tomávamos banho, jogávamos bola de meia e lutávamos na beira do rio.

O rio tinha uma parte funda que podia pular e levantar a mão para cima. Nós íamos para lá eu, Joaquim, Cherre, Supitinho e o finado Luiz. (Memórias de Luiz Preto).

Podemos destacar em outras memórias elementos composicionais como, por exemplo, nos trechos retirados das “Memórias da Tia Dete”, em que estão descritos não só elementos composicionais para circunscrever a Comunidade Rural e Remanescente de Furnas do Dionísio, mas elementos que marcam a localização desta comunidade no contexto regional, ao mencionar em seu discurso a região do “pantanal”. Além disso, Tia Dete apresenta personagens, segundo a narradora, primordiais para a formação da sua ancestralidade, pois rememoravam fatos, contavam causos e repassavam de geração para geração os conhecimentos tradicionais e identitários, sendo eles os tios Davi e Martim.

Meu nome é Luderte Santos Silva. Eu nasci, em 1960, aqui em baixo, na Furnas. [...] Eu estou achando estranha minha vida adulta, porque hoje em dia os adultos ficam sozinhos. O que eu mais gostava quando era criança era uma coisa que os jovens de hoje não gostam, ficar perto dos mais velhos. Eu ficava perto do meu tio Davi e do Martim, porque esses homens gostavam de contar histórias para crianças. Eles contavam quando eles viajavam para os lugares diferentes. Eu ficava admirada pois eles pegava o gado daqui até o pantanal. Tocando só a cavalo. (Memórias da Tia Dete).

Mediados pela percepção, os Guardiões das Memórias narraram suas rememorações apresentando os espaços e os sujeitos da narrativa, ambos correspondentes no seu ato constitutivo. São Memórias individuais construídas a partir do meio em que indivíduo está inserido, ou seja, “não nos lembramos somente de nós, vendo, experimentando, aprendendo, mas das situações do mundo, nas quais vimos, experimentamos e aprendemos” (RICOEUR, 2007, p. 53). De acordo com o autor, os lugares notáveis e de grande importância pelas vivências ficam gravados nas memórias dos sujeitos, por constituir “a mais forte ligação humana entre a data e o lugar. Os lugares habitados são, por excelência memoráveis” (2007, p. 59). Deste modo, ao descreverem suas casas de infâncias e as considerarem ponto de referência de suas experiências, os Guardiões das Memórias incorporaram no GDM o espaço como elemento constitutivo de sua narrativa por meio da memória, assim, os fatos lembrados são inerentemente associados aos lugares, como podemos observar nos trechos seguintes:

[...] Minha casa quando era criança foi feita de pau a pique. Ela tinha ,4 peças, 2 quartos,1 cozinha e 1 sala. Eu e meus irmãos dormíamos juntos e separados dos pais. A cozinha era menor, tinha um fogão de barro, e um forno de assar biscoito. [...] (Memórias do Dorvalino)

[...] Minha casa na infância era de capim e tinha um bica d'água que corria dentro da casa. Meus irmãos dormiam juntos. Eu dormia com meu irmão que faleceu, ele se chamava Luiz. Nossa cama de bambu e nosso colchão era de palha de milho, depois foi de palha de banana. A cozinha era muito delicada.[...] (Memórias de Joaquim Baixinho)

[...] Quando era criança minha casa era feita de sapé, as paredes de pau a pique e o chão batido. Tinha dois quartos, um das meninas e o outro do papai e da mamãe, meus irmãos homens dormiam na cozinha. A cozinha era bem grande e tinha um fogão a lenha. [...] (Memórias da Tia Tina)

[...] Minha casa na infância era verde com umas estacas, coberta de bacuri e sapé. Nós dormíamos, os meninos na sala e os pais no quarto. A porta da cozinha era de lasca de pau e o fogão de barro e de pedra. [...] (Memórias do Tio Faé)

[...] Minha casa era muito boa, barriada ela toda. Só fazia isso em datas comemorativas como o Natal. O colchão era de palha de milho e os quartos eram dividido, das meninas e dos meninos. Tinha a sala, a casa toda era de pau a piqui. A casinha era de madeira e colocava uma tabaca atravessada. As panelas de alumínio. Agente não comprava nada da cidade. Era tudo produzido aqui o feijão, arroz e outros.[...] (Memórias da Tia Dete)

Ao apresentar o cenário das histórias, utilizamos os conteúdos composicionais com a finalidade de situar o leitor no tempo e no espaço da narrativa, característico do GDM. Outro atributo do gênero em questão diz respeito às escolhas dos fatos narrados. Como visualizados nos trechos acima, uns apresentaram a descrição interna da casa “[...] *A cozinha era menor, tinha um fogão de barro, e um forno de assar biscoito. [...];* e outros a da área externa “[...] *Quando era criança minha casa era feita de sapé, as paredes de pau a pique e o chão batido [...].* Logo, no GDM a produção discursiva é apresentada em primeira pessoa do singular, um narrador que conta sua própria vida, sentimentos repletos de deslocamentos temporais e retomadas de fatos marcantes.

6.2.3 Estilo

Neste item, discutimos a última etapa de análise sob o ponto de vista do Método Sociológico de Bakhtin, o estilo, que remete às questões individuais de seleção e ao gênero propriamente dito, “os estilos de linguagem ou funcionais são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 266). Os estilos são indissociavelmente vinculados às unidades temáticas e às estruturas composicionais de um gênero discursivo. Assim, a variedade de gêneros é constituída por diferentes tipos de linguagem. Deste modo, o estilo também está relacionado ao contexto de produção do gênero, seu conteúdo temático e sua estrutura composicional. Em “cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; e a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2011, p. 266). Não obstante, além do estilo dos gêneros, o estilo individual do autor também pode ser demarcado no discurso possibilitando sua criação expressiva e dialógica. “Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, o seu todo tanto de um gênero quanto do projeto individual do discurso” (BAKHTIN, 2017, p. 51). Diante disso, o “intuito discursivo do locutor, sua individualidade e sua subjetividade, adaptasse e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Para análise do estilo do gênero, devemos observar, dentre outros aspectos, a estrutura de frases, as preferências gramaticais, os parágrafos e a pontuação, tópicos abordados nas Fases B (operações de análise) e C (operações de natureza sintática, semântica e cognitiva) e discutidos no item anterior. Assim, compreendemos que o estudo proposto por Marcuschi (2010b), ao se tratar de análise discursiva de produções escritas, também abarca a análise parcial do estilo do gênero, alvitrado pelo Método Sociológico da língua de Bakhtin, no que tange ao emprego dos operadores discursivos, citamos: OD1, OD2, OD3, OD4, OD5, OD6, OD7 e OD9. No caso do OD7, especificamente, tratamos das escolhas de novas estruturas sintáticas e lexicais levando em consideração as condições de produção a fim de manter a essência do discurso, que remonta à ancestralidade da comunidade investigada.

Diante disso, durante as reflexões sobre o estilo do GDM, faremos inferências a partir das análises do item anterior quando se tratar de modificações internas do texto. Manifestamos, assim, as oportunidades que o Método Sociológico proporciona para a análise da língua, tanto no estudo gramatical quanto interpretativo do discurso nas diferentes práticas sociais de uso da língua.

Ainda que os estudantes tenham sido direcionados a aplicar os operadores discursivos nos processos de retextualização multimodal, com a finalidade de trabalhar os aspectos estruturais da Língua Portuguesa e demonstrar a estabilidade do gênero quanto ao estilo, podemos visualizar as escolhas individuais dos autores no que concerne à seleção lexical e textual. Ainda que o estilo demarque a individualidade do autor, não podemos esquecer que ele é um sujeito social, portanto, submetido às influências dos contextos de produção e imanente ao seu conteúdo temático e construção composicional. Em gêneros com predominância narrativa, como é o caso do GDM, notamos a marcação do espaço e do tempo por meio da escolha de vocabulários que remetem tanto ao contexto social e econômico quanto histórico do autor, como podemos constatar nos fragmentos abaixo:

*[...] Eu gostava de comida de fogão a lenha e do **puxeiro**. [...]*
(Memórias do Dorvalino).

*[...] A escola foi feita de **taquarussul** com madeira. [...]* (Memórias de Joaquim Baixinho).

*[...] Aquela coberta **seca poçoera** tão pequena se puxasse ela rasgava. [...]* Quando era criança minha casa era feita de **sapé**, as

paredes de **pau a pique** e o **chão batido**. [...] (Memórias da Tia Tina).

[...] E aquele que saísse da linha entrava na **chibata**. (Memória do Tio Faé).

[...] Também tiramos **carreira** a cavalo (Memória de Luiz Preto).

[...] Minha casa eram um bo boa, **barriada** ela toda.[...] A casinha era de madeira e colocava uma **tabaca** atravessada. [...] (Memórias da Tia Dete).

Ao “escolhermos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, o seu todo tanto de um gênero quanto de projeto individual do discurso” (BAKHTIN, 2017, p. 51), assim, os estilos “são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante como o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2017, p. 56), haja vista suas nuances dialógicas.

A escolha lexical das produções escritas condiz com as práticas de uso da língua de uma comunidade quilombola rural seu contexto histórico e geográfico. Ao ler os fragmentos, observamos o emprego 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 em negrito nos trechos acima, optamos por apresentar um quadro com a explicação do emprego de cada Guardiã das Memórias para o uso do léxico regional, característica indissociável na composição do estilo do GDM.

Quadro 29 - Léxico regional usado pelo Guardiã das memórias

continua

Léxico regional	Guardião das Memórias	Explicação do significado do léxico
Puxeiro	Dorvalino	Caldo de ossos bovinos com mandioca.
Taquarussul	Joaquim Baixinho	Também conhecidos por bambus ou taquaras.
Seca poço	Tia Tina	Coberta feita com quatro sacas de arroz.
Sapé	Tia Tina	Telhado feito com coberturas de folhas naturais, retiradas da mata. No caso de Furnas usavam as folhas de bacuri para construir os telhados de sapé.
Pau a pique	Tia Tina	Parede feita de ripas ou varas entrelaçadas revestidas por barro.
Chão batido	Tia Tina	Piso feito de barro amassado endurecido e coberto com uma mistura de estrume bovino e cinza.

Corgo	Tia Tina	Forma abreviada de córrego, 'curso de água'.
Linha	Tio Faé	Seguir as regras.
Chibata	Tio Faé	Instrumento feito de couro ou cipó que servia para castigar animais e pessoas.
Carreira	Luiz Preto	Corria a cavalo.
Barriada	Tia Dete	Massa feita de estrume bovino, cinza e areia branca, que servia de cobertura para as paredes das casas sobrepondo as madeiras.
Tabaca	Tia Dete	Madeiras finas retiradas da mata que ajudam na sustentação das paredes das casas.

Observamos, ainda, que a escolha do tempo verbal retoma fatos ocorridos no tempo passado e rememorados no tempo presente, característica típica do GDM e traço identitário de comunidades tradicionais, onde as memórias coletivas e individuais são repassadas de geração para geração por meio de narrativas orais que evocam a ancestralidade dos idosos. Assim, o estilo desse gênero possibilita a análise tanto do discurso escrito quanto das suas condições de produção e conteúdo temático, perfazendo a inter-relação entre as três etapas do Método Sociológico de Bakhtin.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.
Na face do jovem
o frescor da pele,
e o brilho dos olhos
são dúvidas.
Nas mãos entrelaçadas
de ambos, o velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas
explodem.
O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história
Infinitas são as personagens:
Vovó Kalinda, Tia Mambene,
Primo Sendó, Ya Tapuli,
Menina Meká, Menino Kambi,
Neide do Brás, Cíntia da Lapa,
Piter do Estácio, Cris de Acari,
Mabel do Pelô, Sil de Manaíra,
E também de Santana e de Belô
e mais e mais, outras e outros...
Nos olhos do jovem
também o brilho de muitas histórias [...] *é preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora.*
Conceição Evaristo

Tal como Conceição Evaristo mencionou em seu poema “Do velho ao jovem”, infinitas são as personagens que compõem uma história de vida. Nesta Tese, queremos referenciar Tio Dorvalino, Tio Faé, Joaquim Baixinho, Tia Tina, Tia Dete, Luis Preto e Maria do Bolicho, sujeitos da pesquisa, reconhecidos como os “Guardiões das memórias” da Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio. Idosos descendentes de Dionísio, negros, quilombolas, roceiros, mandioqueiros, farinheiros, considerados analfabetos, pessoas simples que, mesmo não tendo a capacidade da escrita, possuem o poder das palavras; idosos que aceitaram participar desta pesquisa e nos escolheram para compartilhar suas memórias de narrativas de vida, tomadas como objeto deste estudo.

A construção da Tese e os desdobramentos que poderão surgir a partir dela advêm desse encontro, haja vista as incalculáveis dimensões de tais contribuições, seja no âmbito pessoal seja no acadêmico.

Entre planícies do cerrado, matas preservadas, córregos, cachoeiras, serras de furnas, danças, comidas típicas, rezas e cultos populares, apresentamos nosso contexto de pesquisa, uma comunidade quilombola rural localizada no município de Jaraguari, interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Assim, a imprescindibilidade deste estudo se deu no liame das relações de ancestralidade e valorização da identidade cultural descritas nas narrativas dos idosos quilombolas em questão, um trabalho de pesquisa sobre as práticas de uso da Língua Portuguesa na comunidade de Furnas do Dionísio, que buscou responder as problemáticas: distanciamento das relações entre as diferentes gerações de quilombolas; averiguação dos processos de retextualização multimodal; e transposição de narrativas nas diferentes modalidades de uso da língua.

Reconhecemos nosso compromisso com a pesquisa acadêmica em produzir conhecimento digno e enriquecedor para a ciência e com o papel social que a escola desempenha na formação dos sujeitos e depreendemos que os problemas ora mencionados não se restringem apenas ao contexto estudado, mas a todas as comunidades tradicionais similares a essa. Destarte, tem-se um nicho de pesquisa a ser explorado, o *corpus* com especificidades inexauríveis que pormenoriza a vida em sociedade, os costumes, a religiosidade, as tradições, histórias, nuances que dizem respeito à constituição social da memória individual ou coletiva, que podem ser eternizadas na modalidade oral, escrita ou multimodal da língua. Não se trata de infortúnios pontuais, mas de uma vasta demanda impetrada pela sobrevivência das comunidades tradicionais, que vão muito além das questões territoriais.

Salientamos, ainda, que, ao propor este estudo, não partimos de postulações teóricas definidas, mas da situação problema, a fim de averiguar quais possibilidades teóricas seriam viáveis para a resolução da demanda exposta. Dessa forma, definimos, no decorrer do estudo, tanto os caminhos investigativos, quanto a estruturação da base teórica apresentada nos seis capítulos da Tese e que fundamentou, por meio da transposição didática, a aplicação da teoria em atividades práticas

Optamos por iniciar a apresentação da Tese trazendo para a discussão o contexto de pesquisa, bem como os marcos legais vigentes, norteadores das

políticas públicas que resguardam as especificidades dos sujeitos envolvidos. Assim, buscamos revelar o panorama da conjectura histórica, cultural, social, econômica e linguística em que a Tese foi construída.

Na sequência, idealizamos os capítulos dois, três e quatro, que serviram de base teórica e percurso investigativo. Vale destacar que a teoria apresentada foi propositadamente pensada para dar suporte a todas as fases da oficina de Língua Portuguesa descritas no capítulo cinco, bem como para subsidiar as análises das produções discursivas, dispostas no capítulo seis.

Também foi nossa preocupação elaborar um estudo que respeitasse as singularidades dos sujeitos e os contextos de pesquisa; que, do mesmo modo, fosse teoricamente aplicável em atividades práticas de sala de aula, a fim de estreitar as relações entre os pesquisadores das universidades, os docentes da Educação Básica, sem se distanciar dos estudos da língua, uma vez que a temática abordada é também de interesse de outros campos da ciência.

Nosso universo de pesquisa apresenta nuances que merecem destaque, haja vista sua idiossincrasia. Isso posto, evidenciamos traços característicos da comunidade em pauta:

- a) remanescente quilombola, localizada na área rural do interior de Mato Grosso do Sul, de difícil acesso, cercada por serras, matas, cachoeiras e córregos;
- b) repleta de aspectos culturais, identitários, bem como de resquícios históricos que culminaram na segregação social e econômica dos sujeitos de pesquisa;
- c) permeada por fronteiras físicas e simbólicas, delimitando os de dentro e os de fora;
- d) constituída a partir das memórias de sujeitos estigmatizados historicamente, negros, afrodescendentes, idosos, pobres e considerados analfabetos;
- e) tradicional e reconhecida por seus membros pelo sentimento de pertencimento de grupo;
- f) fechada durante o período pandêmico, sem acesso a pessoas externas.

Para este estudo, tomamos a língua como atividade social, fenômeno heterogêneo, representado por normas variáveis e socialmente determinadas, sendo suas manifestações linguísticas definidas pelo uso e não pela forma. Cabe mencionar que algumas concepções teóricas, evidenciadas durante a execução das

oficinas, trouxeram percepções importantes para o tratamento da língua, colaborando para um ensino que considera o aspecto textual-discursivo, e não apenas formal. Do mesmo modo, como discorrido nesta Tese, atinamos o texto oral e escrito como duas maneiras de apresentação da língua em atividades sociointerativas, sob uma visão não dicotômica, buscando estudar as diferenças graduais e contínuas das modalidades de uso.

Como pesquisadoras, nosso olhar partiu das questões micro para macro; dos de dentro para os de fora; das memórias de narrativas de vida dos idosos quilombolas para as teorias acadêmicas. Nessa perspectiva, os textos orais e escritos são vistos como o lugar em que se processa a relação entre os atores sociais e que pode ser materializada em diversos gêneros discursivos, de forma a facilitar a comunicação entre os membros dessa e de outras comunidades linguísticas.

Investigamos, também, alguns pressupostos da memória, a partir da identificação do papel da linguagem no contexto sociointerativo dos enunciados, transpostos para o gênero discursivo memórias de narrativas de vida, a fim de estabelecer um objeto cientificamente analisável. Assim, as produções discursivas analisadas nesta Tese, ainda que constituam corpora de exemplificação das práticas de uso da língua em contextos sociais, não correspondem aos modelos padrão das abonações canônicas da língua presentes nos manuais de ensino, haja vista a dificuldade do enquadramento do objeto deste estudo aos campos de atuação e às práticas de linguagem previstas na BNCC de Língua Portuguesa, ainda que o próprio documento oficial sugira a incorporação no currículo escolar de novos gêneros discursivos, como o caso do GDM.

Ao estudar tal gênero e tomá-lo com um gênero discursivo com características próprias, procuramos relacionar os elementos constitutivos com base no método proposto pelo círculo bakhtiniano. Ao compreendermos, pois, o uso da língua como um ato essencialmente social, demonstramos a possibilidade de inserção do Método Sociológico nas práticas de leitura e compreensão dos gêneros discursivos, escolarizados ou não.

Traçamos um percurso metodológico operacionalizado com base nos pressupostos de Marcuschi (2010b) e Bakhtin (2011), visíveis no Diagrama 3 (Figura 22) e sintetizado no quadro 17 desta Tese, a fim de demonstrar a aplicação das fases A, B e C, que caracterizaram os processos de transposição das narrativas

orais para a forma escrita; ou seja, da transcodificação que gerou o texto base, passando pela retextualização multimodal, até a produção escrita final no GDM.

Na execução das atividades de operação e transformação, os estudantes apresentaram alguns problemas na passagem da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa, como, por exemplo, ortografia, concordância, coesão, pontuação e substituição lexical. O uso dos operadores discursivos (OD) permitiu a transformação da modalidade oral para 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. Esse modelo de estudo constitui uma alternativa de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, visto que o aprendizado das operações de transformação do texto falado colabora para o melhor domínio da produção escrita discente.

Assim, destacamos algumas percepções elencadas pelos estudantes após o término das atividades de retextualização multimodal:

1. O processo de escolha lexical na modalidade oral se dá em curto espaço de tempo devido à rapidez da oralidade. Já na escrita, a produção dispõe de um tempo maior para tal escolha;
2. Na prática oral, não é possível planejar a fala, pois uma de suas características é 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. A retextualização final, no GDM, apresenta uma redução no número de palavras e linhas em relação às transcodificações, o texto base, 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 de oralidade, situando-se no contínuo como uma produção escrita permeada por traços da fala, reduzidas após os trabalhos com os demais operadores discursivos.

Ao eliminar, substituir, reordenar, aplicar estratégias de retextualização com a finalidade de ajustar o uso à devida modalidade, os estudantes demonstraram compreender as diferenças e semelhanças entre as modalidades. Esse tipo de atividade mostra-se uma alternativa viável para o ensino da língua, pois as

operações de retextualização facilitam os caminhos que devem ser percorridos pelos estudantes na construção dos discursos.

Esta pesquisa não só favoreceu as atividades de produção e compreensão da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa, mas também promoveu a rememoração da identidade cultural dos participantes, uma vez que os jovens quilombolas ouviram e registraram as memórias intergeracionais dos seus ancestrais, as quais remetem às memórias individuais, coletivas e afetivas da Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio.

Ademais, proporcionamos aos estudantes novas experiências linguísticas, práticas de linguagens ainda não domináveis, que incitaram a reflexão acerca de um ensino que contemple a fala, a escrita e a leitura como práxis e usos sociais de comunicação. Ao propormos um trabalho com processos de retextualização da fala para a escrita no GDM, entendemos 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.

Tanto dentro como fora da escola, os discursos produzidos carecem de interlocutores reais, de uma função social, um lugar ou uma dada situação, uma vez que o universo que nos cerca se constitui nas relações interacionais de alguém com o outro. Cabe, portanto, ao professor demonstrar, de maneira concreta, ao estudante que toda a produção discursiva é uma forma de dialogar com o outro, de expressar-se. O aluno, por conseguinte, compreenderá que a língua não é artificial, estratificada e restrita à escola, mas presente nas suas relações cotidianas, tendo como finalidade atender às necessidades comunicativas do falante, materializadas em diversificados gêneros orais, escritos ou multimodais. A linguagem é, portanto, tomada como uma atividade social por excelência.

Vista a complexidade da temática e a riqueza do *corpus* construído, acreditamos que ainda existem muitas questões que poderiam ser exploradas por pesquisadores da área de Estudos da Língua. Enumeramos alguns pontos 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. Considerar 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 heurístico abriu um leque de possibilidades investigativas, que instiga o interesse para pesquisas futuras. O trabalho com as narrativas de memória de uma comunidade étnica permite penetrar em seu universo cultural, enraizado por conhecimentos tradicionais e constituintes da sua formação identitária. Sabemos que uma comunidade quilombola mantém-se viva, entre algumas formas possíveis, pelas narrativas transmitidas oralmente do ancião aos seus descendentes, de geração para geração, evocando questões de ancestralidade pelas memórias intergeracionais, repletas de memórias coletivas, individuais e afetivas desse grupo étnico-racial.

As memórias de narrativas de vida permitem o estabelecimento de um elo entre o passado e o presente, gerando o sentimento de pertencimento, fundamental para a perpetuação de um grupo social. O passado se torna, portanto, presente por meio das lembranças; o idoso, Guardião das memórias, é a peça fundamental para a sobrevivência dos conhecimentos do passado. Assim, podemos considerar que a memória configura conhecimento quando se apresenta num processo de aprender, ensinar, construir, fazer, desfazer e refazer.

O trabalho com as memórias de narrativas de vida em uma comunidade tradicional, como a quilombola, contribui para a transposição dos limiares fronteiriços, histórica e socialmente impostos, constituindo-se instrumento de preservação e transmissão de heranças identitárias e culturais. Por meio de tais memórias, é possível identificar um universo de representações de um grupo social, suas situações cotidianas e as vivências dos sujeitos em contextos interacionais.

Nossa pretensão é portanto, apresentar à academia uma alternativa de trabalho pedagógico para as aulas de Língua Portuguesa, utilizando a retextualização multimodal e a transposição de narrativas materializadas no GDM; demonstrar, na prática, a imprescindibilidade do estudo das regras que regem a língua, trabalhando as questões sociointerativas em contextos de uso do jovem quilombola ; e, por fim, atender ao disposto na Lei Federal nº 10.639 (BRASIL, 2003) e às diretrizes constantes na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018).

Espera-se que este estudo possa também contribuir para esclarecer que a língua não é um simples sistema de regras, mas um fenômeno sociocultural determinado e consolidado nas relações interativas. É por meio da língua que o homem estabelece comunicação, constrói o conhecimento sistematizado e se identifica como pertencente a um grupo social.

Nossa essência humana se dá no âmago das palavras eternizadas por infinitas personagens: por tios Dorvalinos, tios Faés, Joaquins, Xicas, Marias, Tinas, Detes, Evelins, Pedros, Heloisas, Arianes, Tánias, Evaristos..... Ninguém pode colocar um ponto final e este trabalho, somado à toda disponibilidade para narrar tantas vidas, disponibilidade da pesquisadora, dos guardiões, das alunas e alunos envolvidos são a prova da necessidade das reticências.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. T. T. V. Escrevendo memórias literárias: dos fatos reais ao produto da imaginação. *Na ponta do lápis*, v. 16, n. 34, jan. 2020.
- ADAM, J. M. Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, n. 75, 1997.
- AGUIAR, J. A. de. *Espaços da memória: um estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1998.
- ALVES, F. O. *Retextualização: da escrita para a fala e da fala para a escrita – o caso das atas*. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ALTENFELDER, N. A; CLARA, A. R. Se bem me lembro. *In: CADERNO do professor*, São Paulo. Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2010.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- ANTUNES, A. *O silêncio*. São Paulo: BMG Ariola, 1996.
- ARAÚJO, R. B. 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.
- ARISTÓTELES. Poética. *In: OS PENSADORES: Aristóteles*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 37-75.
- ASSMANN, A. *Cultural espaços da recordação: Formas e transformações*. Tradução de Paulo Soethe. Campinas, 2011.
- AVELAR, M; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International journal of educational development*, 2017.
- AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- AZEVEDO, I. M. *A expressão do tempo no romance histórico: um estudo em Boca do Inferno de Ana Miranda*. 2008. 294f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações ecológicas Locais em Educação. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Bocharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Ed. 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017

BANDEIRA, M. L.; DANTAS, T. V.S. *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: Idata, 1997.

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. *Caderno do núcleo de estudos e pesquisa sobre identidade*, São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUCSP, n. 1, 1994.

BARBOSA, V. F.; DI FANTI, M. G. C. Notas sobre gêneros do discurso em Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. In: ROCHA, D. et al. (org.). *Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política*. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020. p. 174-192.

BARTHES, R. *Introdução à análise estrutural da narrativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1985.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras escolhidas, 1).

BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Obras escolhidas, 1).

BERGSON, H. *Memória e vida*. Tradução de Claudia Berliner. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

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

BITTENCOURT, J. *A base nacional comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas*. SC. 2018.

BOENO, N. S. *Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar*. 2013. 254 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

BOSI, E. *O Tempo vivo da memória: ensaios de psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOTELHO, J. M. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco, 2012.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: Acesso em: 29 jul. 2019.

BRANDÃO, L. A. Breve história do espaço na teoria. *Franca Literária* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura, São Paulo, n. 10, ano 14, p. 125–134, 2005.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Decreto Presidencial 4.887, 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. *Diário Oficial da União*, n. 227, Brasília, DF, 21 nov. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04abr. 2013.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, DF, nov. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

BRUNER, J. *O processo da educação geral*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUSATTO, C. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

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* -UFSC, Florianópolis, n. 13, 2012.

CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos: linguagem e semiótica. Um estudo abrangente da arte sequencial*. São Paulo: Editora Criativo, 2015.

CALAZANS, F. M. A. (org.). *As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática*. São Paulo: Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares, 1997.

CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. 7.ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008

CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Revisão Técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

CÍCERO. *Retórica a Herênio*. São Paulo: Hedra, 2005.

COSTA-HÜBES, T. da. C; ESTEVES, L. R. O. O gênero discursivo: regras de jogo no livro didático do ensino fundamental. *Linha D'Água*, USP, São Paulo, v. 28, n. 2, 2015.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CURY, M. Z. F. Fronteiras da memória na ficção de Milton Hatoum. *Revista Letras—língua e literatura: limites e fronteiras*, n. 26, p.11-18, jan./jun.2003.

DAMÁSIO, A. R. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANTAS, T. V. S. *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.

DELGADO, L. A. N. *História oral e narrativa: tempo, memória e identidades*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

DEMO, P. *Aprender com autoria*. 2012. Disponível em: <http://dre-pj.com.br/educacaointegral/wp-content/uploads/2014/07/Pedro-Demo-Aprender-com-autoria-1.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EISNER, W. *Narrativas gráficas*. São Paulo: Devir, 2005.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Clipping mês da Consciência Negra. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 15 dez 2021.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Malê, 2017.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, F; GONDAR, Jô. (org.). Por que memória social? *Revista Morpheus*, Rio de Janeiro, v.9, n.15, 2016.

FERNANDES, F A.G. *A voz e o sentido: poesia oral em sincronia*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

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*, UNEMAT, Cuiabá, 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*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA, 6.; COLÓQUIO UNBRAL DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS, 1., 2016, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: [s.n.], 2016. p. 1-9.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n.1, p. 106-115, 2014.

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

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência e Educação*, São Paulo, v.11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa literária. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 1999, Ijuí. *Anais ...Ijuí*: UNIJUÍ, 1999. p. 649-660.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

GENETTE, G. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, Roland (org.). *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971. p. 257-275.

GENNETE, G. As fronteiras da narrativa. In: BARTHES, R. et. al. *Análise estrutural da narrativa*. Vozes, Petrópolis, 1972. p. 255-274.

GENETTE, G. *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1976.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Arcádia, 1979.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GONÇALVES, A. V. O fazer significa por escrito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO, 4., 2004, Londrina. *Anais ...* Londrina: UEL, 2004. p. 1-10.

GONDAR, J. (org.). *Memória e espaço*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

GONDAR, J. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, J.; DODEBEL, V. (org.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

GRIMM, J; GRIMM W. Chapeuzinho Vermelho. In: CONTOS maravilhosos infantis e domésticos. Ilustrações de J. Borges. Tradução de Christine Rohrig. Apresentação Marcus Mazzari. São Paulo: CosacNaify, 2012.

GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9-18.

GROSSI, Y.; FERREIRA, A. *Razão narrativa: significado e memória*. História oral (4). São Paulo: ABHO, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural pós-modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HEIDEN, B. The Muses's Uncanny Lies. Hesiod, Theogony 27 and its translators. *American journal of philology*, [S.l.], v. 128, p. 153-175, 2007.

HENRIQUES, C. C. A canonização linguístico-literária na Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara. *Idioma*, Rio de Janeiro, v. 20, p. 25-36, 1998.

HENRIQUES, C. C.; JADEL, J. A. F.; BRASIL, P. C. S. Moderna gramática, de Evanildo Bechara: alterações entre as edições 37 e 38. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, v. 23, p. 35-52, 2019.

HENRIQUES, C. C. Era uma vez um livro... Breve história da Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara. In: SANTOS, Denise Salim; BARBOSA, Flávio de Aguiar; HUE, Sheila. (org.). *O sentimento da língua: homenagem a Evanildo Bechara 90 anos*. 1.ed. Rio de Janeiro: Nau, 2020. v. 1, p. 69-80.

HENRIQUES, C. C. O cânone Linguístico-literário segundo a Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Carlos Henrique da Rocha Lima. *Revista da academia brasileira de filologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n.2, p. 44-52, 2003.

HENRIQUES, C. C. O cânone linguístico-literário nas gramáticas de Celso Cunha. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, v. 6, p. 115-159, 2004.

HENRIQUES, C. C. H.; SIMÕES, D. (org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Estudo e tradução JaaTorrano. São Paulo: Iluminuras, 2007.

HOFFMANN, D.G.; SELLA, A.F. Um estudo da modalização estabelecida pelo verbo poder em livros didáticos. *Travessias*, Cascavel, v. 3, n. 3, 2010.

ISO, J. J. *Cicéron: sobre el orador*. Madrid: Gredos, 2002.

IZQUIERDO, I. *Memória*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

JAF, I. *Vovó tá com a macaca*. São Paulo: Atual, 2010

JORDÃO, A. *Caminho calçado de pedras e memórias: a casa de infância*. Curitiba: Appris, 2016.

JOUE, V. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2002.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C.; ELIAS, V.M. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, p. 336–340, 2000.

KRESS, G.; VAN, L.T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KUCZYNSKI, A. Bodum sentimental: loja em nova York atíça memória olfativa com essências inspiradas em comida, infância e até em noitada. *O Globo*, Rio de Janeiro, Caderno Ela. p. 5, 23 jul. 2005.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, A. Recordar para contar. *Na ponta do lápis*, ano 5, n. 11, ago. 2009.

LIMA, M. A África na sala de aula. *Nossa história*, Rio de Janeiro, n. 4, p.84-87, 2004. Fundação Biblioteca Nacional.

LÓPEZ, G. L. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. *Textura - Revista de Educação e Letras*, Canoas, RS, v.1, n. 1, p. 45-50, 2º sem. 1999.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 94-105, abr. 2007. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 12 abr. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105>.

MAINGUENEAU, D (org.). *Dicionário de análise do discurso*. Tradução coordenada por Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino (org.). *Estudos de língua falada – variação e confronto*. São Paulo: Humanitas, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L.A.;XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L.A.O diálogo no contexto da aulaexpositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (org.). *Diálogos na fala e na escrita*. Projeto NURC (SP – USP). São Paulo: Humanitas, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005; São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, B. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. *Cadernos Cenpec*, Nova série, [S.l.], v. 2, n. 1, ago. 2012.

MATO GROSSO DO SUL.Decreto Estadual nº 8.408, de 20 de dezembro de 1995. Dispõe sobre a inclusão das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no currículo do Ensino

Médio e suas modalidades, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Mato Grosso do Sul. nº 4.184, Campo Grande, MS, 21 dez. 1995.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Estadual nº 4.936 de 16 de novembro de 2016. Estabelece como patrimônio histórico e cultural do MS o Festival Anual da Rapadura da comunidade quilombola de Furnas do Dionísio.... Diário Oficial do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 16 nov. 1995.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MEYER, M. *A retórica*. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MONTEIRO, J. Prefácio. In: ARRUTI, José Maurício. *Mocambo*. Antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

MORAN, J. M. Influência dos meios de comunicação no conhecimento. *Ciência da informação*, v. 23, p. 233–238, maio/ago. 1994.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIGI, V. J.; BONOTTO, M. E. K. K. A narrativa musical, memória e fonte de informação afetiva. *Em questão*, v. 10, n. 1, p. 143-161, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/88/47>. Acesso em: 18 maio 2012.

MORIGI, V. J.; BONOTTO, M. E. K. K. A música regional: narrativa, memória afetiva e fonte de informação. *Vivência*, v. 1, p. 105-115, 2005. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/29/PDF%20para%20INTERNET_29/1_DOSSI%20C3%8A_narrativa%20e%20mem%C3%B3ria/CAP%2011_VALDIR%20JOSE%20E%20MARTHA.pdf. Acesso em: 18 maio 2012.

MOURA, G. R. P. *A retextualização de material didático para o ensino fundamental de nível técnico como uma modalidade de tradução intralingual numa perspectiva semiolinguística*. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NASCIMENTO, L.A.; RAMOS, M.M. A memória dos velhos e a valorização da tradição na literatura africana: algumas leituras. *A cor da cultura*, v. 6, n. 2, 2013.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto história*, São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

NORA, P. *Les lieux de la mémoire*. Larépublique. Paris: Gallimard, 1984.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009.

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

PEREIRA, M. T. G. *Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da língua portuguesa para a educação de jovens e adultos (EJA)*. PROCIÊNCIA. UERJ/FAPERJ, 2009.

PERRAULT, C. *Chapeuzinho Vermelho*. Francisco Balthar Peixoto (Trad.); Eduardo Carlos Pereira (Ilust.). Porto Alegre: Kuarp, 1992.

PISTORI, M. H. C. Resenha de “Retórica e discurso – fronteiras e interfaces: das origens aos desdobramentos atuais”. Homenagem à Professora Lineide do Lago Salvador Mosca”. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, v. 20, n. 1, p. 286-292, 2019.

PLATÃO. F. (*ou Da Beleza*). (385-370 a.C). Texto estabelecido por Léon Robin (1966). Tradução e notas de Pinharanda Gomes. 6. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n. 3, 1989.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REIS, J; GOMES, F.S. (org.). *Liberdade por um fio*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Salma Tannus. Campinas SP, 2007.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

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

ROJO, R; BARBOSA, J. P. *Hipermordenidade, multiletramentos e gêneros do discurso*. São Paulo: Parábola, 2016.

ROSSI, P. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Unesp, 2010.

SANTOS, B. S. Modernity, identity and border culture. *Tempo Social*. Revista Social. V.1, USP, São Paulo, 1994.

SANTOS, M. S. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.

SIVA, V. S. Rio das Rãs à luz da noção de quilombo. *Revista Afro – Ásia*, v. 23, p. 267-295, 1999.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Delma Josefa da. *Educação escolar quilombola: um direito a ser efetivado*. <http://docplayer.com.br/8715693-Educacao-quilombola-um-direito-a-ser-efetivado.html>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, G. S.; 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.

SILVA, G. M. *Educação e identidade quilombola: outras abordagens possíveis*. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Giv%c3%a2nia-Maria-da-Silva.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

SILVA, G. M. *et al. Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, G. M. *O currículo escolar: identidade e educação quilombola*, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0213.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

SILVA, G.M. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, G. M. *Educação e identidade quilombola: outras abordagens possíveis*, 2014. Disponível em: www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download. Acesso em: nov. 2020.

SILVA, G. M.; RODRIGUES, M. D. S. Formação inicial e continuada de professores(as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE. *Revista Comunicações*, São Paulo, v. 21, n.1, p.23-38, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2050>. Acesso em: out. 2019.

SILVA, G. M. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, G. M. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. 3.reimp. Petrópolis: Vozes, 2017.

SIMSONS, 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: Autores Associados, 2004.

SÜSSEKIND, M. L. As (IM) possibilidades de uma base comum nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1512–1529, out./dez. 2014.

TALLON, F.; WALLS, J. Super-Homem e oreino dos céus: a surpresa da teologia filosófica. *In*: MORRIS, Tom; MORRIS, Matt. *Super-heróis e a filosofia: verdade, justiça e o caminho socrático*. São Paulo: Madras, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. Porto Alegre: Cortez, 2004.

TRINGALI, D. *A retórica antiga e outras retóricas: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Musa, 2014.

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

VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo. 1976 [1926]. Disponível em: https://www.academia.edu/19347967/Discurso_Na_Vida_Discurso_Na_ArteZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. Tradução de Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICE A - Cronograma detalhado da aplicação das oficinas de Língua Portuguesa

Oficina 1: Contextualizando a temática					
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ Códigos da BNCC	Quantidade de aulas previstas	Ano
Artístico-literário Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Gêneros discursivos, oralidade e escrita;	EF69LP51, 53, 55, 56	10	2023
		Planejamento e produção de apresentações orais	EF 69LP39	01	
Oficina 2: Prática de leitura					
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ Códigos BNCC	Quantidade de aulas previstas	Ano
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	EF69LP44, 45 e 46	03	2023
	Produção de textos	Estratégias de escrita, textualização, revisão e edição.	EF89LP24	03	
	Oralidade	Planejamento e produção de apresentações orais	EF69LP39	01	
Oficina 3: Trabalho de pesquisa					
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ Códigos BNCC	Quantidade de aulas previstas	Ano
Práticas de estudo e pesquisa Artístico-literário	Oralidade	Planejamento e produção de apresentações orais	EF69LP39	01	2023
	Oralidade	Oralização	EF69LP56	01	
		Conversação espontânea. Relato oral/ registro formal e informal	EF69LP55	8	
Oficina 4: Transcodificação e retextualização multimodal					
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ Códigos BNCC	Quantidade de aulas previstas	Ano
Todos os campos de atuação	Análise linguística	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisemióticos.	EF69LP47	7	2023
Oficina 5: Explorando a multimodalidade, elementos verbais e não verbais					
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades/ Códigos BNCC	Quantidade de aulas previstas	Ano
Todos os campos de atuação	Leitora	Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos verbais e não verbais	EF69LP33	05	2023

APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados composto por um guia de questões semidirigidas para as entrevistas dos idosos da Comunidade Remanescente Quilombola Rural de Furnas do Dionísio, Jaraguari/MS.

Dados pessoais:

1. Qual é seu nome?
2. Quando e onde nasceu?
3. Qual o nome do seu pai e nome da sua mãe?
4. Sua mãe comentou algum fato sobre o dia do seu nascimento?
5. Quantos irmãos o senhor(a) tem? Estão todos vivos?

Sobre sua infância:

6. Qual era o tipo de brincadeiras na sua infância?
7. Quais eram os brinquedos? Vocês faziam os próprios brinquedos?
8. Com quem costumava brincar?
9. Quando era criança realizava algum tipo de serviço ou trabalho?
10. Qual fato marcou sua infância?
11. Conte como era sua casa de infância.
12. Sua casa tinha quantas peças?
13. Como era a cozinha?
14. Qual comida o senhor (a) mais gostava quando era criança? E quem fazia a comida?
15. Conte como era a escola?
16. O senhor (a) estudou até que série/ano?
17. O senhor(a) aprendeu a ler e a escrever?
18. Conte como eram as roupas durante sua infância? Seus pais comprovam prontas ou eram costuradas na comunidade?

Sobre sua juventude:

19. Como era sua vida na Comunidade de Furnas?
20. Quando jovem, o que o senhor (a) fazia para se divertir?
21. Na sua época já existia bebida alcoólica e cigarros dentro da comunidade?
22. Com quantos anos se casou?
23. Qual é o nome da sua esposa ou do seu esposo?
24. Quantos filhos tiveram? E quantos netos tem hoje? Todos moram na Comunidade Remanescente Quilombola Rural de Furnas do Dionísio?
25. No que o senhor (a) trabalha para o sustento da família?
26. Quando conheceu a cidade grande (Campo Grande/MS)?
27. Como foi sua sensação?

Sobre a atualidade:

28. Comente sobre sua vida atualmente na Comunidade de Furnas.
29. Como membro idoso e Guardiã das Memórias coletivas, individuais e afetivas da comunidade, deixe uma mensagem para seus descendentes.

APÊNDICE C – Transcodificações Fase A

Aluno 4: João Pedro Goulart

Guardião 4: Rafael Antônio Teodoro

T

Aluno: qual É o seu nome: idoso: Rafael antaintiodoro; aluno quando nasceu e na onde: idoso, naci furna; aluno qual o nome do seu pai e da sua mãe: idoso o nome do meu pai chamava januarioantointiodoro e a mãe anacangotiodoro, aluno sua mãe comentou augo do dia do seu nascimento, idoso não; aluno: quantos irmãos(a) idoso: nois era sete agora só tá sobrando eu, aluno: quando você era criança que brincadeira você brincava, idoso: nois jogava peteca, nois jogava maia, corrida de cavalo né bingo, Prossor1 É É aluno com quem brincava idoso: É ÉÉÉ a turma da família É tio é primo É irmão, aluno: quais brinque que o senhor brincava, idoso: O brinquedo foi esses que peteca mai corrida de cavalo idoso: No nosso tempo num gistiaccarrim de prastico no ninguém É e o nois pegava a latinha de mastumnateate furava e fazia e fazia rodas de bari boi de sabugo um puxava o outro

Professor2 como era feito a peteca idoso era feita com a paia do milho Hoje em dia feito com bananeira Professor1 quase na joga mas, aluno um aconteci que aconteceu na sua infância em festa, aventura ou acidente.

Aluno: como era sua casa na sua infância, idoso come que era era vede com pal coberta de bacuri sapé, aluno como era os quartos e or irmãos dormia junto, Idoso dormia separado, os meninos dormia dormia no outro quarto, aluno: como era a cozinha idoso cozinha , e e o ... cozinha aporta da casa era lasca de pal É É fogão de barro Pedro, aluno: Qual era a comida que o senhor gostava mais na infância: idoso era carne de caça, Prol: carne de Porco de vaca, aluno: Como que era a escola idoso: eu não posso te explica bem , sei que aluno tinha que anda daqui lá em baixo ou até lá dó dete Pra chega no colégio se chegasse atrasado o Professor ou Professora mandava um bilhete Po Pai o fi não intrigasepo pai a Pofessora ia lá na casa do Pai eu fui porque fulano não tá estudanota fazendo arte biriscano o zoto É É eu mandei um bilhete não entrega não, á ai o recado aluno: como era as roupas das crianças idosos: Era feita diborsa banca Prof.1: de açuca né idoso: É tinha gente que ia lá no bolicho compra bolsa Pá á na festa a custureira fazia bem feito tingia igomava Prof1: tingia com que idoso: Com que com paia

Um mato que tinha no maio que parece esse parece esse tinta mesmo ai se punha ai tirava á quilo ali e Punha lá dentro aluno: como era sua vida quando era jovem, idoso: comi que era minha vida era só trabará e tirando futebol e corrida de cavalo; aluno; Como que você se divertia na juventude idoso: Baile, ... cirandia aluno: Participava da igreja, idoso: Eu não participava Por que não tinha né É que lá e eu num sei como que eu fui baizado crismado eu sei batizado, aluno: como era as festa idoso: a festa festa era boa arrumava uma foia de bacuri, aluno: como era os namoro de antigamente, idoso: Eu não sei kkk Prof1 não sabe ... aluno: Existia bebida ou cigarro, idoso: É É quando eu era jovi eu não era tão bebedo até 25 anos Passei a beber Pinga achei gostoso né kkk era só quentão, aluno: com quantos anos você se casou, idoso: que eu casei com 25 anos primo né Prof2. Quantos vezes o senhor caso, agora no cegundato com 32 anos Prof; mas já, Prof1: faz muitos anos , aluno: qual era o nome sua esposa, idoso:

virginiabadiatiodoro, aluno : quantos filhos você teve, idoso: 7 filhos, no que que o senhor trabalhava, idoso: na roça , tocando gado pro zotos, aluno: quando o senhor conheceu a cidade e qual foi sua reação quando viu, Prol1: quando você foi em campo grande pela primeira vez qual foi a reação, idoso: não vou falar não kkk
 aluno: fale sabe a vida aduto do senhor, idoso: aida É Essa mesmo né, aluno: Como era a ... antigamente idoso: É o pessoal era mais unido né Éra mas um para outro, Prof2: você quer dar um concelho pra esse jovens, idoso: Hoje em dia as criações é diferentes, se tivesse uma conversano ,ocê, não passava, no meio não, e o quri não falava não pai não é isso , á quilo pessoa saise entrava na chibata.

Aluna 5: Josiane Carlos

Guardião 5: Luiz Preto

T

Tiveste a ali para sima eu e o tio dele era tomar banho, jogar Bola de meia, lutan na Beira corego e no poso fudo no vatarinha um poso fudo que podia ficar a mão para sia que não cobria e mais inho para lo Joaquim, CherreSupidinho finado luiz era nossa diversão cando não era diversão era corre ... de a cavalo cada um tinha uma duas égua essa era o fato marcante mais o fato mas marcante de o cavalo que ou deve ... sabe qual foi eu quesí passei nua fogueira de são joão com em cavalo no continio não eraAntonimoseis cavalo do juverssino ele pro para não passar na fogueira eu falei não esse vai ser meu compadre

Aluna 6: Emily Gabrielly S. de Oliveira

Guardiã 6: Dete

T

Aluna: Qual é o seu nome completo?

Idoso: Luderte Santos Silva

Aluna: Quando nasceu? Local? Onde nasceu?

Idosa: Eu nasci em 1960. Aqui ô ,im baixo

Aluna: Qual o nome do pai e da mãe da senhora?

Idosa: Luiza Valeriano de Jesus i Manuel Geronimo dos Santos

Aluna: A manhã e da senhora comentou ou contou algo do dia do seu nascimento?

Idosa: Eu nasci dia de uma coisa alegre e triste. Foi o dia em que vendeu um pedaso de terra de meu pai lá de cima.

Meu pai tava chorando foi o dia que o homivei pá passar a documentação, contrato de venda, ai ele mi registro, eu nasci 09:00horas da manhã.

Aluna: Quantos irmãos ou irmãs você tem.

Idosa: Minha mãe teve nove finhô

Aluna: Quando você era criança qual era os tipos de brincadeiras?

Idosa: Brincadeira! A gente brincava de pular corda, dimarelinha, agente brincava de macacoide, pulando corda.

Aluna: Com quem a senhora brincava?

Idosa: A era muitas ! Era a Ditinha, era nós três aqui de casa, o Dioniso, o geronimo, aí tinha três outras crianças a

Catarina, Anita e o Dioniso. A era muitos guri.

Aluna: Quais eras os tipos de brinquedo?

Idoso: Brinquedo di loja?

Aluna: Não. O que vocês faziam?

Idoso: Vaquinha de machiche, fazia carro de boi, fazíamos um mangueiro assim ô, e batia umas estaquinhas enchia de boi o mangueiro.

Aluna: uma data que marcou na infância? Um acidente por exemplo?

Idosa: Hum num sei!

Prof2: Fala algo que você lembra da sua infância?

Idosa: O que eu mais gostava quando era criança. Era assim era coisas que os jovens de hoje não gostam . Era ficar perto do meu tio Davi, do Martim. É que esses homem gostava de contar histórias para crianças, eles contavam histórias di quando eles viajava por aí, eu ficava admirada pois eles pegavam gado da qui aí ele ia para o pantanal.

Tocando gado não tinha carro, não tinha nada, era tudo...

Prof1: No cavalo

Idosa: No cavalo né. Eles também contavam casos de sucuri, dicavalo . E eu gostava muito de ficar perto deles.

Tambem gostava muito que era que na furnas a Semana Santa que a gente ficava rezando, aí ficava um ribulicio ... que os guri não podia andar a cavalo não podia fazer isso, nem aquilo, era uma coisa bem sentrada , aí nós crianças fala por que não pode fazer isso e aquilo.

Aluna: Como era a casa da senhora? quando era criança.

Idosa: Minha casa era muito boa, agente bariava toda ela, gente só bariava ela no natal e outras festas. Era os cochão era de folha , agente troca tudim. A era separado os quartos dos meninos e das meninas.

Aluna: Como era a cozinha?

Idosa: A cozinha era ... tinha sala, Tudo de pau a pique , tudo de madeira assim, aí colocava uma tabaca atravezada.

Aluna: E as panelas era de ferro?

Idosa: Era de fero, mas minha mãe tinha uma de alumínio. Aqui nós não comprava nada da cidade, eu fui pela primeira vez na cidade com 12 anos. Aqui agente tinha tudo era feijão, arroz, era tudo.

Aluna: Qual comida você mais gostava?

Idosa: Polenta de milho, minha tia fazia.

Aluna: Como era a escola?

Idosa: A escola era aqui em baixo,tinha um sabão aqui, um gualpão igual esse aqui. Quando eu e a Maria baiana Casal, aí a escola era lá em cima, lá na tia Eva.

Aluna: Como era as roupas?

Idosa: As roupas era tudo assim. Era tudo que as mães faziam , as meninas todas era vestidos e os meninos era calça cumprida .

Prof1: Mas comprava prontos.

Idosa: Comprava pronto uma vez no ano, o pai ou mãe ia cidade comprava aqueles panos .

Aluna: Como era sua vida quando era jovem? Como você se divertia?

Idosa: A era . Minha vida na Furna era muito boa. Agente dançava, nos bailes, trabalhava .Agente ficava até 10hs Dançando o bailão e brincando .

Aluna: Você participava da igreja?

Idosa: Era muito trêso , assim toda semana era na casa de uma pessoa. Cada semana era diferente a casa.

Aluna: Como era as festas?

Idosa: As festas eram muito boas.

Aluna: Como era os namoros antigamente?

Idosa: O namoro de antigamente! O namoro era, agente namorava, o menino vinha em casa, pedia aos pais para namorar aí ficava até amanhecer.

Aluna: Existia bebida ou cigarro antigamente?

Idosa: De jeito nenhum. Se o pai vice o jovem para beber tinha que enterar 18 anos, vinha ou algum

Aluna: Quantos anos a senhora casal?

Idosa: Eu me casei com 17 anos

Prof2; É como era em festas, como foi?

Idosa: O meu casamento não teve festa. Agente não teve festa. Mas a festa era dentro de um salão. Eles faziam as danças, catiras e outras danças .

Aluna: Como era o nome do seu esposo?

Idosa: Juveil Carlos da Silva

Aluna: Quantos filhos vocês tiveram?

Idosa: Tivemos 6 filhos

Aluno: Do que a senhora trabalhava?

Idosa: Eu trabalhava mas de lavar roupa, na roça de carpir a essas coisas.

Aluna: Quando a senhora conheceu a “cidade grande”, qual foi sua reação?

Idosa: Eu conheci a cidade grande quando eu fiquei muito doente aqui, aí não tinha transporte para me levar e trazer e aí nós se mudemos para lá. Eu não gostava de ficar lá.

Aluna: Comente sobre sua vida adulta?

Idosa: Eu tô achando estranho. A vida de hoje, se pararam aí, adultos das crianças. Os aniversários de hoje os velhos não pode ia as crianças não querem que vão. As festas são apenas dos jovens, a festa são tão sei do oque. Então eu acho estranho isso daí, eu acho que o jovens Tem que ser misturado com a família.

Aluno 7: Ryan

Guardiã 7: Maria do Bolicho

T

Aluno... o nome completo da senhora

Idoza .. meu nome é maria Badia marthes

Aluno..quando a senhora naseu

Idozo..é eu naci no dia 01/06/1945

Aluno.. qual é o nome da mãe e do pai da senhora

Idoza.. o nome da minha mãe éra lazara da Silva

Aluno.. e do pai da senhora

Idoza... abadio dionizio dos Santos

Aluno.. a mãe da sem hora cometol augo sobre o seu nacementoidozo... pra mim eu não lembro se é lá

Aluno.. quantos irmãos a senhora tem, idoza.. eu tenho ééé era entre 13 irmãos agora tem só dois

Aluno.. qual éra as bricadeira

Idoza..bricar de casinha fazer fogãozinho de baropanéla de baro eu faça até hoje kkk fazia ...de bacuri aí nósbricar aluno .. quais e os tipos de brinquedos idoza..vixebriquedos tinha muitas

Aluno.. quais fatos .marcarã sua infancia.

Idoza..écando na gente dansavacobinha engenho novo vilão
 danasava muita

Professor 2 .. cano que era o vilão ...

Aluno.. como era a casa da senhora quando a senhora era criança,
 idoza: minha casa, éra de sapé, e ... os

quartos? Dormia junto com os irmãos, ... , mas cada um tinha seu
 quarto o quarto dos homens e o das mulhere,

aluno, como era a cosinha? Era do mesmo jeito era ... assim é fazia
 ... a lenha, aluno, como era sua vida quando jovem aqui em Furba?

Idoza, a minha juventude minha mãe não gostava que agente saia
 assiequado hoje pega sai

aluno, participava da igreja. Idoza, hum rum, aluno, como eran as
 festas, idoza, é muito Boa começava com o bali alta e terminara cón
 sol alto também

Aluno: como eranosnamoroantrigamente

Idoza: o namorado lá e você aqui. Aluno, Exita bebida ou cigarro
 quando eran Jovens

Idoza: era de ..., só os nais velho que Funava com. Quantos anos se
 casou; idoza; con 22 anos

Aluno: qual era o nome do esposo; odoza: e leovaldo ; quanto filhos
 tiveram: são 4 filhos, no que a senhora trabalhava: idoza : na roça:

Quando conheceu a “ cidade grande”, qual foi sua sensação: idoza:
 eu nem lembro quando eu fui : aluno: comente subri sua vida adulto

idoza: não tasemdo muito boa não por que eu não ando Boa de
 saúde não quero trabalha, nais, aluno: como era Frunas antigamente

Idoza: nudoBastanteascoíza tia nais fazia

APÊNDICE D – Retextualização Fase B

Aluno 4: João Pedro Goulart

Guardião 4: Tio Faé

R1.

Qual É o seu nome? Rafael Antonieteodoro, quando você nasceu e na onde, eu nasci em Furnas, qual o nome do seu pai e da sua mãe, do meu era Januario Antonieteodoro e o da minha mãe, era Ana Cangoteodoro, sua mãe comentou augo do seu nascimento? não quantos irmãos você tem? A gente era em sete, mas sobrou Eu, quando você era criança que brincadeira você brincava? nós jogava peteca, nós jogava maia, corrida de cavalo, Com quem brincava? Com a turma da família, tio com primo irmão, quais o brinquedo o senhor brincava? No nosso tempo não Existia carrinho de plástico ninguém nós pegava a latinha de massa de tomate furava fazia roda de sabugo um puxava o outro, Como era feita a peteca? Com paia de milho de milho, um aconteceu que aconteceu na sua infância em festa aventura ou acidente.

Como era sua casa na sua infância? Era verde com umas estaca coberto de bacuri e sapé, como era os quartos e os irmãos dormia junto? Dormíamos separado os meninos dormiam na sala, e os pais dormiam no outro

Como era a cozinha? Cozinha a porá da casa era de lasca de Pau. E o fogão de barro e Pedra. Como era a comida que o senhor mais gostava na infância? Era carne de caça.

Como que era a escola? Eu não posso te explica bem, sei que aluno tinha que aqui até lá em baixo ou até no Dete se chegasse atrasado a professora ou a professora mandava um bilhete o pai o filho não entregasse para o pai a Professora ia na casa. Eu fui porque fulano não tá estudando.

Como Era a roupa das crianças? Era feita de bolsa branca.

Como era sua vida quando jovem? Era só trabalho Etirando o futebol também corria de cavalo. Como que você se divertia-se na juventude? Baile, catira e cirandinha.

Você participava da igreja? Eu não participava porque não tinha. Como era as festa? As festas era boa arrumava um estacao umas folhas de bacuri.

Como era o namoro antigamente? Eu não sei. Exitia bebida ou cigarro: E quando Eu era jovem Eu não Eu não bebi enquanto não fiz 25 anos, era só quentão.

Como Quantos anos você sem caso? Eu casei com 25 anos. Quantas vezes o senhor casou? Agra no to segundo. Com trinta e dois anos, faz muitos anos.

Qual era o nome da sua esposa? Virginia Abadia teodoro. Quanto filho você teve? sete filhos

No que o senhor trabalhava? Na roça e tocando gado para o zoto. Quando o senhor conheceu a cidade qual foi sua reação? Não vou falar não

Fale sobre sua vida adulta. Como era a Furnas antigamente? O pessoal eramasonido, era um pelo outro.

Vou dar um conselho para esses jovens. Hoje em dia a criação é diferente, se tivesse conversando você não podia passar no meio e o guri não falava não pai não é isso. E aquela pessoa que saísse da linha entrava na chibata.

Aluna 5: Josiane Carlos**Guardião 5: Luiz Preto****R1.**

Diverti lo para sim eu o tio dele vinha tomar banho, jogar bola de meia e lutava na beira do rio num poso fundo na curva do rio tinha um poso um fundo que podia pular e levantar a mão para cima que cobria enoisinha para la .joaquim , cherresupitinho e o finado Luiz . Nossa diversão cando não estavos no rio estavos tirando careira de cavalo cada um tinha uma duas éguas.

Um fato marcante que aconteceu comigo de o cavalo que foi que quase passei na fogueira, eu de São João, la na casa de Antoniomoseis no cavalo do Juversino ele foi passar na fogueira ,eu falei não ele vei meu compadre e passei na fogueira de cavalo

Um fato que marcou a minha juventude é que me apaixonei por uma menina que era a primeira bolacha do pacote mais ela não gostava de mim fois um fato marcante! No dia do meu noivado passado um tempo eu vi que ela não gostava de mim e anos terminamos.

Aluna 6: Emily Gabrielly S. de Oliveira**Guardiã 6: Dete****R1.**

Qual é seu nome completo?

Luderte Santos Silva

Quando nasceu? Local! Onde nasceu?

Eu nasci , em 1960. Aqui em baixo.

Qual o nome do pai e da mãe da senhora?

Luiza Valeriano de Jesus e Manuel Geronimo dos Santos.

A mãe da senhora comentou ou contou algo do dia do seu nascimento?

Eu nasci dia de uma coisa alegre e triste. Foi o dia em que vendeu esse pedaso de terra de meu pai, lá de cima. Meu pai tava chorando, foi o dia que o homem veio para passar o documento, contrato de venda, aí ele me registrou, eu nasci 09:00 horas da manhã.

Quantos irmãos ou irmãs você tem?

Minha mãe teve nove filhos.

Quando você era criança qual era os tipos de brincadeiras.

A gente brincava de pular corda, amarelinha, macacoide, pulando corda.

Com quem a senhora brincava?

A era muitas, era a Divina nós três aqui de casa, o Denilso, a..... a Catarina , Anita e o Demar e outros

Quais eram os tipos de brinquedo?

Vaquinha de machiche, carro de boi, mangueiro , batia umas estaquinhos, e enchia de boi no mangueiro.

Uma data que marcou na infância ? Por exemplo um acidente?

Fala algo que você lembra da sua infância?

O que eu mais ...quando era criança. É uma coisa que os jovens de hoje em dia. Era ficar perto do meu Tio Davi e do

Martim , é que esses homens gostavam de contar histórias para crianças, eles contavam quando eles viajava por aí, fica admirada , pós eles pegavam o gado daqui para levar até o pantanal, Tocando gado e ainda não tinha carro , não tinha nada, só no cavalo. Contavam casos de sucursis, de gado e cavalo.

Como era a casa da senhora?

Minha casa era muito boa, bariava ela toda, só fazia isso em datas comemorativa como natal, o cochão era de palha de milho , era separa dos quartos dos meninos das meninas.

Como era a cozinha?

Tinha a sala, tudo era de pau a pique , tudo a cosinha era de madeira e colocava uma tabava atravessada

E as panelas era de fero?

Era de fero, mas minha mãe tinha uma de alumínio. Aqui nós não comprava nada da cidade. Tudo era daqui o feijão, arroz e outras.

Qual a comida que você mais gostava?

Polenta de milho, minha tia fazia.

Como era a escola?

Era aqui em baixo, dentro de um salão, quando eu me casei era lá em cima na casa da Tia Eva.

Como era as roupas?

As mães que faziam, as meninas usavam vestidos e os meninos era calças compridas. Comprava uma vez no ano.

Como era sua vida quando era jovem? Como se divertia?

Minha vida na Furna era muito boa. Agente dançava nos bailes, trabalhava, ficávamos dançando até ... nós bailão e brincando.

Você participava da igreja?

Sim era muito trêso , todo rezando era na casa de uma pessoa diferente.

Como era as festas?

Eram muito boas.

Como era os namoro antigamente?

O menino vinha na casa e pedia aos pais para namora, aí ficava até amanhecer.

Existia bebida ou cigarro antigamente?

Sim, mas de jeito nenhum, se o pai vir , a ... para beber tinha que ser de maior de 18 anos, vinho ou alguma bebidinha.

Quantos anos a senhora se casol?

Eu me casei com 17 anos.

Como era o nome do seu esposo?

Junveil Carlos da Silva.

Quanto filhos vocês tiveram?

Tivemos 6 filhos.

Do que a senhora trabalhava?

Eu trabalhava lavar roupas na roça, carpir e essas coisas.

Quando a senhora conheceu a cidade grande, qual foi sua reação?

Eu conheci a cidade grande quando eu fiquei doente, aí não tinha transporte, para me levar e trazer, eu me mudei para lá. Não gostei de ficar lá.

Comente sobre sua vida adulta?

Eu tô achando estranho, a vida hoje, separam os adultos das crianças.

Aluno7 : Ryan

Guardiã 7: Maria do Bolicho

R1.

O nome completo da senhora?
Meu nome é maria badiamarthis.
Quando a senhora, nasceu?
Eu nasci. No dia 01/06/1945
Qual é o nome da mãe e, do pai da senhora?
era lazara da silva
E do pai da Senhora?
Abadio dionizio dos Santos.
Quantos irmãos a senhora tem?
ERA então 13 irmãos agora tem só dois.
Qual era as brincadeira ?
Brincar de casinha fazer fogãozinho de barro, panelinha de barro , e eu
fazia até hoje
Quais fatos marcarão sua infância?
E quando agente dançava no engenho novo via dançava muito
Como era casa da senhora quando era criança?
Era de sapê.
Como era os quartos ?
Era junto com os irmãos tinha o quarto dos homens e o quarto das
mulheres.
Como era a cozinha?
Era do mesmo ... cercado , fazia fogão , a lenha
Como era sua vida quando jovem?
Na juventude , minha mãe não gostava que agente saísse.
Como era a festa?
Muito Boa, começava com o sol também toca.
Como eram os namoros antigamente?
O namorado lá e você aqui.
Existia bebida ou cigarro quando eram jovens?
Só os mais velhos que fumavam.
Com quantos anos se casou ?
Com 22 anos.
Qual era o nome do esposo? Leovado
Quantos filhos tiveram? 4 filhos
No que a senhora trabalhava? Na roça
Quando conheceu a cidade grande qual foi sua reação? Eu não
lembro quando eu fui.
Comente sobre sua vida adulta? Não tá sendo muito boa porque não
está boa de saúde, não aguento trabalhar.
Como era Furnas antigamente?
Mudou bastante as coisas, está tudo mais fácil

APÊNDICE E – Retextualização Fase C

Aluno 4: João Pedro Goulart

Guardião 4: Tio Faé

R2.

Meu nome é Rafael Antonio Teodoro nasci em Furnas, meu pai era Januário Antonio Teodoro e minha mãe era Ana Cango Teodoro. Nós éramos 7 irmãos , mas só sobrou eu vivo.

Quando eu era criança jogava peteca, maia e corrida de cavalo. Eu brincava com a turma da família, não existia carrinho de plástico, nós pegava... a latinha de massa de tomate furava, fazia rida de sabugo e a peteca era feita de palha de milho.

Minha casa na infância era verde com uma estacas, coberta de bacuri e sapé. Nós dormíamos os meninos na sala e os pais no quarto. A porta da cozinha era de lasca de pau e o fogão de barro e pedra. A comida que eu mais gostava era de carne de caça.

A escola era longe tinha que sair daqui até lá embaixo na casa da Dete. Se chegasse atrasado a professora mandava um bilhete para o pai e se não entregasse ia na casa.

As roupas eram feitas de bolsa banca.

Quando era jovem, tirando o futebol era só trabalho. Mas corria a cavalo também. Me divertia dançando catira e cirandinha. As festas eram muito boas, arrumava estacas e folhas de bacuri.

Quando eu era jovem não bebia, só bebi quentão com 25 anos. Eru me casei com 25 anos também e agora estou no segundo casamento a trinta e dois ano minha esposa se chamava Virginia Abadia Teodoro e eu tive sete filhos.

Trabalhava na roça e tocava gado para o zoto. Prefiro nem falar como foi minha reação quando conheci a cidade grande.

Antigamente aqui em Furnas o pessoas eram ias unidos, era um pelo outro.

Vou dar um conselho para jovens.

Hoje em dia a criação é diferente se tivesse uma pessoa mais velha conversando não podia passar no meio e o guri não falava para o pai “não era isso”. E aquele que saísse da linha entrava na chibata

Aluna 5: Josiane Carlos

Guardião 5: Luiz Preto

R2.

Me divertia com meus primos e amigos na casa da tia , Ciana Nos tomávamos banho, jogávamos bola de meia e lutávamos na beira do rio. O rio tinha uma parte funda que podia pular e levantar a mão para cima. Mais íamos para lá eu, Joaquim, Cherre, Supitinho e o finado Luiz.

Nossa era só diversão, também tiramos...a carreira a cavalo, cada um tinha uma ou duas éguas.

Outro fato marcante que aconteceu em minha vida foi quando eu passei numa fogueira de São João o a cavalo.

Eu estava no cavalo do Juvercindo peguei monte no cavalo e passei na fogueira. E virei compadre do Juvercindo.

Um outro fato que marcou a minha vida é que me apaixonei por uma menina, que achei que era a primeira bolachinha do pacote. Mas ela

não gostava de mim. Isso foi um fato marcante em minha vida! no dia do meu casamento percebi que ela não gostava de mim. Nos dois terminamos.

Aluna 6 : Emily Gabrielly S. de Oliveira

Guardiã 6: Dete

R2.

Meu nome é Luderte Santos Silva. Eu nasci , em 1960 , aqui em baixo, na Furnas.

Minha mãe se chamava Luiza Valeriano de Jesus e meu pai Manoel Geronimo dos Santos. Eu nasci em um dia de uma coisa alegre e triste. Foi o dia em que vendeu um pedaço de Terra do meu pai, lá de cima. Meu pai tava chorando, foi o dia que o homem veio para passar o documento, contrato de venda, ele me registrou, eu nasci às três horas da manhã.

Minha mãe teve nove filhos, nós brincava de pular corda, amarelinha, macacoíde e outras. Eu brincava com a Divina, nós três daqui de casa, o Denilso, o Geronimo, a Catarina, a Anita , o Demar e outros. Agente brincava de vaquinha de machiche , carro de boi , mangueiro. Batia umas estaquinhos e enchia de boi o mangueiro.

O que eu mais gostava quando era criança é uma coisa que os jovens de hoje em dia não gostam, que era ficar perto dos mais velhos. Eu ficava perto do meu Tio Davi e do Martim, porque esses homens gostavam de contar

histórias para crianças. Eles contavam quando eles viajava por aí, Eu ficava admirada, pois eles pegavam o gado daqui até o pantanal, Tocando gado e ainda não tinha carro, não tinha nada, só o cavalo. Contavam causos de sucuris, gado, cavalo e outros.

Minha casa era muito boa, barriada ela toda. Só fazia isso em data comemorativa como Natal. O colchão era de palha de milho e os quartos das meninas e dos meninos eram separados. Tinha a sala, a casa Toda era de pau a pique. A cozinha era de madeira e colocava uma tabaca atravessada. As panelas eram de ferro e minha mãe tinha uma de alumínio. Agente não comprava nada da cidade. Era tudo produzido aqui o feijão, arroz e outros.

Na minha infância a comida que eu mais gostava era a polenta de milho que minha tia fazia.

A escola era aqui em baixo dentro de um salão. Mas quando nasci era lá em cima.

As mães que faziam as roupas. As meninas usavam vestidos e os meninos calças compridas. Comprava roupa uma vez no ano.

Quando eu era jovem minha vida na Furna era muito boa. Agente dançava nos bailes, trabalhava, ficávamos dançando até as dez horas da noite no bailão e brincando também.

Eu participava da igreja rezava terço, que toda semana era na casa de uma pessoa diferente.

As festas eram muito boas. Namoros de antigamente o menino vinha na casa da menina e pedia os pais se podia namorar. Ai ficava até amanhecer. Só podia beber ou fumar depois dos dezoito anos.

Eu me casei com dezessete anos, meu esposo se chamava Juvenil Carlos da Silva. Nós tivemos seis filhos. Eu trabalhava lavando roupa para fora, na roça carpia e outras coisas. Eu só conheci a cidade grande, quando fiquei muito doente. Não tinha transporte para me

*levar e trazer em Furnas, então me mudei para Campo Grande. Mas não gostei de ficar lá.
Eu estou achando estranho minha vida adulta, porque hoje em dia os adultos ficam muito separado das crianças.*

ANEXO -Termo de Consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulado “Da oralidade para a escrita: o(s) processo(s) de construção de histórias em quadrinhos por alunos do Ensino Fundamental da Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, em Jaraguari/MS”, que será conduzida pela doutoranda Ariane Wust de Freitas Francischini e a professora orientadora Doutora Tania Maria Nunes de Lima Camara, investigação advinda do Programa de pós-graduação em Letras da UERJ. Este estudo tem por objetivo 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 oficinas de Língua Portuguesa que norteará as atividades com o gênero discursivo memórias como narrativas de vida, transcodificação e retextualização das memórias dos quilombolas; 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.

Você foi selecionado(a) por ser idoso membro da Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio ancestral de um dos alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio em Jaraguari/MS. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Ainda que sejam considerados mínimos esclarecemos possíveis riscos em virtude do período pandêmico. Em decorrência disto só serão permitidos contatos com pessoas que tenham imunização completa, uso de álcool gel e distanciamento social. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar da investigação dos processos de retextualização multimodal, ou seja, à transposição de narrativas do oral para o escrito e do escrito para o multimodal, além disso, observaremos também como se manifesta tal processo, quando realizado por estudantes que visam a eternizar a fala dos idosos em uma comunidade tradicional quilombola. Para tanto realizamos uma sondagem da comunidade investigada, elaboramos um roteiro com questões pertinentes a temática pesquisada que conduzirá as entrevistas. Assim, os alunos selecionados, orientados pela doutoranda Ariane Wust de Freitas Francischini, entrevistarão os 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. As temáticas norteadoras das entrevistas serão as seguintes: memórias de infância, juventude e outras vividas na comunidade investigada.

Os dados obtidos durante a entrevista serão utilizados somente para fins acadêmicos, em conformidade com o disposto nos objetivos deste estudo, assim visando assegurar a discricção de sua participação os resultados constantes serão divulgados em nível coletivo por meio de trabalhos científicos. Vale ressaltar, que a entrevista será gravada para posterior transcodificação e trabalhos aplicados em oficinas de Língua Portuguesa. Na divulgação das análises e resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação em áudio e a transcodificação de suas falas. Você precisa concordar com esse procedimento. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada com a prévia autorização dos indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assinie ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, dos pesquisadores responsáveis e coordenadores da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): “g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes”; e “h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.” Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: “VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa”.

Contatos dos pesquisadores responsáveis: Doutoranda Ariane Wust de Freitas Francischini, professora, pesquisadora, telefone (67) 984144744, email: ajajaguari@hotmail.com Doutora Tania Maria Nunes de Lima Camara, orientadora, telefone (21) 996315405, email: taniamnrc@gmail.com. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Jaraguari/MS, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____