

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO
COM O GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIA:
O USO DA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA NA ESCOLA**

Ariane Wust de Freitas Francischini (UEMS)

aaajaraguari@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Partindo do princípio que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente na escola, compreendemos que é a intenção comunicativa que funda o uso da língua. Ao considerarmos a língua como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos e tomando por base o contínuo da relação entre oralidade e escrita proposta por Luiz Antônio Marcuschi, procuramos explicitar como essas modalidades se complementam. Sendo parte de uma pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado, este artigo tem a finalidade de apresentar, tanto uma perspectiva teórica acerca da temática abordada, como uma proposta de trabalho com sequência didática, aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada na comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari (MS) e o *corpus* de análise foi formado pelos textos produzidos e retextualizados pelos alunos a partir de relatos orais de idosos da comunidade local.

Palavras-chave: Gênero textual. Memória. Expressão oral. Expressão escrita.

1. Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede – PROFLETRAS, intitulada “Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio”.

Partindo do princípio de que gênero textual memórias é de esfera social e sequência tipológica narrativa, buscamos proporcionar meios que ajudassem os alunos do 9º ano da escola estadual Zumbi dos Palmares a aprimorar sua competência discursiva, além de revitalizar a identidade cultural da comunidade investigada. Com isso buscamos também contribuir na escola com a prática da autoria e da autonomia, subsidiar a compreensão do gênero memória e a retextualização da oralidade para a escrita. É oportuno mencionar que a referida escola tem como princípio a

inserção de metodologias ativas e formação integral do aluno, neste contexto o trabalho realizado nesta pesquisa será de âmbito interdisciplinar, uma parceria entre os professores, alunos e guardiões das memórias, chamados assim por serem os membros mais antigos da comunidade. Para tanto apresentamos concepções de memória, sua importância para o registro escrito da língua falada e da valorização da identidade cultural deste povo, bem como propor atividades por meio da aplicação de uma sequência didática, a fim de, instrumentalizar os processos de progressão do ensino na expressão da linguagem oral e escrita na aula de língua portuguesa.

De acordo com as perspectivas teóricas das relações linguístico-discursivas e tomando por base o contínuo da relação entre oralidade e escrita proposta por Luiz Antônio Marcuschi, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, entre outros, procuramos entender com base nas análises das memórias retextualizadas, como essas práticas se complementam.

Cabe salientar que a perpetuação do discurso ideológico e conservador da valorização da escrita em detrimento da fala, ou seja, do poder atribuído a um sujeito, grupo ou sociedade que domina a escrita, colaborou para manter um ensino restrito à gramática de norma padrão, além de desprestigiar o uso oral da língua nas práticas cotidianas.

A fim de contextualizar o campo, objeto e os sujeitos da pesquisa apresentaremos algumas abordagens relevantes acerca do processo de formação das comunidades quilombolas e remanescentes quilombolas no Brasil.

2. *Do macro ao micro: abordagens sobre os processos de formação das comunidades quilombolas brasileiras*

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.

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 diversos conceitos de quilombos, assim como apresentados por João Reis e Flávio dos Santos 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.

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 80 e a aprovação da Constituição Federal de 1988, as comunidades quilombolas passaram a ter visibilidade e a buscar seus direitos, conforme previsto em lei no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

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

A inclusão da Lei 10.639 aos currículos da Educação Básica é uma decisão política com repercussão social, pois é preciso valorizar a história, memória e 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 que* (BRASIL, 2004, p.17), o estudo desta temática não se restringe a população negra, mas todos os brasileiros.

O art. 208 da Constituição Federal resguarda que a educação quilombola é um dever do estado, devendo atender as modalidades: educação fundamental, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, educação especial, bem como a educação a distância, devendo sempre considerar o publicado no conjunto das *Diretrizes Cur-*

riculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação.

Com a finalidade de compreender os aspectos identitários, culturais deste povo que incidem diretamente no processo de formação e organização social e regional do país, abordarmos um breve percurso histórico e político das comunidades quilombolas no Brasil.

Neste estudo contextualizamos o macro, questões nacionais, para evidenciarmos o micro, questões regionais e mais especificamente as áreas de fronteiras físicas e sociais de uma comunidade remanescente quilombola rural do estado de Mato Grosso do Sul.

Do ponto de vista da regularização, as comunidades quilombolas passam pelo processo de identificação, certificação e titulação. Existe uma estimativa da Fundação Cultural Palmares que existam 3.524 comunidades quilombolas identificadas no Brasil, das quais 1.711 já foram certificadas.

Segundo dados da Fundação no Estado de Mato Grosso do Sul existem registros de vinte e duas comunidades quilombolas, que fazem parte do contexto histórico, social e cultural e que durante muito tempo permaneceram segregadas e estigmatizadas socialmente. São comunidades construídas a partir de um padrão de vida, baseado em aspectos geográficos, históricos e por laços familiares. Neste sentido destacamos a comunidade remanescente quilombola de “Furnas do Dionísio”, localizada na área rural do município de Jaraguari (MS).

As pesquisadoras Maria de Lourdes Bandeira e Triana de Veneza Sodré Dantas (1997, p. 34) realizaram um estudo antropológico que resultou no reconhecimento desta comunidade como remanescente quilombola, “tendo como princípio a cooperação, a reciprocidade e o igualitarismo, a comunidade negra de Furnas de Dionísio construiu a concepção de tempo e de espaço indissociavelmente vinculada à liberdade”.

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

Na comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio residem aproximadamente 300 pessoas que sobrevivem da agricultura

familiar, venda de melado, rapadura, farinha de mandioca, criação de animais, e funcionalismo público.

No que diz respeito às práticas religiosas observamos a devoção da comunidade a Santo Antônio, sendo a festa local mais tradicional, mas também fazem devoções a São Benedito, Santa Luzia, Santa Bárbara, Nossa Senhora do Rosário, Santa Luzia, São João e São Sebastião. O culto aos mortos, como respeito aos antepassados, faz do cemitério um lugar sagrado, envolvendo crenças e ritos,

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

As raízes históricas das comunidades remanescentes quilombolas se entrelaçam com a própria história do Brasil que desde o início do processo de colonização contribuiu para a segregação social deste povo, que ao longo da história lutou pela implantação de políticas públicas para a equiparação das desigualdades sociais, mas que infelizmente ainda permaneceu a margem da sociedade, passando por um processo de exclusão, submissão e de esquecimento.

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

O processo de colonização no Brasil foi marcado pela dominação europeia, sobretudo portuguesa que subjugarão a população indígena e negra. Chegando ao ponto de quando não necessária a exploração de seus serviços criar mecanismos de branqueamento da população, por meio das imigrações. Mesmo na atualidade a população negra sofre com o racismo que imprime marcas negativas no desenvolvimento das comunidades remanescentes quilombolas. Neste aspecto devemos enfatizar que a história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão, destacando os movimentos e as lutas sociais. No entanto a sociedade como um todo deve se atentar a localização dos serviços essenciais que por diversas vezes é deixada à mercê da lei do mercado, colaborando para a segregação e marginalização social destas comunidades.

É neste contexto que visualizamos a trajetória e o processo de formação das comunidades quilombolas brasileiras, que foram submeti-

das tanto por demarcações territoriais, quanto pelas fronteiras simbólicas impostas pelo percurso histórico, social, político e cultural. Assim como as demais comunidades renascentes quilombolas espalhadas pelo país, Furnas do Dionísio surgiu a partir da necessidade de fixação territorial de um grupo étnico, escravos fugidos, que se adentravam pelas florestas brasileiras e procuravam espaços de difícil acesso que serviriam de esconderijo e proteção, que também foram usadas como limiares simbólicos de separação entre os povos de dentro e de fora, colonizadores e escravos desertores. No caso específico desta comunidade os limites foram estabelecidos por questões geográficas oportunas, furnas e cerras que circundam e demarcam os territórios.

Sendo assim a perspectiva de fronteiras abordada neste estudo vai além do limite geográfico de demarcações territoriais e sentido dicionarizado. O que enfocamos são os limites simbólicos que se delimitam no plano cultural, social e histórico. Pensar em fronteiras é observar os limiares que pressupõe o território simbólico exterior e interior dos indivíduos, o mesmo e o diferente, o eu e o outro. É estabelecer os espaços que cada sujeito pode ocupar em relação ao grupo e à cultura.

Assim o trabalho com histórias orais de uma comunidade tradicional poderá contribuir para a transposição dos limiares historicamente e socialmente impostos.

3. *Histórias orais como representação das memórias coletivas da comunidade*

Durante muitos anos as histórias orais foram estigmatizadas pelos grandes estruturalistas da língua, por serem considerados inferiores em relação aos textos escritos. Ouvir e contar histórias são aspectos inerentes ao ser humano, já que, desde a infância, tal hábito começa a fazer parte do itinerário de vida das pessoas, refletindo, na maioria das vezes, todo curso de sua história (CALDIN, 2002). Para o autor o papel essencial da oralidade é o de representar a reconstrução da memória coletiva de um grupo, suas experiências e valores, trata-se de uma atividade de berço cultural, registro histórico e linguístico.

Cabe destacarmos que as histórias orais, foram os textos que oportunizaram os primeiros registros das atividades humanas, a oralidade é considerada uma prática milenar, uma vez que estes foram vinculados

primeiramente na oralidade e posteriormente por meio do registro escrito.

De acordo com Jerome Bruner (1998),

A narrativa é a percepção da realidade expressada discursivamente, um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas que tem como objetivo o armazenamento e a transmissão de conhecimentos historicamente e culturalmente adquiridos, delimitados a compreensão individual e descritos pelas habilidades linguísticas do indivíduo ou de uma comunidade.

Consideraremos para efeito desta pesquisa as histórias orais como textos narrativos de cunho oral apresentados em gêneros diversificados como: contos populares, causos, rezas, fábulas, mitos, lendas, memórias, conselhos, testemunhos, memórias imagéticas entre outros.

Segundo Fredrik Barthes (1988, p. 125) é impossível à construção de uma narrativa sem a cooperação do narrador e seu ouvinte, pois, a narrativa verbal é construída dialogicamente, num discurso. As narrativas pessoais desempenham um papel poderoso como artefatos mediadores na medida em que as identidades são formadas e reformadas e esse processo é mostrado por meio da linguagem, processo de retextualização da fala para a escrita.

Trata-se de imaginar a narrativa como esta linha que caminha para frente, mas que é capaz de aceitar reviravolta e interrupções. Uma linha que pode se desdobrar em três, quatro, dez, quadros. Quadros com um desenvolvimento relativamente autônomo. Quadros que podem parar, recuar em relação à linha fundamental, e que se relacionam entre si, formando uma espécie de teia, capaz de enredar a narrativa. (ARAÚJO, 1998, p. 244)

É nesse contexto que vivem os membros desta comunidade, que possui cultura, memória e identidade étnica, mas que ainda são estigmatizados pelos resquícios históricos de um processo de dominação do colonizador.

Ao considerarmos a língua como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos e tomando por base o contínuo da relação entre oralidade e escrita proposta por Luiz Antônio Marcuschi, procuramos explicitar como essas modalidades se complementam, um trabalho de cunho interdisciplinar por instigar novas discussões e interpretações que são relevantes para os estudiosos da área de ciências humanas e linguagens.

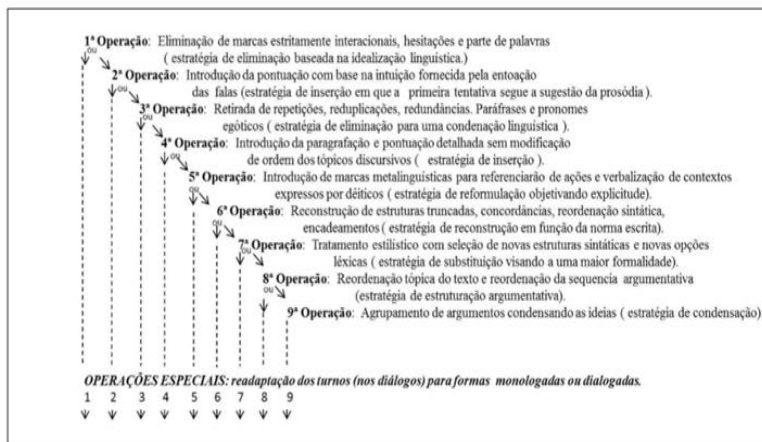
4. Processo de retextualização do gênero textual memória

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 45) a expressão *retextualização* foi empregada pela primeira vez em 1993 por Luiz Carlos Travaglia, em sua tese de doutorado, ao referir-se sobre a tradução de uma língua para outra.

Ao usar o termo *retextualização* Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 46) procurou representar o uso da língua de uma modalidade para outra.

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

Já as autoras Raquel Salet Fiad e Maria Laura Trindade Mayrynk-Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al (1995) utilizaram as expressões *refacção* e *reescrita* no trabalho de reescrita, escrita para escrita, de um mesmo texto. Não se trata de operações de *retextualização* como apresentada por Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 47), visto que a *reescrita* acontece dentro de um mesmo texto e a *retextualização* dar-se da modalidade oral para a escrita, “portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.



Quadro 01: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. Fonte: Marcuschi (2010, p. 75)

Neste estudo adotamos a passagem do texto falado para o texto escrito, utilizando os operadores discursivos apresentados por Luiz Antônio Marcuschi (2010), a fim de demonstrar que as duas modalidades atendem a propósitos comunicativos diferentes de acordo com a necessidade de interação dos sujeitos.

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

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

Além do que se considerarmos fala e escrita e suas respectivas combinações teríamos quatro possibilidades de retextualização: fala/escrita, fala/fala, escrita/fala e escrita/escrita. Para Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (2002) retextualização é uma atividade que implica a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, conforme Jane Quintiliano Guimarães Silva e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (2005, p. 246) envolverá relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e entre discursos (interdiscursividade). Esta etapa prevê a passagem da língua falada para a escrita, da transcrição da oralidade para a norma padrão da língua portuguesa. Porém não podemos deixar de mencionar a complexidade desta atividade, visto que as escolhas dos registros escrito poderão influenciar na produção final do sentido do texto. Organizamos uma sequência didática com o gênero textual memórias que proporcionou novas práticas de linguagem ainda não dominadas pelos alunos. Essa sequência didática fundamentou-se na concepção de Bernard Schneuwly (1994) na qual esclarece que os saberes escolares precisam de uma didatização, uma transposição didática para que este objeto de ensino passe por planejamento e reformulação. Desse modo, entendemos que a aplicação desse procedimento didático, no âmbito do ensino de língua portuguesa, corresponde à organização das aulas a partir de um conjunto de atividades, tais como leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos neste estudo, utilizamos como metodologia a aplicação de uma sequência didática. Para Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004, p. 82) a sequência didática é um conjunto de atividades de ensino organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Para Joaquim Dolz, Michèle Naverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 97), os textos orais ou escritos que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso por que são produzidos em condições diferentes. A sequência didática possibilitará aos alunos, por meio da aplicação de atividades organizadas e sequenciadas, o acesso a práticas de linguagens novas ou ainda não domináveis, além conduzir para a progressão do ensino na expressão oral e escrita da língua portuguesa. Cabendo durante todo o processo de aplicação a possibilidade de construção e reconstrução das práticas metodológicas propostas.

Conforme Joaquim Dolz, Michèle Naverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 114),

As sequências visam aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação.

Devemos destacar que todas as atividades sugeridas na sequência didática, foram elaboradas de acordo com os conteúdos propostos no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, língua portuguesa, nono ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de desenvolver as competências e Habilidades de oralidade, prática de leitura, produção de texto, análise e reflexão sobre a língua (Referencial Curricular/MS 2012, p. 128 e 129). Partindo do princípio de que gênero textual memórias é de esfera social e sequência tipológica narrativa, buscamos proporcionar meios que ajudassem os alunos do 9º ano da escola estadual Zumbi dos Palmares, adquirirem habilidades da escrita e da fala para melhorar o desenvolvimento de sua competência discursiva.

4.1. Etapas da sequência didática:

4.1.1. 1º Momento: Apresentação da proposta

Para esta etapa utilizamos três aulas de Língua Portuguesa, nas quais os alunos assistiram ao filme “Narradores de Javé”, de Eliane Café, lançado em 2004, realizaram um debate direcionado pela professora sobre a temática abordada e associada à pesquisa de campo proposta.

4.1.2. 2º Momento: Estudo das histórias orais

Conforme esclarece Patrick Charaudeau (2004, p. 326), “Qualquer gênero de discurso mantém uma relação com a memória: certos enunciados são conservados, outros não, e as modalidades de sua conservação são inseparáveis de sua identidade”. Logo, pensar em gêneros marcados pelo modo narrativo do discurso remete também à ideia da memória, já que Narradores de Javé: uma análise do discurso fílmico, contar histórias pode ser uma maneira de possibilitar o compartilhamento de lembranças, por meio de encontros e reencontros entre passado e presente.

4.1.3. 3º Momento: Trabalhando os gêneros textuais “causo e notícia”

Após estudarem a diferença entre causos e notícias, perguntamos aos alunos se já ouviram causos contados por seus pais ou avós. Causos são narrativas orais conservadas e transmitidas de geração para geração, uma história representando fatos verídicos ou não, sempre contados de forma engraçada, com objetivo lúdico. São histórias fantásticas que podem ser engraçadas ou assustadoras.

4.1.4. 4º Momento: Apresentando o gênero Memórias

Neste momento os alunos iniciaram o trabalho de pesquisa. Solicitamos que entrevistassem seus pais ou avós e que registrassem em seu caderno um “causo” contado por um membro antigo de sua comunidade, além disso, recontaram oralmente o causo para os colegas em uma roda de conversas em sala de aula.

4.1.5. 5º Momento: Pesquisa de campo

Nesta etapa os alunos serão motivados a exercer a autonomia como pesquisadores, com objetivo de realizar a primeira sondagem da comunidade investigada, elaboramos um roteiro com questões pertinentes a cerca da temática pesquisada. Dividimos a turma em dois grupos, que orientados pela professora entrevistaram dois membros antigos da comunidade remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari (MS), neste estudo chamados de

guardiões das memórias, sobre as seguintes temáticas: narrativa sobre a história da comunidade e narrativa sobre a memória escolar. As narrativas de memórias foram filmadas e gravadas em áudio, para que posteriormente sejam transcritas pelos alunos.

4.1.6. 6º Momento: *Transcrição das memórias*

Exemplo 1 – Memórias Dona Deti

[...] Teve uma época aqui na Furna se agente falava no Dionísio, aí não tem nada a ver com Dionísio... Gente, o passado uma pessoa sem história, eu acho que não existe ninguém sem história. Por que ou você teve uma história boa ou ruim mais é a sua história [...]

[...] essa Deti veia aqui ó...que vai fica com vontade que chega alguém na casa dela das criança conversa... num é só assunto de jovem... essa criação que tá tendo hoje que é só jovem conversa com jovem... isso aí é uma mau criação ocêis tem que conversa com idoso... ocêis que tem vó que tem tia vai na casa da tia num é a tia Deti que ocêis num gosta dela... num tem importância... mas é obrigado o jovem visita o idoso... porque o dia do amanhã vai se vocêis... já penso? Se na casa você vê e morre sua muié e você fica lá oiando pras parede sem te ninguém pra conversa... o jovem num tem importância ocêis sai esse tanto de jovem aí visita um idoso... isso nós fazia quando nós era jovem... as veis nós juntava um monte de moça e ia lá no tio Davi... ia lá visita o tio Davi... então ele contava cada caso maravilhoso pra nós... si nós sabe desses caso é porque eles contava... não tinha televisão não tinha nada então eles contava esses caso aí...(Memórias Dona Deti).

4.1.7. 7º Momento: *Retextualização das memórias*

Com base nos operadores discursivos apresentados por Luiz Antônio Marcuschí, em duplas os alunos da turma de 9º ano da Escola Estadual Zumbi dos Palmares retextualizaram as memórias transcritas no 6º momento.

Exemplo 1 – Memórias retextualizadas por um aluno do 9º ano

[...] Existiu uma época aqui em Furnas que não podia falar no nome do Dionísio, ninguém queria assumir sua origem. Não existe uma pessoa sem história, seja ela boa ou ruim, mas é a sua história [...]

[...] Essa Deti velha já ficou com muita vontade de receber em casa uma criança para conversar. Não existe só assunto de jovem. Essa criação de hoje, que jovem só pode conversar com jovem, é uma mal-criação de vocês. Tem que conversar com o idoso. Vocês que tem vó, tia vai visitar. Não é a tia Deti que vocês não gostam, não tem importância. Mas é importante o jovem visitar o idoso. Por que amanhã será você um idoso. Já pensou? Se morre sua mulher

e você fica olhando para as paredes sem ter ninguém para conversar. Não tem importância sair um grupo de jovens para visitar um idoso. Isso nós fazíamos quando éramos jovens. Às vezes nós juntávamos um monte de moças para visitar o tio Davi. Então ele contava cada caso maravilhoso. Sabemos destes casos por que eles contavam, não tinha televisão, não tinha nada. Então eles contavam esses casos [...]

4.1.8. 8º Momento: Apontar instrumentos para superar os problemas da primeira produção

Neste artigo apresentamos apenas uma produção textual dos alunos com objetivo de demonstrar o trabalho didático nas aulas de Língua Portuguesa, com os operadores discursivos propostos por Luiz Antônio Marcuschi (2010) e retextualizados para o gênero memórias. A descrição Minuciosa dos operadores discursivos, das memórias retextualizadas estão em processo de análise e serão apresentadas na dissertação final do Programa de Mestrado Profissional em letras em rede – PROFLETRAS, intitulada “Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio”.

5. Considerações finais

Esperamos que este trabalho seja um instrumento de divulgação acadêmica do registro da memória narrativa da comunidade em questão, desenvolvendo a autonomia e a autoria dos alunos, que farão o registro sob os olhares internos e não externos. Para tanto, elegemos o gênero memórias por apresentar características de uso da língua nas modalidades oral e escrita, que oportunizará a aplicação de atividades envolvendo os processos de retextualização “da fala para a escrita”, que é o objeto central da minha pesquisa.

Como professora e pesquisadora apresentei uma proposta que valorizasse as especificidades da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio e colaborasse com a aplicação das teorias da linguagem em atividades práticas da língua em uso.

Quando nos propusemos a trabalhar o registro das histórias orais nos preocupamos em resguardar e valorizar os membros desta comunidade, visto que, durante as entrevistas *in loco*, que antecederam a aplicação da sequência didática e do trabalho a campo, observamos, por diver-

sas vezes, o dissabor sobre pesquisadores anteriores que vieram à comunidade para extrair informações e não retornaram para apresentar os resultados obtidos, devemos chamar atenção para a “atitude colonizadora”.

O trabalho com as narrativas de memória de uma comunidade étnica permite penetrar em seu universo cultural, enraizado de conhecimentos tradicionais e constituintes da sua formação identitária. As narrativas orais podem ser consideradas de cunho interdisciplinar por instigar novas discussões e interpretações que são relevantes para os estudiosos da área de ciências humanas e linguagens.

Devo ressaltar que este trabalho está em processo de construção, um estudo articulado, interdisciplinar e integrado entre professores, guardiões das memórias e alunos membros desta comunidade linguística. Desde o início deste estudo, agosto de 2016 escrevi vários esboços de projetos e sequências didáticas, que foram implementados ou modificados conforme necessidades de suporte teórico ou aplicação prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade; GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 25, p. 5-23, jan./jun. 1995.

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

BARTHES, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP, 1998.

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

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

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Outubro, 2004

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

CALDIN, Clarice Fortkamp. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. *Encontros Bibli. Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, n. 13, UFSC, Florianópolis, 2012. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14701304>>.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; _____. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

_____; _____. NAVERRAZ, Michèle. *Sequências didáticas para a oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIAD, Raquel Salet; MAYRYNK-SABISON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena. *Questões de linguagem: muito além do português*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 6, n. 11, p. 109-122, 2002. Disponível em:
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>>.

_____; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães e. Referência pessoal e jogo interlocutivo. In: KLEIMAN, Angela Bustos; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-22.

sivas, representações e construções do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MONTEIRO, John. Prefácio. In: ARRUTI, José Maurício. *Mocambo*. Antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena. (Org.). *Fronteiras culturais: Brasil, Uruguai, Argentina*. Co-tia: Ateliê, 2002, p. 35-39.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo. Cortez. 2004.

REIS, João; GOMES, Flávio dos Santos. (Orgs.). *Liberdade por um fio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.