

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

ANDRÉIA ROCHA DA ROSA

**Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola:
olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade**

São Leopoldo

2021

ANDRÉIA ROCHA DA ROSA

**Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola:
olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2021

R788L Rosa, Andréia Rocha da.

Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola : olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade / Andréia Rocha da Rosa. – 2021.

115 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2021.

“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.”

1. Escola quilombola. 2. Eventos de letramento.
3. Letramentos. I. Título.

CDU 800

ANDRÉIA ROCHA DA ROSA

**Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola:
olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

APROVADA EM 30 DE MARÇO DE 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cláudia de Souza – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dr. Anderson Carnin – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

ORIENTADORA



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza – UNISINOS

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Cátia de Azevedo Fronza, que me conduziu pelos caminhos da pesquisa sem jamais largar a minha mão, mesmo em meio aos momentos mais difíceis. Gratidão eterna pelas palavras de encorajamento, pelo carinho, pela paciência, pela disponibilidade e pelas sábias contribuições a este trabalho.

Aos professores Anderson Carnin e Viviane Weschenfelder, pelos valiosos apontamentos que ajudaram a nortear este estudo.

À minha filha Maiara, que sempre me incentivou a realizar o sonho do Mestrado. Ela representou o meu porto seguro, o amparo técnico e emocional em cada trecho desta caminhada, por vezes difícil, mas infinitamente gratificante.

Aos meus amados pais, Acciol e Nadir, pela inspiração que ambos são na minha vida. Sou grata pelo exemplo virtuoso, amor incondicional e apoio que sempre me deram para que eu realizasse os meus sonhos.

À Tamires Puhl, minha querida parceira e colega de percurso acadêmico, que tanto aplacou meus anseios com ações generosas e palavras encorajadoras; um afeto que levarei por toda a minha vida.

À UNISINOS, instituição de excelência, a quem devo a minha formação acadêmica e o suporte financeiro que me possibilitou cursar o Mestrado.

Ao diretor e professores da escola parceira desta pesquisa, pela disponibilidade e apoio dado em todos os momentos deste percurso repleto de desafios e aprendizados.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo volta-se para eventos de letramento desenvolvidos em contexto de escola quilombola, com base nas manifestações de docentes e líder comunitário, buscando identificar e analisar as conexões possíveis entre as atividades escolares de linguagem e a realidade sociocultural do quilombo. Buscou-se também promover reflexões acerca das potencialidades suscitadas pelos eventos de letramentos analisados neste estudo para além do que já vem sendo realizado na escola. Nessa perspectiva, autores como Castilho (2008, 2011), Nunes (2010), Weschenfelder e Fabris (2017), Ladson-Billings (2008), dentre outros, dão suporte às análises em aspectos concernentes à Educação das Relações Étnico-Raciais. Kleiman (1997, 2001, 2007), Rojo (2004, 2009), Street (1984, 2013, 2010, 2014), respaldaram as análises sob a perspectiva dos Estudos de Letramento. Para o desenvolvimento deste estudo, foram analisadas entrevistas narrativas realizadas de forma remota com professoras do ensino fundamental sobre seu trabalho pedagógico, considerando o contexto em que atuam. Também foi realizada uma entrevista com o líder da comunidade, que contribuiu tanto com informações acerca de aspectos históricos, socioculturais e políticos do território quilombola quanto com a sua percepção sobre as relações que se estabelecem entre a escola e os moradores da localidade. Das entrevistas realizadas emergem elementos de ordem sócio-histórico-cultural, os quais se encontram imbricados à forma como os processos de letramento são desenvolvidos na escola. Ao relacionar esses elementos àquilo que vem sendo feito para integrar os saberes quilombolas às propostas de letramento trabalhadas na escola, entre os resultados, destacam-se movimentos pontuais das professoras em propor atividades de linguagem que se conectem às particularidades do contexto em questão. Em sua maioria, esses movimentos partem de iniciativas isoladas da escola, constatando-se a necessidade de uma ação coordenada, a qual depende também de políticas públicas municipais capazes de promover uma formação continuada aos docentes que atuam em um contexto de especificidades.

Palavras-chave: Escola quilombola. Eventos de letramento. Letramentos.

ABSTRACT

This study focuses on events of literacy development in a *quilombola* school context, based on the manifestations of teachers and community leader, seeking to identify and analyze the possible connections between school language activities and the sociocultural reality of the *quilombo*. We also sought to promote reflections about the potentialities raised by the literacy events analyzed in this study beyond what is already being done at school. From this perspective, authors such as Castilho (2008, 2011), Nunes (2010), Weschenfelder and Fabris (2017), Ladson-Billings (2008), among others, support the analysis of aspects related to the Education of Ethnic-Racial Relations. Kleiman (1997, 2001, 2007), Rojo (2004, 2009) and Street (1984, 2013, 2010, 2014) support the analyses from the perspective of Literacy Studies. For the development of this study, we analyzed part of narratives interviews conducted remotely with elementary school teachers about their pedagogical work, considering the context in which they work. An interview was also held with the community leader, who contributed with information about historical, sociocultural, and political aspects of the *quilombo* territory and his perception about the relationships that are established between school and people who live there. From the interviews, social-historical-cultural elements emerge, which are imbricated to the way the literacy processes are developed at school. When relating these elements to what has been done to integrate the *quilombola* knowledge to the proposals of literacy developed at school, among the results, there are specific movements of teachers in proposing language activities that connect to the particularities of the specific context. For the most part, these movements come from isolated initiatives of the school, noting the need for a coordinated action, which depends on municipal public policies capable of promoting continued education for teachers who work in a context of specificities.

Keywords: *Quilombola* school. Literacy events. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Paisagens do entorno da comunidade quilombola	42
Figura 2 – Estrada da comunidade com toras de acácia- negra	43
Figura 3 –Imagens dos envelopes das cartas redigidas pela turma	74
Figura 4 – Selo personalizado da turma	74
Figura 5 – Gaiola da Leitura	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Anos Iniciais do EF	46
Quadro 2 – Anos Finais do EF e Disciplinas	46
Quadro 3 – Dados gerais sobre as professoras entrevistadas	52
Quadro 4 – Dados gerais sobre a orientadora educacional e o líder comunitário entrevistados	54
Quadro 5 – Dados gerais sobre o Projeto da Cooperativa Escolar	97

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
CAAE	Certificado de Apresentação para Apresentação Ética
CEP	Comitê de Ética
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Doença do Coronavírus
EF	Ensino Fundamental
ERE	Educação das Relações Étnico-Raciais
MEC	Ministério da Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
POA	Porto Alegre
RS	Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Comunidades quilombolas: aspectos históricos, políticas públicas educacionais e educação escolar em contexto quilombola	15
2.1.1 Políticas públicas educacionais e educação escolar em contexto quilombola.	20
2.2 Alfabetização e letramento: concepções em transformação	23
2.2.1 Conceito de letramento e suas interfaces com a alfabetização.....	27
2.2.2 Conceitos em destaque: modelos autônomo e ideológico de letramento, práticas e eventos de letramento	30
2.3 Considerações sobre estudos de letramento em escolas quilombolas	35
2.3.1 Letramento em contexto quilombola: diálogos com esta pesquisa	36
3 METODOLOGIA	41
3.1 O contexto da comunidade	42
3.2 A escola parceira	44
3.3 Os participantes da pesquisa	47
4 RELATOS DOS PARTICIPANTES: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DE LETRAMENTOS	56
4.1 A escola da comunidade sob o olhar do líder comunitário	56
4.2 Eventos de letramento desenvolvidos na escola	58
4.2.1. Letramento na perspectiva das saídas pedagógicas.....	59
4.2.2 Eventos de letramento envolvendo a escrita em sala de aula	73
4.2.3. Eventos de letramento voltados à leitura.....	79
4.3 Projeto de Letramento em conexão com a escola e a comunidade: diálogos possíveis	93
4.3.1. A cooperativa escolar: letrando e empreendendo.....	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

Este estudo centra seu olhar sobre práticas de letramento presente no contexto de escola quilombola de EF, com base nas manifestações de docentes e líder comunitário, buscando verificar em que medida se estabelecem conexões entre as aprendizagens letradas desenvolvidas pelas professoras e o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos quilombolas. A partir de excertos das falas das professoras em que eventos de letramento são relatados, busca-se verificar se as aprendizagens de leitura e escrita propostas se conectam à realidade sociocultural do quilombo e dialogam com a cultura e com os saberes que circulam na comunidade. Além disso, objetiva-se promover reflexões acerca das potencialidades suscitadas pelos eventos de letramento analisados neste estudo para além do que já vem sendo realizado na escola.

O meu interesse por questões voltadas ao processo de construção da leitura e escrita me acompanha desde o início da minha trajetória como docente nos primeiros anos da década de 90, que chegou a dez anos como alfabetizadora em uma escola da rede privada de Porto Alegre. Na sequência, lecionei Língua Portuguesa nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas da rede pública e privada da região metropolitana de Porto Alegre, estando essa prática docente, nesse período, circunscrita às escolas urbanas. Em 2017, trabalhei como professora voluntária no Programa Mais Educação do governo federal, dando aulas complementares de Língua Portuguesa para alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal situada em uma comunidade quilombola na zona rural de Portão.

Foi uma experiência que me fez crescer como pessoa e profissional, pois revelou-me uma realidade que até então eu desconhecia. Lecionar para crianças fora do contexto urbano constituiu-se um divisor de águas na minha atuação como docente, ampliando meus horizontes no que se refere ao conhecimento de realidades tão ricas e diversas como as da zona rural. Essa imersão possibilitou-me conhecer alunos, cujas vivências, conhecimento de mundo e valores são completamente diferentes daqueles pertencentes às escolas urbanas, mas não menos ricos e significativos.

As crianças dessa comunidade quilombola, desde a mais tenra idade, são imersas em práticas de letramento diversas e específicas do meio em que vivem.

Naquele contexto, é prática comum, por exemplo, crianças venderem produtos oriundos da criação de animais e da colheita de frutas e verduras com o intuito de ajudar no orçamento de suas famílias. Para isso, precisam elaborar listas de produtos com os respectivos preços, anotar o nome de quem comprou, como pagou, fazer cálculos, enfim, precisam, desde muito cedo, aprender a ler o mundo para dar conta das demandas necessárias à sobrevivência. Ademais, há na comunidade uma riqueza de saberes de ordem sócio-histórico-cultural que dizem respeito à cultura específica daquele território quilombola, constituindo o ser e o agir das crianças.

Por conta dessa realidade, os alunos chegam à escola com uma bagagem de conhecimentos muito peculiar, impregnadas de valores concementes ao meio em que vivem e necessitam se adaptar a uma realidade de ensino formal que nem sempre considera essas especificidades. Acredita-se que a cultura e as vivências de educandos provenientes do meio rural quilombola podem servir como ponto de partida para um planejamento escolar que seja capaz de agregar aprendizagens significativas a partir do que os alunos já sabem. Este estudo, portanto, busca verificar se os eventos de letramento propostos pela escola se desenvolvem em conexão com os conhecimentos vivenciados pelas crianças no âmbito das suas especificidades culturais.

À luz dos Estudos de Letramento, pretendo responder à presente pergunta de pesquisa: de que forma os eventos de letramento desenvolvidos na escola buscam dialogar com o contexto histórico-sócio-cultural quilombola, promovendo conexões com os saberes que constituem a identidade desta comunidade específica? Para responder a essa questão, baseio-me em recortes das entrevistas realizadas com as professoras nos quais eventos de letramento aparecem tematizados, buscando potencialidades para além do que já vem sendo realizado na escola. Nessa direção, traço meus objetivos específicos; a) identificar nas falas das professoras eventos envolvendo o uso da leitura e da escrita, para, a partir deles, promover discussões à luz dos estudos do letramento; b) descrever e analisar os eventos de letramento mencionados pelas professoras buscando perceber conexões com a cultura quilombola da comunidade específica a qual a escola atende; c) fomentar reflexões que vislumbrem potencialidades de conexões das atividades de leitura e escrita tanto com a cultura negra quanto com os saberes quilombolas daquele território a partir dos eventos de letramentos descritos pelas professoras.

Nessa perspectiva, a percepção das docentes da escola quilombola acerca de como o letramento se desenvolve dentro e fora da escola, bem como o sentido que essas educadoras atribuem à leitura e escrita será fundamental na tentativa de responder à pergunta desta pesquisa. A pesquisa conta com a participação de professoras que atuam em variados anos do EF, além de uma representante da equipe diretiva da escola. Entrevistas com o líder da Associação quilombola e uma professora, recentemente aposentada, que atuava na escola e na comunidade também serão consideradas neste estudo.

É importante destacar que, por conta das restrições impostas pela pandemia de COVID-19, a temática da pesquisa, bem como a metodologia traçada inicialmente, teve que ser redirecionada sob vários aspectos pela impossibilidade de realização das observações de aulas e interações presenciais com os alunos previstas na primeira versão do estudo. Com o fechamento das escolas pela COVID-19, além de uma nova temática de pesquisa, estratégias e instrumentos metodológicos foram repensados de forma a tornarem-se exequíveis no formato online.

Além dos dados gerados de forma remota, este estudo conta ainda com registros em diário de campo oriundos de uma visita que eu tive oportunidade de fazer à comunidade quilombola em período anterior à pandemia mencionada acima. Essa incursão ao território onde vivem as famílias dos alunos ampliou a minha visão como pesquisadora, pois me permitiu conhecer o espaço físico onde moram os remanescentes quilombolas, cuja história e cultura, tão ricas, não só permeiam o dia a dia das crianças que fazem parte do estudo, como compõem a identidade delas.

Na época em que eu lecionava na escola não foi possível estabelecer uma proximidade com o território no qual os alunos moram devido ao curto período do meu contrato de trabalho. Na visita à comunidade, fui acompanhada pelo diretor da escola, colaborador na pesquisa, o qual conhece há muitos anos a localidade. O diretor, que é uma referência para os moradores daquela localidade, guiou-me por toda o território chamando-me a atenção para as belas paisagens do lugar, mostrando os espaços de socialização das pessoas, falando sobre os costumes locais. Enquanto eu observava tudo, fui fazendo registros fotográficos, conversando com os moradores, conhecendo as casas e as famílias de alguns alunos.

Além disso, fui me inteirando das empresas circunvizinhas que empregam parte dos moradores do quilombo, atentando a tudo que compõe a realidade local na

tentativa de melhor compreendê-la. Reitero, portanto que, em meio a esse cenário de adequações, os demais dados que integram este estudo foram gerados de modo remoto, por meio de entrevistas narrativas com professores da escola. As respostas foram transcritas e foram analisadas conforme os pressupostos teóricos discutidos neste trabalho.

Para atingir os objetivos propostos, organizo o trabalho em quatro seções. Na primeira delas, apresento uma revisão teórica apoiada nos estudos de Almeida (1996), Castilho (2008, 2011), Leite (2000), Mattoso (1988), Moura (1989), Reis e Gomes (1996) dentre outros autores que se voltam para questões históricas, socioculturais e políticas do povo negro. Na esfera dos estudos que investigam questões relativas a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERE), autores como Castilho (2008, 2011), Castilho e Santos (2019), Nunes (2010), Weschenfelder e Fabris (2017) e Ladson-Billings (2008) também darão suporte às análises desta pesquisa. Nesta mesma seção, trago autores que irão fortalecer os alicerces teóricos desta investigação na perspectiva da alfabetização e letramento, destacando-se, Ferreiro (1992), Kleiman (1997, 2001, 2007), Rojo (2004, 2009), Street (1984, 2010, 2013, 2014), Barton e Hamilton (1998) dentre outros.

O trabalho respalda-se também em teses e dissertações cujas temáticas, além de dialogarem com esta pesquisa, trazem resultados que instigam reflexões importantes que subsidiam o estudo. São elas: Souza (2009), Sito (2010), Monte Alto (2012), Mendonça (2014), Santos (2014), Christo (2018). Na sequência, descrevem-se os procedimentos metodológicos, de geração de dados e análise com base nos pressupostos e objetivos do trabalho, destacando os participantes da pesquisa, o contexto em que eles se encontram e os dados produzidos. Por fim, trago discussões e reflexões a partir da análise de eventos de letramento desenvolvidos pelas professoras na escola que atende demandas com as peculiaridades de alunos quilombolas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho está subdividido em três partes. Na primeira, intitulada “Comunidades quilombolas: aspectos históricos, políticas públicas educacionais e educação escolar em contexto quilombola”, discorre-se sobre as origens históricas dos quilombos no Brasil para, em seguida, lançar um olhar teórico sobre as políticas educacionais voltadas ao povo remanescente de quilombolas, no âmbito do Ensino Fundamental.

Em “Alfabetização e letramento: concepções em transformação”, traz-se à discussão os conceitos de alfabetização e letramento, com um olhar voltado para a prática social, cultural e ideológica da leitura e da escrita. No tópico “Considerações sobre estudos de letramento em escolas quilombolas”, pretende-se mencionar alguns estudos desenvolvidos em contextos de escola rural quilombola, os quais servem de referência a esta pesquisa por trazerem à discussão temáticas desafiadoras que dialogam com o objeto de estudo.

2.1 Comunidades quilombolas: aspectos históricos, políticas públicas educacionais e educação escolar em contexto quilombola

Para melhor situar o contexto desta pesquisa, trazem-se alguns conceitos e reflexões sobre aspectos históricos e socioculturais das comunidades remanescentes de quilombolas. Por tratar-se apenas de uma breve abordagem, não há a preocupação de delinear um quadro histórico-social detalhado sobre os quilombos, tanto na sua origem quanto na contemporaneidade, mas buscar elementos que subsidiem a análise posterior dos aspectos referentes ao letramento no âmbito da educação quilombola na atualidade brasileira. Para esse entendimento, serão desenvolvidas algumas ponderações acerca da postura de enfrentamento e contestação dos negros africanos que foram subjugados e escravizados no período colonial do Brasil.

No cenário escravocrata brasileiro, que se estendeu dos séculos XVI ao XIX, o povo negro jamais se posicionou de maneira submissa ao regime que lhes era imposto. Segundo Reis e Gomes (1996) “onde houve escravidão houve resistência”, que, de acordo com esses autores, manifestou-se regular e obstinadamente e,

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 individual ou coletivamente. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica 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 à 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).

Conforme apresentado pelos autores, a inconformidade dos escravizados frente à condição desumana que lhes foi imposta manifestou-se de variadas formas na intenção de se libertarem do jugo senhorial. Dentre as maneiras de se rebelarem, a fuga organizada de modo individual e/ou coletivo destacava-se como uma possibilidade de buscar um lugar no qual pudessem cultivar sua cultura e retomar sua liberdade que fora usurpada. Nessa perspectiva, surgiram os quilombos, territórios normalmente de difícil acesso, que reunia os negros escravos fugidos os quais, organizados socialmente, construía núcleos paralelos de poder e produção de subsistência. Mattoso (1988) destaca que os quilombos representavam para os escravos fugidos um resgate da vida que tinham na África, além de um protesto contra os escravocratas e suas imposições, contra toda a forma de repressão e dominação.

A primeira referência à palavra “quilombo”, segundo Almeida (2011), ocorreu no período colonial, em um documento emitido pelo Conselho Ultramarino em resposta ao rei de Portugal. No texto do documento, fazia-se menção aos quilombos como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados, nem se achem pilões neles” (ALMEIDA, 2011, p. 59). O autor diz que essa definição ficou muito marcada na historiografia brasileira do século XVIII até os dias atuais. Percebe-se nessa conceitualização, a força representada pela união dos escravizados, a qual, ainda que reunisse uns poucos indivíduos, configurava-se como uma ameaça passível de abalar os interesses e as estruturas do “status quo” daquele contexto.

Essa organização histórico-social que amedrontava a sociedade dominante da época, a que Moura (1989) denomina quilombagem¹, constituiu-se em um movimento de mudança social cuja força foi gradativamente desgastando o sistema escravista e corroendo as suas bases nos setores econômico, social e militar. Ainda, segundo esse autor, foi esse abalo que sacudiu as estruturas que sustentavam o trabalho escravo e influenciou diretamente para que este fosse, finalmente, substituído pelo trabalho livre. Na esfera das significações atribuídas à palavra quilombo, Almeida (2011), diz que a palavra “quilombo”, em sua etimologia banto², quer dizer acampamento ou fortaleza na floresta. Esses mesmos autores dizem que, no Brasil, os quilombos eram também chamados de arranchamentos, mocambo e seus membros eram conhecidos como Callombolas, quilombolas ou mocambeiros.

Percebe-se, na literatura especializada na história dos negros no Brasil, que a palavra quilombo apresenta variadas acepções, as quais foram se transformando com o passar do tempo, na tentativa de acompanhar as mudanças histórico-sociais que foram acontecendo no decorrer das décadas. Afora a plurissignificação do vocábulo, o fato é que as diversas insurreições de escravos, bem como outras manifestações de repúdio ao sistema escravista no período colonial fizeram da palavra “quilombo” a representação da luta contra a dominação colonial e de todas as lutas dos negros que se seguiram após a ruptura dos laços institucionais (LEITE, 2008).

A partir da lei Áurea em 1888, a qual se constituiu na ruptura dos laços institucionais mencionada por Leite (2008), os quilombos continuaram existindo enquanto comunidades que se mantiveram unidas numa luta que ainda não se esgotou, visto que, nos dias atuais, os negros ainda reivindicam maior visibilidade na esfera dos seus direitos cidadãos. Essa invisibilidade social da população quilombola entra em processo de reconhecimento a partir da Constituição Federal de 1988, quando os quilombos passam a ser discutidos na pauta constitucional. Os direitos assegurados ao povo quilombola pela Carta Magna, representados pela

¹ Moura (1989) define **Quilombagem** como um movimento histórico e social que, no Brasil, teve início no final do século XVI e caracterizou-se pela formação contínua de grupos negros rebeldes e fugitivos, constituindo comunidades próprias, os quilombos.

² Banto é a palavra que designa o tronco linguístico do amplo leque de idiomas falado na África Central e Austral, a exemplo do umbundo, quimbundo, bakongo etc. [...] O termo banto, 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 parte (VAINFAS, 2000, p. 66).

inserção do Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias/ADCT da Constituição Brasileira, estabelecem que “aos remanescentes das comunidades de quilombo que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (BRASIL, 2003).

A partir da introdução desse artigo na Constituição Federal, o termo quilombo emergiu ao público e passou a se propagar como uma ideia que transcendia ao que até então se conhecia simplesmente como um território em que viviam remanescentes de escravos refugiados. Quilombo passa, então, a ser divulgado como um espaço representativo de um estilo de vida em que se cultivam tradições e culturas constitutivas da identidade de um povo. Nessa mesma direção observa-se que, a partir do texto do Art. 68 da Constituição Brasileira, inaugura-se a terminologia *remanescentes de quilombos*, a qual provocou discussões que fomentaram a revisão e atualização dos conceitos clássicos que permeavam a historiografia da escravidão.

As polêmicas que o termo suscitou na época refletem a dificuldade do próprio Estado em deixar claro o que compreende o termo *remanescentes de quilombos*, pois, no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, não havia uma definição clara e objetiva sobre o que e a quem faziam referência. Dado o ineditismo da temática em pautas governamentais e por não haver um consenso em relação ao assunto, os constituintes conceituaram os remanescentes de quilombos como sendo simplesmente descendentes de escravos refugiados em quilombos, evidenciando uma visão simplista, arcaica e desconectada da realidade.

Leite (2000), classifica essa visão como ultrapassada e reducionista e afirma que as premissas do termo “remanescente” guardam a ideia de que, para provarem ser genuínos, os territórios quilombolas precisam apresentar resíduos históricos de tempos passados na contemporaneidade. Almeida (1996) postula que o termo “remanescente” de quilombo remete a uma ideia de resíduo, de algo que já foi e do qual sobraram apenas reminiscências – seriam, portanto, grupos que não existem mais em sua plenitude. Tal postulado está em consonância ao que manifesta Leite (2000). Voltados à ressignificação do termo, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais trouxeram novas dimensões para o fenômeno em questão, por ser capaz de traduzir a complexidade e os aspectos de contemporaneidade quando afirmam que

[...] o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (ABA, 1994, p. 2).

O conceito acima é bastante abrangente no que se refere à reflexão acerca das significações que subjazem ao termo *remanescentes de quilombolas*. Chama a atenção nesse excerto a referência ao lugar, ao território onde o indivíduo se constitui, ou seja, a esfera da territorialidade está relacionada a uma ideia de pertencimento e de identidade. Santos (2017) complementa essa ideia ao dizer que “territorializar-se” carrega uma carga simbólica, uma vez que retrata a identidade do povo quilombola a partir de um modo de vida que resistiu às influências externas e manteve traços culturais ao longo das gerações.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o reconhecimento legal dos direitos territoriais se constituiu em uma iniciativa importante, uma vez que estão ligados também ao reconhecimento da pluralidade étnica e cultural do povo negro e suas influências na formação da sociedade brasileira. Frente a esse cenário de reconhecimento de direitos e encerradas as discussões, promulgada a Constituição, o grande desafio passou a ser a concretização, na prática, do que já havia recebido um reconhecimento formal.

A garantia da propriedade não se efetivou ainda em sua totalidade no sentido da aquisição da titularidade definitiva da terra para os moradores dos quilombos, sendo esta uma das lutas centrais de muitas comunidades quilombolas. Nesse panorama, reconhecem-se os avanços que foram obtidos, sem deixar de perceber que entraves ainda surgem para que se legitimem os direitos dos quilombolas. Isso evidencia o quanto ainda precisa ser feito para que haja um resgate histórico, social e identitário do que foram e são as comunidades quilombolas.

Esse resgate se efetiva com leis que façam valer os direitos adquiridos, concomitante às ações e movimentos sociais que visam desmistificar ideias, na maioria das vezes desconectadas da realidade atual, que proliferam no imaginário popular acerca do conceito de quilombo, situando-as no tempo e espaço do contexto atual. Iniciativas dessa natureza precisam ser fomentadas em todas as instâncias, especialmente nas bases da educação escolar com o intuito de conscientizar e

reconhecer a importância do legado do povo negro na construção da sociedade brasileira. No âmbito da educação escolar quilombola serão discutidos, na próxima seção, aspectos relacionados às conquistas e às perspectivas no que refere às políticas educacionais voltadas a essas comunidades.

2.1.1 Políticas públicas educacionais e educação escolar em contexto quilombola

No bojo das discussões anteriores acerca do panorama de lutas do povo quilombola para garantir direitos civis, esta seção intenta refletir sobre as políticas educacionais existentes e o desafio de ampliá-las visando a um ensino que atenda às especificidades das crianças e jovens quilombolas. Primeiramente, há que se considerar que existem conquistas a serem comemoradas graças às lutas da militância organizada e à resistência cotidiana da população negra, luta personificada em movimentos que se organizaram na reivindicação de direitos cidadãos igualitários.

Como já foi mencionado na seção precedente a esta, nos últimos anos, leis importantes foram aprovadas tanto na esfera das relações étnico-raciais, quanto no âmbito da educação quilombola. Soma-se a já citada lei que regulamentou os procedimentos para titulação das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas, a Lei nº 10.639/03, também de 2003, que determina a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Tem-se a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Há o lançamento do Programa Brasil Quilombola, desenvolvido pela SEPPIR, em dezembro de 2004 e a institucionalização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão (BRASIL, 2003).

A legislação favorável aos direitos da comunidade negra representa importante conquista quilombola na esfera da educação e evidencia o quanto questões voltadas às minorias constituem-se movimentos fundamentais para a diminuição das desigualdades brasileiras. Esse reconhecimento, ainda que paulatino, dos direitos educacionais da população negra traz à luz discussões que polemizam o fato de que, ainda hoje, um mesmo currículo escolar, norteador de uma educação

em contexto urbano, seja desenvolvido em escolas pertencentes a contextos rurais quilombolas.

Sobre esse aspecto, Castilho (2011) postula que, apesar dos avanços, a maioria das escolas das comunidades quilombolas desenvolve um modelo de ensino que considera pouco ou quase nada das especificidades de seus educandos. O referido modelo não se desvinculou, ainda, de suas características predominantemente excludentes, estando seus currículos baseados em um padrão de vida urbano, de classe média e branca. Uma proposta de educação escolar distanciada da realidade dos quilombolas contraria a ideia de se estabelecer uma conexão entre as vivências quilombolas e as demais culturas, ou seja:

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no fazer quilombola (BRASIL, 2011, p.32).

O excerto acima, que serviu de referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, propõe uma contextualização entre os saberes quilombolas e as disciplinas desenvolvidas na instituição escolar, compreendendo o conhecimento sob um viés plural e democrático. Destaca-se também no fragmento, a valorização da oralidade nas comunidades quilombolas como um meio que viabiliza a socialização dos conhecimentos. O ser quilombola constitui-se a partir da interação e observação dos mais velhos, tendo a tradição oral como o mais importante meio de transmissão do conhecimento. Trata-se de um processo que se insere em um panorama amplo de relações que inclui família, membros da comunidade, relações de trabalho, relações com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações (CASTILHO, 2008).

Nessa perspectiva, a valorização dos conhecimentos tradicionais, das expressões culturais e dos modos de vida das comunidades quilombolas contribuem para o empoderamento e inserção destes indivíduos na sociedade. Nunes (2010) corrobora a afirmação dos autores supracitados ao dizer que, para consolidar uma educação transformadora e desvinculada de estereótipos, é imperativo considerar as

diversidades e adotar nas escolas concepções de educação e construção de conhecimentos que dialoguem com as vivências e aspirações emancipatórias que as comunidades quilombolas vêm construindo desde o período escravista. A autora defende que a educação escolar voltada a essa parcela da população, que ficou à margem dos processos educacionais capitalistas, deve contemplar as histórias e as culturas locais, bem como as necessidades dos alunos e das comunidades em suas especificidades.

No âmbito da Educação quilombola, a ideia de atender às necessidades e especificidades quer dizer levar em conta e respeitar um grupo social que possui identidade cultural própria, que cultiva forte ligação com sua história e trajetória de resistência, preservando suas tradições e costumes trazidos por seus antepassados (CASTILHO, 2011). Quando se fala em cultura, é importante ressaltar que, segundo Hall (2016), trata-se de entendimento que diz respeito a um “compartilhamento de significados” entre membros de um grupo ou sociedade. Segundo o autor, dizer que dois indivíduos pertencem à mesma cultura “equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro” (HALL, 2016, p. 20).

Sendo assim, pode-se dizer que a cultura depende da interpretação de seus participantes sobre o que acontece ao seu redor de modo que deem sentido àquilo que os rodeia de forma semelhante. Hall (2016) afirma ainda que a cultura se relaciona a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e a ideias. No caso da cultura negra e do contexto quilombola em foco, é muito importante que se pense uma educação escolar que, de fato, atenda às necessidades daquela comunidade em específico sem, no entanto, desconsiderar seus aspectos culturais e os saberes seculares que circulam entre os moradores da localidade.

Pensando em atender a um contexto de diferenças fica evidente a importância que as políticas públicas educacionais adquirem para que se estabeleçam, na prática, os ideais de educação propostos por Nunes (2010) e Castilho (2011). É fundamental que também haja uma mobilização conjunta de órgãos de educação, professores e famílias quilombolas para que, pautados em práticas de gestão democrática, possam refletir sobre a realidade sociocultural das comunidades a fim de melhor assisti-las em suas necessidades. O alinhamento de visões oriundas de diferentes lugares sociais abre espaço para que gestores e profissionais que atuam na educação possam reavaliar suas ações educativas,

reelaborar conteúdos curriculares, analisar reflexivamente contextos sócio raciais, enfim, reunir subsídios para reelaborar um saber direcionado para a cidadania. Esses elementos possibilitam aos professores conhecimentos fundamentais para uma atuação efetiva em sala de aula na formação da cidadania, levando em conta as diversas matrizes culturais, a partir das quais se constrói a identidade brasileira.

Com o intuito de respaldar as relações que serão estabelecidas entre as especificidades quilombolas e os eventos de letramento desenvolvidos na escola, na seção a seguir, trazem-se conceitos envolvendo alfabetização e letramento, os quais serão essenciais para fundamentar a análise dos dados deste estudo.

2.2 Alfabetização e letramento: concepções em transformação

O entendimento sobre como as crianças constroem seus conhecimentos acerca da língua escrita vem mudando ao longo das últimas décadas. Refletir sobre alfabetização e letramento me remete ao início da minha experiência como docente de séries nos anos 90, período em que atuei como professora alfabetizadora em uma escola da rede privada de Porto Alegre. Recém-formada e tendo como única experiência de docência o estágio supervisionado do magistério com um 1º ano, enfrentei o desafio de alfabetizar como professora titular de turma.

Em uma época que pouco ou nada se falava ainda sobre letramento, lembro-me que a preocupação com o método de ensino se sobrepunha ao considerar como o aluno aprende. Tanto na escola pública onde realizei o estágio do magistério quanto na instituição da rede privada, o método silábico constituía-se a base do processo de alfabetização. Iniciava-se com as vogais para que, na sequência, pudessem ser introduzidas as famílias silábicas e, a partir da combinação delas, algumas palavras pudessem ser formadas.

Para Ferreiro e Teberosky (1984, p. 20), tratava-se de uma aprendizagem da leitura vista simplesmente “como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos”. Essa concepção de alfabetização, de caráter mecanicista e baseada na relação fonema-grafema, pressupunha uma aprendizagem que se desenvolve linearmente, das famílias silábicas mais simples para as mais complexas. Entenda-se aqui como mais complexas as sílabas que apresentam encontros consonantais ou ainda sílabas cujas consoantes compartilham dos mesmos sons (s, ss, ç), só para citar alguns exemplos.

Essa visão simplista, compartimentada e descontextualizada de alfabetização opõe-se ao que Soares (2004b) diz sobre a natureza complexa deste processo, o qual, segundo a autora, além das facetas que envolvem aspectos individuais, existem aqueles de ordem sociocultural, econômica e política que subjazem à aprendizagem. Nitidamente esses aspectos são ignorados, se analisarmos as minhas experiências iniciais como alfabetizadora, as quais são representativas das vivências de vários outros docentes que lecionaram no fim da década de 80 e início dos anos 90.

O fato de o método silábico ter sido adotado, tanto no contexto de escola privada quanto no contexto de escola pública nos quais eu atuei, evidencia uma concepção de alfabetização que, dentre outros aspectos, pressupõe que a aprendizagem é linear e que os grupos a serem alfabetizados são homogêneos. A ideia da homogeneidade considera que as crianças chegam à escola com os mesmos níveis de conhecimento acerca da língua escrita e que, somente o ensino formal e institucionalizado será capaz de oportunizar a elas serem alfabetizadas de fato. Baseado numa versão do behaviorismo, o método silábico trabalha em perspectiva fragmentada, negando ao aluno o contato com textos reais, dotados de estrutura e função social, dando lugar a frases descontextualizadas, como “O bebê baba”, “Vovó viu a uva”, dentre outras. Essa artificialidade do processo, segundo Rojo (2009), não despertava no aluno o interesse em aprender, provocando, assim, retenção, evasão e exclusão.

Sem entrarmos no mérito da eficácia ou ineficácia deste ou daquele método, essa constatação ilustra o quão isento de significado e descolado da realidade se desenvolvia o processo de aprender a ler e escrever. Nessa perspectiva, a escola reduz o processo de aprendizagem à memorização e reprodução de modelos, suplantando a real função social da leitura e escrita e ignorando o contexto no qual os educandos se inserem.

Ferreiro (1992, p. 21) critica essa concepção reducionista de aprendizagem, quando diz que “a escola se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se possa atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo. A partir dos estudos de Ferreiro (1992) tiveram início as mudanças de paradigmas no que se refere ao conceito de alfabetização. As pesquisas dessa

psicolinguista acerca da psicogênese da língua escrita postula que a alfabetização, muito mais que uma codificação/decodificação de símbolos, constitui-se um processo a partir do qual o alfabetizando compreende o sistema de leitura e escrita construindo e desconstruindo hipóteses sobre ele.

Nessa perspectiva, o erro perde seu status de vilão e passa a ser compreendido como uma etapa do processo de compreensão do sistema de leitura e escrita, uma vez que é a partir das experiências com a língua escrita que o aluno vai confirmar ou reavaliar suas hipóteses, estabelecer relações e socializar conhecimentos com seus colegas. Nesse sentido, Teberosky e Cardoso (1991) e Ferreiro (1992) são unânimes ao defenderem a importância de se oportunizar aos alunos a socialização de conhecimentos a partir de atividades coletivas nas quais eles troquem ideias, colaborem entre si, necessitem chegar em acordos etc.

As autoras concordam que interagir de formas variadas com seu objeto do conhecimento, bem como compartilhar informações com seus pares são ações que oportunizam a confrontação das hipóteses das crianças acerca da leitura e escrita. Essas confrontações, por sua vez, favorecem o avanço das crianças em suas concepções de leitura e escrita, pois acredita-se que a aprendizagem se constrói na interação colaborativa com o outro.

O panorama de mudanças acerca da concepção de alfabetização trouxe à luz questionamentos sobre os fatores que determinam a uma pessoa ser considerada alfabetizada. Há poucos anos, saber escrever o próprio nome ou ler algumas frases simples era o suficiente para ser considerado alfabetizado. No final da década de 70, era comum ouvir comentários de admiração sobre pessoas que concluíram o Ensino Médio, vistas pelo senso comum como “estudadas” ou “letradas”.

Essa percepção se modificou porque o acesso à educação básica, àquela época mais restrito, estendeu-se nas últimas décadas a uma parcela maior da população brasileira. A acessibilidade gradativa da educação básica às camadas populares permitiu que as novas gerações atingissem um maior nível de escolaridade, se comparado aos seus pais ou avós, por exemplo. Rojo (2009) corrobora a afirmação acima quando relata uma experiência realizada com seus alunos que haviam sido aprovados em um vestibular concorrido de uma universidade exigente do país. A autora propôs que seus alunos refletissem sobre sua própria história familiar no que se refere à escolaridade. A maior parte dos

alunos constatou que fazia parte da primeira geração a ingressar em uma universidade, ou seja, possuíam a escolaridade mais longa da família.

Segundo Rojo (2009. p.8), seus alunos “puderam se identificar como brasileiros numa cultura recente de escolaridade de mais longa duração, de popularização de impressos e de democratização de letramentos”. O relato de Rojo amplia a reflexão acerca da inserção, ainda que incipiente, de pessoas das camadas populares na educação básica. Porém, de acordo com a autora, se, por um lado, o Brasil avançou em alguns aspectos no sentido do acesso à educação básica, por outro, enfrenta-se a dificuldade de fazer com que o aluno permaneça na escola até a conclusão das etapas concernentes ao ensino fundamental e médio. Rojo afirma que a população conquistou o acesso, mas não ainda a escolaridade de longa duração e que isso representa um outro tipo de fracasso e exclusão escolar. A esfera da evasão/exclusão escolar envolve elementos complexos aos quais Filho e Araújo (2017) afirmam que se trata de

uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro e uma questão longe de estar resolvida, pois afeta diversos níveis de ensino em instituições públicas e privadas. Tem sido alvo de políticas educacionais confusas que não se sustentam por muito tempo, e isso se faz sentir na falta de identidade do ensino, que necessita ser posto em discussão para que se busquem meios reais de enfrentamento. Faz-se necessária uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, permitindo a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo, com olhar em todas as direções e dimensões – histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural (FILHO, ARAÚJO, 2017, p. 45).

No âmbito da educação, estar atento às dimensões elencadas no excerto acima significa compreender que a aprendizagem não se constrói de maneira linear e padronizada tendo em vista uma clientela homogênea. Levar em conta os aspectos sociais, individuais, afetivos e culturais revela a consciência da heterogeneidade enquanto característica inerente aos seres humanos e constitui-se um caminho que não só compreende e acolhe as diferenças, mas visa a uma aprendizagem que dialoga com as diversas realidades, buscando atendê-las em suas necessidades. Considerando que as primeiras experiências das crianças no

ambiente escolar as imergem na aprendizagem da leitura e escrita, é fundamental instigá-las à descoberta, a ler o mundo como protagonistas da própria aprendizagem.

Conectando essa ideia àquelas que Rojo (2009) e Filho e Araújo (2017) discutem, pode-se dizer que para atender às novas demandas de um mundo em constantes transformações, dominar apenas a mecânica da leitura e escrita não é suficiente para uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. É preciso, fundamentalmente, entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos e saber fazer uso nas mais diversas situações de comunicação. É nesse cenário que emerge a expressão letramento, cujo sentido, mais abrangente, designa “um processo de inserção e participação na cultura escrita, que inicia quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e continua ao longo da vida, com as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem essa modalidade da língua” (FRONZA, 2013, p. 342).

Com base na definição de Fronza (2013), podemos inferir que o letramento se refere a um processo que vai muito além do saber ler e escrever, uma vez que o mero domínio da decodificação de símbolos não garante ao indivíduo transitar com competência pelos variados textos em sua diversidade de suportes. A menção de Fronza (2013) à característica da infinitude nos remete a ideia de que há sempre algum aspecto a ser aprimorado ou apreendido, o que torna o processo de letramento um fenômeno complexo. Essa complexidade será melhor detalhada na próxima subseção, a qual dar-se-á seguimento a mais reflexões relativas ao processo de letramento, bem como suas interfaces com a alfabetização.

2.2.1 Conceito de letramento e suas interfaces com a alfabetização

A recente inserção do termo letramento no cenário da educação brasileira gerou alguns equívocos conceituais redundando em armadilhas que, por vezes, muito restringem o sentido da palavra, ou a tomam, erroneamente, como sinônimo de outra. É comum encontrarmos professores para os quais letramento e alfabetização significam o mesmo processo. Para outros trata-se de um método apenas mais moderno do que a alfabetização. Há aqueles que entendem o letramento como uma proposta intensiva de leitura de livros literários.

Essas visões distorcidas apontam para uma lacuna na compreensão das bases teóricas do conceito de letramento, necessitando não somente analisar o significado desse conceito como também compreender as relações que vêm sendo estabelecidas entre alfabetizar e letrar. Nessa direção, é importante discutir a concepção de letramento e refletir sobre suas relações com a alfabetização. Para dar suporte teórico às discussões sobre a temática de letramento, tomam-se os estudos de Soares (1999) e Kleiman (2001), os quais têm no pesquisador inglês Brian Street uma consistente referência, reconhecida mundialmente nesta área. Destacam-se também nas reflexões o conceito autônomo e o conceito ideológico de letramento de acordo com Street (2010) e Kleiman (2001).

Iniciando pelo entendimento de letramento, Soares (2004b) esclarece que o termo surgiu no Brasil, no âmbito da alfabetização como forma de ampliar o entendimento acerca da dificuldade enfrentada por grande parte da população alfabetizada em participar de forma efetiva das práticas sociais que envolvem a escrita, ou seja, o surgimento de uma nova palavra parece estar sempre ligado à ausência de uma palavra que possa explicar o sentido de algum fenômeno. Letramento é uma palavra traduzida para o português da palavra inglesa *literacy*, que designa “o estado ou condição daquele que não só sabe ler escrever, mas também faz uso competente da leitura e da escrita” (SOARES, 1999, p. 36).

A autora diz também que

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 1999, p. 39).

Isso significa que um indivíduo alfabetizado, que aprende a ler e a escrever, não necessariamente constitui-se um indivíduo letrado que participa e se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita. Saber apenas decodificar símbolos, sem, no entanto, apreender o sistema de escrita em toda a sua dimensão não é o suficiente para adquirir a competência necessária para, como Soares (1999) diz acima, ser capaz de assumir a escrita como sua propriedade para, assim, aplicar seus conhecimentos linguísticos em diferentes contextos. Em contrapartida, o indivíduo analfabeto que vivencia as funções da escrita e lança mão delas para situar-se no mundo, seja “lendo” uma placa na rua, identificando um produto pelo rótulo ou

solicitando que alguém leia uma bula de remédio para ele, pode ser considerado letrado pois, de uma certa forma, interage com as práticas sociais da escrita.

Com base nesses exemplos, pode-se dizer que o letramento envolve diversos conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, e isso torna sua definição complexa. Letramento e alfabetização, apesar de designarem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, possuem naturezas essencialmente diferentes. Ambas as terminologias supõem competências específicas que exigem formas de aprendizagem diferenciadas e procedimentos também diferenciados de ensino (SOARES, 2004a). Em complemento à ideia de Soares acerca do letramento, Kleiman (2001) diz que este deve ser compreendido como um fenômeno mais amplo, que vai além das fronteiras da escola. A autora põe em destaque os aspectos sociais do letramento ao defini-lo “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2001, p. 19).

Em função dessa definição, Kleiman (2001) postula que os parâmetros estabelecidos pela escola no sentido de classificar os sujeitos com base na dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado passam a ser um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outras, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Essa postura maniqueísta da escola peca ao ignorar que fora do ambiente escolar, os indivíduos vivenciam uma diversidade de práticas ligadas à escrita e ao seu uso. Nesse sentido, a autora supracitada afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2001, p. 20). Portanto, sob o prisma desta autora, letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos que envolvem a escrita. Nessa perspectiva, a escola seria apenas uma agência de letramento, dentre várias outras, e desenvolveria apenas algumas práticas de letramento.

Partindo das reflexões expostas, acredita-se que as relações escolares devem ser repensadas sob novas bases, alicerçadas na ideia de que os indivíduos não são tábulas rasas. Os alunos, quando chegam à escola, possuem conhecimentos prévios acerca da leitura e escrita, os quais precisam ser considerados. O professor, com foco nos letramentos, preocupa-se em investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano dos seus alunos para considerá-las no

planejamento das suas aulas. Nessa direção, levar em conta os saberes de leitura e escrita que o educando já traz, instigando-o a ir além e promovendo sua interação com outros textos que circulam nas mais variadas esferas sociais, mas que não são tão familiares ainda, constituem-se movimentos que fomentam a inserção do sujeito no mundo letrado. Considera-se, assim, que os alunos convivem diariamente com a leitura e a escrita fora do ambiente escolar, e é fundamental que o professor valorize os conhecimentos que os educandos trazem ao ingressar na escola.

2.2.2 Conceitos em destaque: modelos autônomo e ideológico de letramento, práticas e eventos de letramento

No âmbito dos letramentos, as práticas e demandas sociais do uso da leitura e escrita ganharam destaque na nova realidade social, na qual apenas ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar, não é suficiente. No panorama atual, para que o indivíduo seja considerado letrado, é importante que seja capaz de fazer uso da leitura e da escrita funcionalmente, que essas práticas tenham sentido e realmente façam parte da vida das pessoas. Resgatando da seção anterior o aspecto social da conceituação de letramento postulada por Kleimann (2001) e reiterando que, nas palavras da autora, letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, faz-se uma associação desses conceitos às ideias de Street (2010).

O referido autor faz menção a letramento no plural como letramentos, pois entende que o significado da palavra deve levar em consideração os diversos contextos culturais em que a pessoa está inserida. Ele justifica essa visão com o argumento de que as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra; suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes (STREET, 2010). Convém destacar que, ao longo do texto, as ocorrências do termo “letramentos” no plural aparecem em razão do alinhamento desta pesquisa à premissa do referido autor.

Street (2010) desenvolveu seus trabalhos em uma dimensão etnográfica. Em suas observações, percebeu que, em práticas comerciais e até mesmo em discussões teológicas havia práticas de letramento. O autor aponta que essas práticas não eram valorizadas pela escola, uma vez que o modelo de letramento

vigente ainda é o autônomo. Kleiman (2001) destaca que, no modelo autônomo, o letramento é visto como separado e/ou independente do contexto cultural. É, portanto, um modelo classificatório que se baseia em uma premissa favorável à padronização dos programas de alfabetização no mundo e apregoa a dicotomia entre letrados e não letrados. Neste modelo, a ideia é que “letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma aprendizagem que se consolida, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36).

Conforme Street (2010), a ideia de que pessoas analfabetas são consideradas vasos vazios, inferiores e não letradas está relacionada à concepção de que letrar é algo autônomo, separado da cultura e do contexto em que cada indivíduo está inserido. A escola, conquanto a mais importante das agências de letramento, constitui-se uma instituição propagadora do letramento autônomo, pois esse modelo

preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2001, p. 20).

A ideia apreendida do excerto acima descrito corresponde a um modelo de letramento que não leva em conta o contexto social, pois está pautado na aquisição de habilidades e fundamentado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento a ser apreendido. Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e escrita encontra-se descontextualizada do social, como um fenômeno interno. Segundo esse modelo, baseado em uma visão estática e padronizada, o letramento é capaz de, por si só, produzir efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, sendo desnecessário considerar as condições sociais, culturais e econômicas que permeiam a vida social. Por fundamentar-se no terreno da lógica, pode-se dizer que o modelo autônomo de letramento tem como principais características “a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre oralidade e escrita, a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 2001, p. 22).

Como uma abordagem alternativa ao autônomo, sem negá-lo, tem-se o modelo ideológico de letramento, o qual concebe o contexto como algo que varia de

uma realidade para a outra e influencia a aprendizagem. Essa perspectiva parte da visão de letramento como uma prática social e não uma habilidade técnica e neutra (STREET, 2014). Essa ausência de neutralidade encontra-se em consonância com o termo “ideológico” do nome, o qual, segundo o autor, remete à ideia de que todas as práticas de letramento estão vinculadas às estruturas de poder numa sociedade e não somente a elementos da cultura. Além disso, o conhecimento alicerça o modelo ideológico, uma vez que “as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser” (STREET, 2013, p. 53-54). Por essa razão, o letramento não pode, como pressupõe o modelo autônomo, ser meramente transmitido ao sujeito a partir de um padrão de aprendizagem aplicável a qualquer contexto, baseado na premissa da neutralidade.

Diferente do postulado do modelo autônomo e conforme evidências de pesquisas etnográficas mais recentes (STREET, 2014), o letramento ideológico se desenvolve de forma dinâmica, reformulada, reapropriada a partir de processos que variam de acordo com o contexto em que o indivíduo estiver inserido e de acordo com a identidade dos sujeitos que fazem parte de uma determinada comunidade. Assim, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Isso significa que, de campos sociais diversos emergem “múltiplo letramento” (STREET, 2014). Por sua natureza múltipla, as práticas de letramento acontecem nos contextos socioculturais diversos. Esse fato reitera a natureza social do letramento.

Para descrever a especificidade do letramento em contextos e tempos específicos, os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento constituem-se fenômenos que se relacionam e tornam mais claro o entendimento acerca de como a escrita se concretiza nas diversidades socioculturais. O termo “concretiza”, para referir-se ao modo como a escrita é concebida e usada nos diferentes contextos sociais, é representativo de um dos aspectos concernentes ao conceito de eventos de letramento, no que diz respeito à tangibilidade, uma vez que estes podem ser considerados episódios observáveis, que emergem e se constituem das práticas sociais (STREET, 1984).

Para Kleiman (2001, p. 40), eventos de letramento são identificáveis em “todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos

processos e estratégias interpretativas”. O conceito de “práticas de letramento”, por sua vez, coloca-se num nível mais alto de abstração e se refere ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 19). As práticas de letramento tornam-se localizáveis a partir dos eventos de letramento, que são definidos por Barton e Hamilton (1998) como “atividades em que a escrita tem papel fundamental para a interação e por meio dela as práticas de letramento vigentes naquele contexto específico se tornam visíveis” (BARTON, HAMILTON, 1998, p. 12).

Para Barton e Hamilton (1998), as práticas de letramento são culturalmente construídas e, por essa razão, possuem um caráter dinâmico e mutável. Os autores argumentam que, se tais práticas estão inseridas na sociedade e no cotidiano das pessoas, e sendo esses, espaços passíveis de mudanças, as práticas de letramento seguem, naturalmente, esse mesmo curso. Nesse panorama, importa compreender implicações como ideologia, cultura e tradições nas quais as práticas de letramento estão baseadas. Por essas razões, o letramento adquire sentido quando situado em um determinado contexto que influencia suas formas e usos.

É importante para a minha pesquisa discutir esses conceitos no âmbito do letramento, porém Soares (2004a) alerta que a distinção entre eventos e práticas de letramento é de ordem metodológica, uma vez que se referem a duas dimensões de um mesmo fenômeno. Por outro lado, a autora destaca a validade de esclarecer a distinção, no sentido de respaldar a análise de situações específicas que envolvem os processos de leitura e escrita.

Em síntese, pode-se, então, dizer que as práticas de letramento englobam os eventos de letramento nas situações concretas nas quais a leitura e a escrita se fazem presentes, como por exemplo, atividades regulares repetidas, ligadas à rotina próprias do lar, de locais de trabalho, de escolas, cultos religiosos e de outras agências sociais. Nessa direção, os gêneros textuais não poderiam deixar de ser mencionados, uma vez que eles fazem parte das atividades socioculturais, do nosso cotidiano. Diariamente, interagimos com variados gêneros tais como receitas, notícias, bulas de remédios, lista de supermercado etc. Ou seja, valemo-nos da língua manifestada em textos com diferentes estruturas composicionais para nos comunicarmos. Pode-se dizer, então, que se tratam de textos materializados “que fazem parte da nossa vida diária e que apresentam características

sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2005, p. 23).

Segundo Marcuschi (2005, p. 19), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Por essa razão, o autor explica que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar a não ser por algum *texto*. Isso significa que a “comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCHUSCHI, 2005).

Considerando a presença dos gêneros em todas as instâncias das situações de comunicação, “o trabalho com gêneros textuais/discursivos na escola é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2007, p. 35). É importante, porém, destacar que a noção de gênero textual não pode se desvincular do contexto comunicativo no qual se insere. É fundamental que se conceba o gênero a partir das suas condições de produção e recepção dos textos. Ou seja, um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função. E essa função determina os elementos escolhidos para compor o texto, a fim de que ele alcance o seu propósito comunicativo.

Considerando todos esses aspectos, depreende-se que compreender o letramento enquanto um fenômeno complexo e multifacetado, permite que os eventos sejam interpretados para além da mera descrição (SOARES, 2004b). Concordo com Soares e acrescento à ideia da autora a importância da compreensão e da distinção entre ambos os modelos de letramento para que educadores reflitam sobre a relação existente entre esses modelos e a escolarização em sua configuração atual. Identificar o modelo de letramento que subjaz às práticas escolares traz subsídios para ressignificar a aprendizagem da leitura e escrita, aumentando assim o sucesso na formação de indivíduos letrados. Os conceitos que configuram os modelos de letramento são referenciais importantes para entendermos como a esfera do letramento é trabalhada em contextos de especificidades.

Nessa direção e reiterando a importância de se alinharem visões procedentes de variados lugares sociais, algumas pesquisas realizadas no âmbito da temática do

letramento em contexto quilombola foram selecionadas pela pesquisadora e constituem-se parte do referencial teórico deste trabalho. O interesse de pesquisadores em aprofundar estudos nesta área evidencia um movimento de reflexão e conscientização social alicerçado na ideia de que o respeito às características multiculturais e multirraciais do povo brasileiro constituem-se condição essencial na formação de alunos e professores para o exercício da cidadania.

2.3 Considerações sobre estudos de letramento em escolas quilombolas

Nas últimas décadas, muitas pesquisas se propuseram a discutir questões voltadas ao processo de alfabetização e letramento de crianças, especialmente aquelas que frequentam escolas situadas na zona urbana. Na esteira desses estudos, percebeu-se uma preocupação em refletir também sobre como crianças do meio rural constroem seus conhecimentos de leitura e escrita, considerando as especificidades deste contexto. Dentre outros embasamentos teóricos, esta pesquisa busca respaldo em artigos, teses e dissertações que se debruçaram sobre a temática do letramento em escolas do meio rural inseridas em contexto de comunidade quilombola.

A partir desses estudos, entende-se que o contato das crianças com a leitura e a escrita varia de acordo com o ambiente em que elas vivem. Toda e qualquer vivência, formal ou informal, que envolve o uso da linguagem contribui para o processo do educando em aprender a ler o mundo. Minha experiência como professora em uma escola do campo que atende descendentes de quilombolas me instigou a investigar como as experiências de letramento se processam nesse contexto. Trata-se de um olhar para essa realidade que necessita ser valorizada pela sua riqueza e pela diversidade de conhecimentos que emergem desse meio.

Nesse contexto, a percepção que os professores possuem acerca da realidade com a qual trabalham, atentando para as reais necessidades dos alunos são fundamentais para que haja sentido e conexão entre o que é proposto na escola e os conhecimentos que os educandos trazem ao ingressar no ensino formal.

2.3.1 Letramento em contexto quilombola: diálogos com esta pesquisa

Estudos voltados à alfabetização e letramento vêm desafiando pesquisadores nas últimas décadas, considerando a diversidade e complexidade dos fatores envolvidos no processo de construção da língua escrita. A ideia da apropriação de um código que, mecanicamente, acontece ao se frequentar bancos escolares como partícipe de uma turma homogênea de alunos é, não só errônea, como simplista e obsoleta. No processo de construção da leitura e escrita, há que se considerar aspectos individuais, sociais, culturais, ou seja, o meio no qual o educando vive, em algum grau, influencia suas aprendizagens. As crianças chegam à escola com níveis diferentes de conhecimento da língua escrita, dependendo do quanto foram estimuladas e expostas a situações concretas de uso da leitura e escrita.

Em um contexto urbano, a interação com a língua escrita se faz presente por meio de mídias digitais, placas, *outdoors*, fachadas de estabelecimentos comerciais, uma profusão de rótulos de produtos nos supermercados, panfletos e tantos outros estímulos que instigam e desafiam a criança a ler o mundo. No território rural quilombola, objeto desta pesquisa, as agências de letramento existem, porém em menor número, se comparadas à cidade. Nesse espaço, destacam-se fatores como cultura e tradição, a partir dos quais a oralidade se sobrepõe ao escrito. O letramento através de interações com mídias digitais está condicionado ao acesso à internet que a grande maioria das comunidades rurais não possui, como é o caso do contexto desta pesquisa.

Podemos citar como exemplos de material escrito, comumente em circulação na localidade foco deste estudo, o folheto da missa, a faixa que anuncia o baile, o convite para a reunião da associação de moradores, o caderno de anotações das compras no armazém, dentre outros. No que tange à oralidade, destacam-se os contadores de “causos” dos antepassados, o tradicional conhecimento quilombola de ervas medicinais, o conhecimento do melhor período para plantio, receitas da culinária africana, só para citar alguns.

Este estudo motiva-se, dentre outros questionamentos, pela minha crença de que as interações em ambientes letrados tanto no meio urbano quanto no meio rural são apenas diferentes, e as crianças de ambas as realidades são potencialmente capazes de, ao ingressarem na escola, avançarem em suas aprendizagens. Meu pensamento alinha-se a pesquisadores que, nessa mesma direção, voltaram seus

olhares para as práticas de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento como prática social, a partir da qual a aprendizagem significativa na escola deve encontrar respaldo nos saberes construídos no cotidiano dessas crianças (KLEIMAN, 2001; ROJO, 2009; STREET, 2014). Na busca por enriquecer a minha investigação, bem como descobrir o que já havia sido pesquisado no âmbito do letramento em contexto quilombola, procurei me inteirar de dissertações e teses que versassem sobre essa temática.

Fiz um levantamento bibliográfico em bases eletrônicas de estudos acadêmicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, SciELO, UNISINOS e de outras universidades federais e privadas brasileiras, digitando as expressões “Letramento em comunidade/contexto quilombola”; “Letramento escolar em contexto quilombola” “Práticas e eventos de letramento em escola do campo/quilombola”, só para citar algumas. Desse rastreamento emergiram trabalhos que se propuseram a investigar os processos de letramento que acontecem em contexto escolar e não escolar das comunidades quilombolas.

Em se tratando de estudos voltados especificamente para a temática quilombola, pude perceber que, embora eu tenha encontrado trabalhos consistentes nessa área, ainda há muito o que ser pesquisado, uma vez que segundo levantamento da Fundação Cultural Palmares, existem 3.524 comunidades quilombolas no Brasil, sendo que destas, aproximadamente 130 estão localizadas no Rio Grande do Sul. Esse grande número de comunidades, embora com aspectos identitários em comum, possui trajetórias distintas, construídas a partir de vivências únicas por influência de especificidades inerentes à sua localização, valores, crenças, cultura local, dentre outras. Por essas variáveis, acredito ser muito importante continuarmos ampliando as investigações acerca de como crianças oriundas desse contexto (re)significam a escrita e como se dão as experiências desses sujeitos com o letramento em espaços escolares e não escolares.

Compreender como o letramento se constrói no contexto escolar de educandos da zona rural quilombola, quais vivências com a leitura e escrita são comuns e significativas na comunidade, se e como a escola dialoga com os saberes que as crianças trazem ao ingressar no ensino formal são aspectos que esta pesquisa se propõe a investigar. Dentre artigos, teses e dissertações que pesquisei, selecionei aqueles que julguei terem uma relação ou proximidade em alguma medida com a temática deste estudo, os quais mencionarei a seguir.

No âmbito da investigação acerca de práticas de letramento em escola de comunidade remanescente de quilombolas, a tese de doutorado de Mendonça (2014) se propôs a analisar as práticas de escrita de estudantes do 5º ano, dentro e fora do espaço escolar, observando se a escola participante do estudo, leva em conta, nas atividades de escrita que propõe em sala de aula, as práticas culturais de seus alunos, constitutivas da sua vida diária. Com base nas suas investigações, Mendonça (2014) alerta que a produção de uma linguagem que faça sentido para os alunos está diretamente ligada a uma dinâmica escolar que aproxime os conhecimentos escolares e cotidianos dos alunos. Ou seja, propor atividades de escrita que dialoguem com aspectos da cultura local das comunidades, evidenciando a função da língua em uso são elementos essenciais para que a aprendizagem da leitura e escrita seja construída de forma significativa.

O contexto da pesquisa de Mendonça (2014) é a cidade de Feira de Santana, no estado da Bahia, mas, estudos voltados às práticas de letramento que acontecem em zonas rurais quilombolas de outros estados brasileiros evidenciam muitas similaridades no âmbito da relação comunidade-escola. Esse é o caso da dissertação de mestrado de Santos (2014), cujo estudo agrega contribuições valiosas acerca do processo de inserção de alunos de uma escola rural de Goiás em práticas e eventos de letramento.

Na reflexão sobre a inter-relação entre o letramento escolar e as práticas sociais de uso da leitura e da escrita relacionadas aos múltiplos letramentos que circulam socialmente, o autor revela que percebe um movimento, ainda que incipiente, de conexão entre o proposto na escola e o vivenciado na comunidade. Santos (2014) aponta que, na escola, lócus da sua pesquisa, práticas e eventos de letramento significativos que dialogam com a realidade sociocultural dos alunos acontecem, porém se alternam com propostas mecanicistas e repetitivas de leitura e escrita, descoladas do significado de uso social da comunidade quilombola. É importante destacar que essas percepções se referem às realidades investigadas pelos pesquisadores aqui referenciados, estando os estudos mencionados nesta seção circunscritos ao seu contexto de especificidades, único e incomparável.

Nessa mesma direção, também trazem reflexões de interesse para este estudo as dissertações de Monte Alto (2012) e Christo (2018). A pesquisa de Monte Alto (2012) destaca a ideia de que a educação cidadã “não se concretiza sem reconhecer a existência do campo, de sua realidade histórica e dos sujeitos que nele

vivem, compreendendo seus processos culturais, sua socialização e as relações de trabalho vivenciadas por esses sujeitos em suas práticas cotidianas” (MONTE ALTO, 2012, p.34).

A investigação de Christo (2018) focaliza a história de um reduto quilombola localizado no sul do Brasil, destacando a figura da mulher negra como símbolo da resistência e busca por empoderamento em uma sociedade racista e patriarcal. No estudo de Christo (2018), os saberes tradicionais perpetuados pela oralidade, essa forma de transmissão de conhecimento tão cara à cultura quilombola, ganham destaque por, segundo a autora, serem representativos da identidade de um povo que necessita ser valorizado.

Para este trabalho consideram-se, também, os estudos de Sito (2010), que versou sobre as práticas de letramento de lideranças de uma comunidade quilombola no litoral do estado do Rio Grande do Sul, mostrando como, em função do processo de titulação das terras quilombolas, as práticas sociais de uso da escrita são modificadas, e diferentes suportes e gêneros textuais passam a ter uma ressignificação para esse grupo. Há também o estudo de Souza (2009) que mostra, em sua tese de doutorado, como jovens negros do movimento Hip Hop em São Paulo influenciam do ponto de vista do letramento nas esferas onde circulam. Professores aproveitam as práticas de letramento da esfera política do “movimento”, integrando-as aos conhecimentos escolares.

A autora demonstra que o movimento Hip Hop pode se constituir uma agência de letramento, espaço que mobiliza o que ela chama de *letramentos de reexistência*, pois essas práticas “implicam em assumir e sustentar novos papéis sociais e funções nas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato” (SOUZA, 2009, p. 10). A autora afirma que essa tem sido a tática histórica da população negra para resistir e re-existir, uma vez que, segundo o resultado do seu estudo, a escola não tem dado conta de reconhecer e legitimar a presença de outras culturas e de outros letramentos que já estão lá dentro.

Acredita-se que os resultados dos estudos mencionados acima contribuem para desmistificar ideias pré-concebidas acerca da realidade das comunidades quilombolas na atualidade. A imersão destes pesquisadores no contexto quilombola nos revela todo o potencial e riqueza de uma cultura que se mantém forte, apesar das adversidades. Aponta-nos também as barreiras que precisam ser transpostas para que uma educação plena e transformadora alcance a todos, sem distinções

quanto às diversidades étnicas e ao pluralismo cultural. Essas constatações constituem-se o combustível que me move na busca por respostas às minhas indagações em relação ao contexto que estou investigando.

É inegável que há muito ainda a ser desenvolvido na esfera de uma educação escolar que leve em conta a realidade sociocultural dos educandos e respeite as diferenças. Porém as pesquisas aqui mencionadas são extremamente pertinentes para fomentar e aprofundar o debate em torno de uma educação do campo/quilombola inclusiva e cidadã. Alinho-me ao que os resultados das pesquisas acima explanadas revelam com unanimidade: uma educação de qualidade precisa estar voltada para os interesses e necessidades do contexto para o qual está voltada. Nesse sentido, práticas de letramentos escolares transformadoras e inclusivas de fato, necessitam estar em consonância com a identidade e valores culturais, considerando a diversidade dos povos.

No próximo capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos específicos desta pesquisa, além de situar o contexto da investigação em aspectos concernentes à comunidade quilombola, à escola parceira da pesquisa e às professoras que se dispuseram a participar deste estudo.

3 METODOLOGIA

Como relatado na seção introdutória deste estudo, a pandemia por COVID-19 exigiu o redirecionamento dos rumos da pesquisa, traçados, inicialmente, para acontecerem de modo presencial. Frente à nova realidade, as estratégias para a obtenção dos dados foram pensadas para que pudessem ser exequíveis na modalidade remota. Nesta seção, serão apresentadas as estratégias escolhidas para a geração dos dados que, considerando as restrições adotadas em razão da pandemia, priorizou a segurança dos participantes da pesquisa.

É importante destacar que este estudo, situado na área da Linguística Aplicada, insere-se no campo das pesquisas de base qualitativa e tem por objetivo investigar, à luz dos Estudos de Letramento, as manifestações dos professores acerca dos eventos de letramento desenvolvidos na escola com crianças pertencentes a um contexto de comunidade quilombola no RS. Nessa direção, a pesquisa propõe-se a descrever e analisar atividades de letramento desenvolvidas com os educandos no ambiente escolar, buscando verificar em que medida as especificidades do contexto rural quilombola são levadas em conta no desenvolvimento dessas propostas. Convém destacar, ainda, que este estudo foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS, sendo aprovado e liberado para a execução sob o CAAE (certificado de apresentação para apreciação ética) de número 2 20082819.1.0000.5344.

Na sequência, apresentarei o contexto de investigação a partir de seções que trarão informações sobre a comunidade quilombola, sobre a estrutura organizacional da escola parceira e sobre as professoras e os demais participantes da pesquisa. Por último, trazem-se algumas considerações acerca da escolha da modalidade de entrevista narrativa. Serão descritos os procedimentos metodológicos de produção e análise das entrevistas com base nos objetivos do estudo e nos pressupostos teóricos discutidos. Este delineamento permitirá uma maior compreensão do contexto investigado e oferecerá subsídios para a posterior análise e interpretação dos dados.

3.1 O contexto da comunidade

Conhecer um pouco da história da comunidade remanescente de quilombo é muito importante para compreendermos os elementos identitários, que constituem o ser e o agir das crianças daquele contexto e que frequentam a escola parceira na pesquisa. A comunidade em questão localiza-se na região do Vale do Rio dos Sinos, sendo muito rica em registros da história afro-brasileira. Trata-se de um território situado distante da zona urbana, constituído em um terreno íngreme, considerado de difícil acesso, e que, por essas razões, foi um reduto quilombola. O fato de localizar-se distante dos perímetros urbanos era o principal atrativo aos escravos fugidos que buscavam refúgio em um lugar onde pudessem viver livres do jugo da sociedade escravocrata. Atualmente, a localidade abriga não só famílias descendentes dos quilombolas como também pessoas oriundas de outras regiões, constituindo, assim, um espaço de diversidade étnica e cultural.

Em meados de janeiro de 2020, em visitas a essa localidade, pude vislumbrar um pouco da realidade da comunidade, do cotidiano, dos interesses, das dificuldades das pessoas que descendem dos primeiros habitantes do quilombo. Tive oportunidade de conversar com alguns moradores, conhecer a igreja local, as ruas da comunidade e as belas paisagens com forte potencial para o turismo, como se pode ver na Figura 1.

Figura 1- Paisagem do entorno da comunidade quilombola



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 2 – Estrada da comunidade com toras de acácia-negra



Fonte: Acervo da pesquisa.

Constato a existência de vastas plantações de acácia negra nas quais muitos moradores trabalham sem vínculo empregatício, ou seja, desempenham um trabalho informal no qual são pagos por serviços prestados. Na Figura 2, pode-se vislumbrar uma parte dessas plantações de acácia ladeadas por toras de madeira. Sobre isso, Christo (2018) diz que “muito do território que foi quilombola está sendo explorado por pequenos investidores do ramo silvícula [...] são homens e mulheres quilombolas que são contratados, informalmente, para trabalhar nessas terras, para cortar o mato, carregar as toras de madeira” (CHRISTO, 2018, p. 49). Além disso, alguns moradores desta região encontram suas subsistências em empregos formais nas indústrias das adjacências e em serviços autônomos, como pedreiros, por exemplo.

A localidade quilombola conta, atualmente, com 124 famílias inscritas na Fundação Palmares. Tais famílias descendem de dois troncos genealógicos africanos que fundaram o quilombo e, ao longo do tempo, foram povoando a região. Embora a comunidade ainda seja composta de uma maioria quilombola, houve um processo de miscigenação com etnias diversas que foram se fixando na região.

Girardi (2013) corrobora essa informação, quando diz que há muitas referências a antepassados de origem indígena, castelhana e até portuguesa, as

quais, por meio de casamentos, agregaram-se à comunidade. Prova disso é que o líder comunitário dos quilombolas possui descendência indígena. Ele é casado com uma afrodescendente nascida na comunidade. Além desse exemplo, pode-se dizer que também são comuns naquela localidade casamentos entre os descendentes de quilombolas e moradores de origem alemã que habitam a região. Como mencionado acima, há um líder comunitário que está à frente da Associação quilombola que defende os interesses dos moradores daquele território.

Mediada pela Associação quilombola, a principal conquista da comunidade quilombola foi o projeto “Minha Casa, Minha Vida Rural”. Essa política pública federal beneficiou várias famílias quilombolas e se deu em dois momentos: no primeiro, no ano de 2012, foram contempladas 30 famílias; no segundo momento, em 2017, 44 famílias tiveram suas casas construídas.

No que tange à religiosidade, o catolicismo prepondera na comunidade quilombola. As famílias costumam participar de atividades religiosas, constituídas em torno da igreja católica, famosa na região por promover anualmente uma romaria que atrai pessoas de diferentes localidades, em evento que movimenta o comércio local. Ao contrário do que se possa pensar, as religiões de matrizes africanas são pouco cultuadas entre os descendentes de quilombolas daquela comunidade.

Há uma parte dos quilombolas que defende a importância de haver um trabalho de resgate das religiões afros naquele território, pois considera-se que há muita desinformação e aspectos a serem desmistificados envolvendo os rituais das religiões de matrizes africanas. Na perspectiva do resgate e cultivo da cultura negra, tem-se um grupo de dança afro composto por moradores da comunidade que faz apresentações em eventos diversos da região. Além desses eventos, a comunidade também costuma participar de feiras que reúnem produtores rurais, com exposições e comércio dos produtos hortifrutigranjeiros produzidos na localidade.

3.2 A escola parceira

Com o intuito de situar o meu contexto de pesquisa, ressalto que, para desenvolvê-la, contarei com informações provenientes de uma escola pública da rede municipal, localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, considerada como instituição do campo, de difícil acesso, que atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), nos turnos manhã e tarde. A escola situa-se na zona rural e

atende aproximadamente 170 alunos que pertencem à comunidade quilombola ou são descendentes de imigrantes portugueses, espanhóis, italianos e alemães que se fixaram na região.

A instituição tem uma boa estrutura física e conta com salas de aula no térreo e no primeiro andar, ar-condicionado em várias salas de aula, sala de professores, sala da supervisão, sala da orientação educacional e biblioteca. Além disso, conta também com sala de jogos, quadra esportiva de areia, sala de recursos para AEE, auditório, refeitório, cozinha, amplos banheiros (sendo dois com acessibilidade). Tem-se, ainda, um amplo pátio dividido em área coberta e área ao ar livre, sendo que, nesta última, há uma quadra de areia cercada por tela, na qual os alunos praticam esportes nas aulas de Educação Física.

A biblioteca da escola possui um bom acervo de livros literários, livros didáticos e revistas em quadrinhos com vistas a atender aos interesses das variadas faixas etárias dos educandos do EF. Os alunos têm acesso à biblioteca para retirada de livros uma vez na semana, sob a supervisão do (a) professor (a), além de frequentá-la em atividades de pesquisa, leitura, dentre outras propostas pedagógicas. No mesmo ambiente onde fica a biblioteca, há computadores destinados aos alunos, porém sua utilização fica limitada pelo fato de a região ainda não possuir acesso à internet. A escola possui ainda outros recursos tais como uma televisão em cada sala de aula, além de um projetor *datashow*, o qual é disponibilizado aos professores mediante reserva de horário.

A equipe diretiva compõe-se de um diretor, uma supervisora e uma orientadora educacional. Há quatorze (14) professores que atendem desde as séries iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental. Desses quatorze, uma professora é responsável pela Sala de Recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola conta também com o suporte de uma secretária, duas merendeiras e funcionárias que cuidam da limpeza das salas de aula e das demais dependências da instituição. Os já mencionados 170 alunos encontram-se divididos em oito turmas que compõem o quadro discente da escola, incluindo os anos iniciais e anos finais do EF. As turmas dos anos iniciais do EF constituem-se em número de quatro, sendo um segundo ano, um quarto ano e dois quintos anos, tendo uma média de 15 alunos por turma, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Anos Iniciais do EF

Ano	Nº de alunos	Professor titular
2º	14	1
4º	15	1
5º	15	1
5º	15	1
Sala de Recursos - AEE	10	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, no Quadro 1, que cinco docentes atuam nesta etapa da educação básica na escola, as quais lecionam como titulares. Quanto aos anos finais do EF, há uma turma para cada ano – 6º, 7º, 8º e 9º anos -, compostas de 36, 26, 21 e 26 alunos, respectivamente. A turma do 2º ano conta com 14 alunos, enquanto as outras 3 turmas têm 15 alunos.

Quadro 2 - Anos Finais do EF e Disciplinas

Ano	Nº de alunos	Professores
6º	36	1 professor por disciplina*
7º	26	1 professor por disciplina*
8º	21	1 professor por disciplina*
9º	26	1 professor por disciplina*
* 1. Ensino Religioso, 2. Artes, 3. Língua Portuguesa, 4. Ciências, 5. Matemática, 6. História, 7. Educação Física, 8. Geografia, 9. Inglês.		

Fonte: Elaborado pela autora

Como mostrado no Quadro 2, nove professores atendem todos os anos finais do EF, lecionando nove disciplinas específicas que seguem cargas horárias determinadas pelo MEC. Aspectos voltados à cultura e consciência negra são trabalhados como temas transversais, não havendo, portanto, um currículo específico da educação escolar quilombola que norteie a ação docente. Embora o currículo trabalhado não seja específico da educação escolar quilombola, parece haver uma preocupação em oportunizar aos alunos atividades que contemplam e reforçam a cultura identitária da comunidade. Nesse sentido, atividades que contribuem para o resgate e valorização da cultura negra são oportunizadas na

escola como em aulas de capoeira, projetos envolvendo plantas medicinais e canteiros sustentáveis, narração de histórias (importância da oralidade na transmissão de conhecimento), dentre outras.

A escola oferece lanche na hora do recreio em ambos os turnos, além de almoço aos educandos que frequentam atividade no contraturno em aulas complementares oferecidas pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), subsidiado pelo governo federal. Esse Programa foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2016, com o objetivo de contribuir para a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental e, inicialmente, contemplava alunos do 2º ao 9º ano do EF.

Com o passar dos anos, o Programa passou por mudanças e, atualmente, atende somente crianças que frequentam o 2º ano do EF. Além das aulas de reforço em Língua portuguesa e Matemática, a ideia de ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes proposta pelo PNME visa ao desenvolvimento de atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer, com vistas à melhoria do desempenho educacional e otimização do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Na área que circunda a escola, veem-se algumas chácaras, criação de gado e matagais em meio às ruas de chão batido, não havendo, portanto, casas muito próximas ao prédio da instituição. A região não possui linhas de transporte coletivo e, para facilitar o acesso das crianças à escola, a prefeitura do município disponibiliza, gratuitamente, um ônibus que leva e busca os educandos em ambos os turnos de aula.

3.3 Os participantes da pesquisa

Como dito anteriormente, a geração da maior parte dos dados para este estudo estava prevista para acontecer de modo presencial na instituição de ensino, parceira desta pesquisa, em meados de março de 2020. Em janeiro de 2020, fiz uma visita à comunidade com o intuito de conhecer a localidade, seus pontos turísticos, a paróquia, as plantações de acácia negra, aproximando-me, de certa forma, da realidade local. As percepções, oriundas dessa incursão na comunidade quilombola, no período acima descrito, foram registradas em diário de campo e se constituem parte dos dados gerados para esta pesquisa.

Com a eclosão da pandemia de COVID-19 em março de 2020, por medida de segurança sanitária, o plano de geração de dados presenciais teve de ser cancelado, e a pesquisa necessitou ser redirecionada para uma nova temática alicerçada em uma metodologia pensada de forma a dar conta de gerar dados de forma remota. Nesse cenário, as entrevistas com os professores que, antes da pandemia foram planejadas para acontecerem presencialmente, deram lugar a entrevistas realizadas via *Skype*. Essa ferramenta foi escolhida por ser gratuita, intuitiva e apresentar um acessível recurso de gravação de chamada de vídeo através do qual foram realizadas as entrevistas.

A partir do redirecionamento das estratégias metodológicas e, com o conhecimento da Direção, de um total de quatorze professores que compõem o quadro docente da escola, entrei em contato com seis deles pelo aplicativo *Whatsapp*. Alguns desses contatos já constavam na minha agenda em razão do período em que trabalhei na escola; outros foram fornecidos pelo diretor da escola que pediu que eu entrasse em contato com as professoras para que questões relativas à pesquisa pudessem ser redefinidas diretamente com elas. Dada a situação atípica e restritiva imposta pela pandemia, as entrevistadas foram as docentes que se dispuseram a participar da pesquisa e que possuíam facilidade de acesso aos recursos tecnológicos, essenciais para a geração dos dados. Foram essas docentes, também, as profissionais com as quais convivi mais proximamente no período em que trabalhei na escola.

Para a definição das participantes, não houve restrição quanto ao ano/série em que cada uma atua, tendo em vista que a investigação deste estudo se focaliza nos eventos de letramento desenvolvidos pelas professoras do EF, bem como nas conexões que essas propostas assumem com a realidade sócio-histórica-cultural das crianças. Os aspectos em foco, portanto, independem de elas lecionarem nos anos iniciais ou finais. Após os esclarecimentos sobre a nova metodologia de pesquisa, com o consentimento das 6 docentes, as entrevistas foram agendadas em períodos oportunos para elas.

Dentre as modalidades de entrevistas existentes, optei pela entrevista narrativa por considerá-la mais adequada ao formato online, o qual, em razão da pandemia de COVID-19, tornou-se o único meio de efetivar a geração de dados para esta pesquisa. A escolha pela modalidade de entrevista narrativa justifica-se por permitir que o entrevistado se sinta mais à vontade para falar por ter um caráter

dinâmico que favorece um fluxo quase contínuo de fala, pontuado por pequenas interrupções por parte do pesquisador no sentido de mediar a interação. Trata-se de uma entrevista marcada pela coconstrução entre pesquisador e entrevistado, como bem explica Santos (2013, p. 30), quando diz que,

ao narrar sua experiência, o narrador pode, voluntária ou involuntariamente, produzir diferentes relatos envolvidos. Assim, pode escolher focalizar determinados elementos da história e conduzir sua ação para uma direção específica. O direcionamento do foco também pode ser conduzido pelo pesquisador, que, no momento de produção da narrativa, delimita o assunto e, no processo de narração, fica atento aos elementos que são importantes para sua análise. Em ambas as perspectivas, os participantes estão ativamente construindo a realidade de determinada forma, para determinado fim.

Destaca-se, no excerto acima, o papel importante do pesquisador no sentido de ouvir o entrevistado, mostrando-se interessado e fazendo as intervenções necessárias ao bom andamento da conversa. Ao formular questões e comentários relacionados ao que os entrevistados falam a respeito de suas experiências, o pesquisador evidencia uma atitude de interesse e envolvimento, ao mesmo tempo em que descontraí o ambiente. Além disso, as intervenções do pesquisador são importantes para que o relato do pesquisado não se perca por rumos alheios à temática da pesquisa.

Nas entrevistas com os professores, procurei fazer as intervenções de tal forma que as respostas se fizeram num *continuum* e pude perceber os entrevistados descontraídos como se estivessem conversando presencialmente. Outro aspecto decisivo para a escolha da entrevista narrativa refere-se às próprias limitações que a modalidade remota impõe. As interações *online*, pela sua configuração, estabelecem um distanciamento físico do interlocutor, que pode prejudicar a qualidade da entrevista, se esta se propuser a um engessado modelo baseado na pergunta-resposta.

A proposta da entrevista narrativa transcende as possíveis barreiras virtuais, oportunizando ao entrevistado desenvolver sua narrativa mais livremente num movimento que o aproxima do interlocutor, “ao mesmo tempo que possibilita ao pesquisador ter uma visão mais precisa do processo de construção narrativo. Entre outros elementos, por exemplo, é possível observar melhor as estruturas que o narrador, em colaboração com o ouvinte, escolhe para representar sua experiência no mundo social” (SANTOS, 2013, p. 26).

Em consonância com Santos (2013), acredito que proporcionar o espaço adequado para que o entrevistado manifeste as suas percepções sobre o mundo ou sobre contextos específicos é fator fundamental para o desenvolvimento do meu estudo. Transpor as barreiras impostas pela pandemia constituiu-se também um grande desafio, pois estratégias tiveram que ser pensadas para que os dados pudessem ser gerados da melhor maneira possível. A partir das entrevistas realizadas com as professoras, pude constatar que a escolha pela entrevista narrativa foi acertada não só pela adequação desta à modalidade remota, mas por tratar-se de um instrumento que oportuniza aos envolvidos na interação uma conexão que aproxima e repercute positivamente na qualidade dos dados gerados.

Considerando, então, a disponibilidade das professoras, as entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos: a primeira etapa, em 2020, realizou-se com as três professoras que manifestaram disponibilidade imediata; e a segunda, em 2021, contou com as outras três docentes. No que se refere às mudanças metodológicas, ressalta-se que a compreensão e boa vontade das professoras e da equipe diretiva da escola foram decisivas para que as novas estratégias fossem implementadas com sucesso. Além disso, o fato de as docentes possuírem acesso à internet foi fundamental para que as entrevistas pudessem ser concretizadas.

Reitera-se, portanto, que foram realizadas seis entrevistas com profissionais da escola: quatro com professoras de turmas, uma com a orientadora educacional, sendo a última entrevista resultante da indicação do diretor e de algumas das docentes participantes. Trata-se de uma professora aposentada da escola, mestra em História da escravidão africana no Brasil e no RS e profunda conhecedora da comunidade quilombola em foco nesta dissertação.

Destaca-se a atuação da orientadora educacional como assistente social na comunidade quilombola em período anterior ao trabalho na escola, função que lhe possibilitou conhecer um pouco da cultura e das necessidades dos moradores daquele território. Na esfera do contexto da comunidade e, por indicação da Banca de Qualificação, houve, também, a entrevista com o líder da Associação quilombola.

Ao aceitar participar da pesquisa, o líder comunitário optou por responder às perguntas por áudios do *Whatsapp*. Ou seja, as perguntas foram enviadas por escrito pelo aplicativo, e ele respondeu a cada uma delas em quinze áudios que totalizaram 31 minutos e 71 segundos de fala. Assim, ao juntar-se essas falas às entrevistas do corpo docente da escola, contou-se com sete registros para análise.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, e os excertos identificados como significativos para os objetivos deste estudo foram selecionados para a análise. Nas entrevistas com as educadoras, questioneei como elas percebem a realidade sociocultural dos alunos e quais propostas de letramento acreditam serem significativas e importantes de serem desenvolvidas na escola

O critério para a seleção dos excertos pautou-se em recortes das entrevistas realizadas com as professoras nos quais eventos de letramento desenvolvidos por elas na escola são tematizados. No caso da orientadora educacional que não atua em sala de aula, deu-se destaque aos excertos que evidenciam sua percepção sobre os letramentos desenvolvidos na escola, bem como os possíveis entrelaçamentos destes com o contexto dos alunos. Por fim, as falas do líder da comunitário foram selecionadas de modo a contemplar informações necessárias ao conhecimento da comunidade em seus aspectos sócio-histórico-culturais, bem como percepções acerca das relações que se estabelecem entre escola e moradores quilombolas daquele território.

No que se refere aos recortes das falas das professoras, em que eventos de letramento se evidenciam, a análise se dá sob um viés sociocultural. Essa perspectiva é discutida levando em conta não só os eventos de letramento desenvolvidos como também o conhecimento externado pelos entrevistados acerca do contexto em que atuam. Esses elementos são analisados à luz dos pressupostos teóricos de autores cujas premissas atribuem importância à perspectiva sociocultural das práticas de uso da linguagem e que se encontram referenciados nesta dissertação. A fim de sumarizar as informações relativas às entrevistas com as professoras, o Quadro 3 traz uma síntese dos principais dados.

Quadro 3 – Dados gerais sobre as professoras entrevistadas

Nome ³	Formação	Tempo de atuação na escola	Atuação	Data da entrevista	Duração da entrevista
Paola	Magistério Letras/Português	5 anos	3º ano do EF	15/06/2020	59min28s
Mariana	Magistério Técnica em química Farmácia	15 anos	5º ano do EF	26/06/2020	59min59s
Cléo	Magistério Geografia Mestrado em Geociências	5 anos	5º ano	21/01/2021	1h19min59s
Carmem	Curso técnico em secretariado Matemática Pós-graduação em supervisão escolar	14 anos	6º ao 9º anos	22/01/2021	1h02min51s
Elisa	Graduação em História Mestrado em História Especialização em Mídias na Educação	Professora aposentada da escola em 2016	Trabalhou na escola de 2002 a 2016.	26/01/2021	1h28min13s

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 3 mostra que as cinco professoras possuem formações acadêmicas diferentes. A professora Paola cursou magistério, possui graduação em Letras/Português e atua no 3º ano do EF. O trabalho docente de Paola baseia-se no desenvolvimento de projetos que fomentam o gosto pela leitura e o trabalho com variados gêneros textuais. A professora Mariana, além do magistério, apresenta graduação na área da saúde e curso técnico na área de Exatas. Essa professora relatou, na entrevista, que cursou a faculdade de Letras por três anos, mas não chegou a concluir a licenciatura. Mariana atua no 5º ano do EF.

³ Os nomes das participantes são fictícios.

A docente Cléo cursou Magistério e possui graduação em Geografia. Em 2013, conduziu Mestrado em Geociências pela UFRGS e atua na escola como professora titular de um 5º ano, lecionando todas as áreas do conhecimento para as crianças. Cléo trabalha na escola há cinco anos e evidencia conhecer bem a realidade da comunidade quilombola, embora resida em outra cidade. Carmem é, das entrevistadas, a professora que há mais tempo trabalha na escola, totalizando quatorze anos de experiência na instituição. Ela possui formação em Matemática e pós-graduação em supervisão escolar. Leciona Matemática do 6º ao 9º ano do EF e está sempre na liderança de projetos, sendo que o mais recente intenta promover um diálogo entre escola e comunidade a partir de uma parceria estabelecida entre a Secretaria de Educação do município e uma empresa privada. O projeto mencionado fará parte da discussão na seção de análise dos dados.

Por fim, a entrevista com a professora aposentada Elisa, que trabalhou na escola até 2016, surgiu de indicações dadas pelo diretor e por parte das professoras entrevistadas. Os professores foram unânimes em apontar a importância dos estudos de Elisa sobre o povo negro e o quanto ela, como representante negra, é respeitada na escola e na comunidade. Na entrevista, Elisa evidenciou não só profundos conhecimentos sobre a história africana, como também conhecimentos sobre os anseios e necessidades da comunidade quilombola que a escola atende. Graduada em História e com Mestrado na mesma área, aprofundou seus estudos em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: escravidão e história do Rio Grande do Sul.

No Quadro 4, traz-se a síntese dos dados de mais dois entrevistados: a orientadora educacional da escola e do líder comunitário quilombola.

Quadro 4 - Dados gerais sobre a orientadora educacional e o líder comunitário entrevistados

Nome ⁴	Formação	Tempo de atuação	Função	Data da entrevista	Duração da entrevista
Alice	Pedagogia Técnica em assistência social	3 anos	Orientação Educacional	21/05/2020	1h6min2s
Pedro	Não declarada	7 anos	Líder Comunitário	08/02/2020	31min71s

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 4 mostra que Alice é graduada em Pedagogia e atua na escola como orientadora educacional. Alice é conhecida na comunidade não só pelo vínculo com a escola, mas por, anteriormente, ter atuado no território quilombola como técnica da assistência social. Nessa função, ela integrava a equipe responsável pelo serviço de medidas socioeducativas e atendia as famílias e as crianças ou adolescentes em situação de violência.

O líder comunitário Pedro representa a comunidade há 7 anos, estando no terceiro mandato à frente da associação de moradores. Ele possui descendência indígena e é casado com uma descendente direta de quilombola, nascida e criada no território. Ele relata que foi muito bem recebido entre o povo da localidade quando, em virtude do casamento há 13 anos, foi morar na região. Segundo ele, embora não seja negro, exerce a sua função de líder comunitário legitimado pela descendência quilombola de sua esposa, a qual sempre foi ativista dos direitos do seu povo.

De acordo com Pedro, ele representa a miscigenação, a harmonia entre as diferentes etnias e a luta pelos direitos das minorias. A entrevista com o líder comunitário trouxe elementos importantes para a compreensão de como se dão as relações entre a instituição escolar e a comunidade quilombola. As percepções de Pedro acerca da instituição enquanto uma referência letrada para as crianças quilombolas e os demais moradores da localidade também agregam ao

⁴ Os nomes dos participantes são fictícios.

conhecimento do meu contexto de pesquisa. A entrevista com o líder comunitário veio preencher uma lacuna decorrente da impossibilidade de retornar presencialmente à comunidade em busca de informações que serão importantes para estabelecer relações entre os eventos de letramento e o contexto sociocultural dos alunos.

Quanto aos cuidados éticos na pesquisa, os participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com uma cópia da transcrição da entrevista anexada. Nesse documento, os participantes concordaram com a transcrição e o uso dos dados neste estudo sob o acordo de manter-se o anonimato das identidades. O envio deste material foi endereçado aos entrevistados por *Whatsapp* e a devolutiva do TCLE, devidamente assinado, realizou-se por intermédio deste mesmo aplicativo.

As duas primeiras entrevistas que aparecem no Quadro 4 aconteceram de maio a junho de 2020; as três últimas ocorreram no mês de janeiro de 2021. No Quadro 5, a primeira entrevista ocorreu em maio de 2020, e a última em fevereiro de 2021. O maior tempo de duração foi de 1 hora e 28 minutos, e a menor duração foi 31 minutos e 71 segundos.

No próximo capítulo, inicia-se a análise dos dados gerados. Antes disso, discorre-se sobre como se dará a dinâmica de organização desses dados no decorrer das discussões.

4 RELATOS DOS PARTICIPANTES: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DE LETRAMENTOS

Este capítulo traz discussões concementes aos eventos de letramento desenvolvidos pelas professoras na escola, bem como sua visão acerca da realidade em que atuam e das necessidades dos alunos, considerando as especificidades do contexto sociocultural quilombola. A partir de recortes das falas das docentes em que eventos de letramento aparecem tematizados, faz-se uma descrição e análise dessas propostas à luz dos estudos de letramento. Nessa análise, objetiva-se verificar como as práticas de leitura e escrita no âmbito escolar dialogam com a realidade das crianças, considerando o contexto sócio-histórico-cultural da comunidade quilombola. Na esteira desse panorama, além de verificar o que está sendo realizado na esfera dos letramentos escolares, instigados pelas ações docentes aqui focalizadas, intenta-se promover reflexões que, somadas aos esforços já existentes, sejam capazes de apontar novos caminhos às práticas desenvolvidas.

As entrevistas narrativas foram propositadamente pensadas com o intuito de compreender como as professoras percebem aspectos socioculturais da comunidade quilombola e como desenvolvem os letramentos na escola em um contexto de especificidades. Na modalidade de entrevista narrativa, a fala do entrevistado encontra espaço para que flua em um *continuum*, embora perguntas norteadoras sejam feitas pelo pesquisador em momentos específicos. Antes de o olhar estar direcionado às falas das docentes, considera-se pertinente iniciar com alguns destaques da entrevista com o líder comunitário Pedro, abordando as relações entre a escola e a comunidade.

Este capítulo inicia com a fala do representante da comunidade quilombola seguida de uma breve subseção introdutória às análises dos eventos de letramento gerados a partir das entrevistas com as professoras.

4.1 A escola da comunidade sob o olhar do líder comunitário

Entende-se que, para atingir os objetivos a que este estudo se propõe, é imprescindível conhecer o contexto em que acontece a pesquisa. Na busca por compreender os fenômenos que acontecem no chão da sala de aula, é fundamental

levar em conta o contexto sociocultural no qual a instituição escola se insere. No caso das especificidades quilombolas, o não conhecimento da realidade impede que os dados gerados na pesquisa sejam analisados fidedignamente. Baseada nessa premissa e por sugestão da banca de Qualificação, busquei mais informações sobre a comunidade a partir de uma entrevista com o líder comunitário da comunidade quilombola, chamado Pedro. Nesta seção, enfoca-se a percepção de Pedro sobre as relações que se estabelecem entre a escola e a comunidade. Detalhes sobre aspectos metodológicos que nortearam essa entrevista aparecem na seção 3.4 desta dissertação.

No âmbito das relações entre comunidade quilombola e escola, o líder comunitário destaca que a instituição se configura um “patrimônio” da localidade, uma importante referência letrada para os moradores da comunidade. Ele se refere à escola como “parceira” no sentido de disponibilidade e boa vontade em atender às demandas das crianças e de suas famílias.

Pedro afirma que a escola engendra esforços na medida do possível, uma vez que existe um limite de autonomia para executar ações mais afirmativas em prol da comunidade. Na visão de Pedro, a escola busca contemplar nas práticas pedagógicas as especificidades culturais dos quilombolas, mas, muitas vezes, encontra barreiras advindas de diretrizes educacionais que conseqüentemente engessam a ação docente. Um dos fatores atribuídos por ele diz respeito à presença de outras etnias no território, as quais contribuíram para a miscigenação. A ênfase na cultura quilombola poderia ocasionar animosidades por parecer que a escola está dando destaque a uma determinada cultura em detrimento de outras.

Apesar das dificuldades, Pedro reconhece o esforço contínuo dos professores em romper barreiras no sentido de alinhar, de alguma forma, os conteúdos escolares a um movimento de resgate e valorização de elementos identitários, históricos e culturais dos quilombolas. No que se refere ao direito à educação básica, Pedro critica o poder público pela ausência de uma escola próxima à comunidade que ofereça o Ensino Médio aos jovens. Devido à dificuldade de custear os gastos com transporte necessário ao acesso às escolas distantes do território, os alunos conduem o nono ano e se veem obrigados a parar de estudar. A incompletude do ensino básico redundando em falta de perspectivas e oportunidades de empregos.

Nas palavras de Pedro, o nono ano configura-se como “um divisor de águas” na vida dos jovens pois, a partir de sua conclusão, passam a trabalhar em empregos

informais nas regiões circunvizinhas ao território quilombola. Mesmo em se tratando de empresas que disponibilizam transporte aos empregados, o fato de não possuírem o ensino básico completo coloca-os em desvantagem na concorrência por uma vaga de trabalho. Por fim, o líder menciona o caráter conservador da gestão pública municipal como a principal dificuldade na conquista de direitos, visibilidade e reconhecimento da comunidade enquanto reduto quilombola.

É necessário dizer ainda que mais elementos que emergiram da fala de Pedro aparecem nas análises dos dados de modo que estarão relacionados com os eventos de letramento analisados nas seções que seguem, organizadas em dois grandes blocos. No primeiro deles, analisam-se os dados referentes às perguntas sobre as atividades de linguagem que as professoras desenvolvem na escola com os alunos. No segundo, faz-se a descrição e a análise de um projeto de letramento iniciado na escola em 2020 em parceria com uma cooperativa, o qual, dentre outros objetivos, intenta promover uma integração entre os saberes escolares e os saberes tradicionais daquela comunidade quilombola. A análise é feita conforme os objetivos desta pesquisa e fundamenta-se nos autores que compõem o referencial teórico.

4.2 Eventos de letramento desenvolvidos na escola

Nesta seção, trago reflexões sobre os dados gerados a partir de entrevistas com as professoras participantes, abordando questões relativas aos letramentos propostos aos alunos no âmbito escolar. Essa temática foi abordada com todas as participantes, sendo obtidas respostas que, naturalmente, variaram em extensão e profundidade, por se tratar de um aspecto inerente à modalidade de entrevista narrativa. É importante ressaltar que as entrevistas com as professoras revelam apenas parcialmente os eventos de letramento que são desenvolvidos por elas. Não seria possível, e não se constitui objetivo desta pesquisa, atribuir nenhum juízo de valor ao que é proposto em sala de aula, especialmente por não ter sido possível acompanhar as ações docentes *in loco*.

A reflexão a que me proponho nesta pesquisa considera os recortes oriundos dos relatos das docentes, buscando eventos situados de letramento para descrevê-los e apreciá-los do ponto de vista dos Estudos de Letramento, da valorização da cultura local e da inclusão desses grupos minoritários em todas as esferas sociais. Portanto, os eventos que aparecem aqui descritos envolvendo a leitura e escrita

foram considerados relevantes por, de alguma forma, contribuir para a reflexão acerca de aspectos histórico-sócio-culturais dos educandos e a inserção destes nas práticas de letramento na diversidade de contextos sociais. Convém dizer que, no decorrer das entrevistas narrativas, nem todas as professoras descreveram minuciosamente os eventos de letramento que desenvolvem com seus alunos, embora a pesquisadora as tenha instigado a fazê-lo. Algumas mencionaram superficialmente o modo como desenvolvem atividades de leitura e escrita com suas turmas. Por essa razão, os eventos de letramento selecionados para análise são aqueles que emergiram das entrevistas com maior riqueza de detalhes, os que traziam registros fotográficos ou que apareceram recorrentemente na fala das professoras, como no caso das saídas pedagógicas.

A seguir, os eventos de letramento selecionados serão apresentados em três subseções para melhor direcionar a análise: letramento na perspectiva das saídas pedagógicas, eventos de letramento envolvendo a escrita em sala de aula, eventos de letramento voltados à leitura.

4.2.1. Letramento na perspectiva das saídas pedagógicas

Quando questionadas sobre quais atividades de letramento são consideradas importantes para desenvolver com os alunos, considerando o contexto especificamente quilombola, as respostas das professoras convergem para um ponto em comum: a preocupação em proporcionar aos alunos oportunidades de vivenciar os letramentos para além dos muros da escola. As docentes partilham da ideia de que desenvolver propostas de letramento escolar em paralelo às vivências de letramento fora da escola torna a aprendizagem muito mais significativa. Segundo a percepção das professoras, a comunidade, localizada na zona rural, tende a se isolar, tanto pela distância dos centros urbanos quanto pela dificuldade de acesso aos meios de transporte. Por essa razão, as docentes entrevistadas acreditam que proporcionar experiências a partir de saídas pedagógicas enriquece e potencializa o trabalho de leitura e escrita na sala de aula. Essa perspectiva se evidencia nos excertos abaixo:

Excerto 1:

“E a outra coisa são as saídas que nós fazemos... também é uma coisa que ajuda bastante. Essas saídas enriquecem eles, sabe? Essas são algumas práticas que funcionam e que deixam alguma ideia de coisas que o mundo pode oferecer, e que o mundo letrado oferece, né”. (Profa. Mariana).

Excerto 2:

“[...] fazer alguma coisa para incentivar eles levando eles para outros lugares para mostrar novos caminhos, incentivar eles a ler o mundo. Eu, sempre que eu posso, eu levo os meus (alunos) no cinema, no teatro, onde eu puder colocar eles, né? Para eles verem que a gente tem o mundo todo que eles podem conquistar [...] Então, assim, toda oportunidade que eu tenho de mostrar pra eles que ali fora tem um mundo além do [xxxxxxx]⁵, eu faço tudo para levá-los. Eu sempre vou porque eu acho que eles precisam sair da escola, eles precisam aprender de outras formas, né? Então, eles precisam aprender outras coisas. A visão de mundo deles é diferente. Muitos deles nunca andaram de trem, sabe? O mundo deles é ali”. (Profa. Paola)

Excerto 3:

“Eles têm, assim, uma necessidade do novo, eles têm curiosidade. [...] se for buscar uma linguagem de comunicação, tu tem que buscar música, teatro, dança, atividades que eles desenvolvam fora da sala de aula, que eles não precisem ficar sentados, que eles não tenham que ouvir uma explicação de mais de 10 ou 15 minutos, que eles possam se expressar livremente, né? Aí tu tem atenção e participação”. (Orientadora Alice)

Excerto 4:

“[...] O único tipo de passeio que eles têm é com a gente, sabe? [...] E assim, tudo que a gente tentou mostrar principalmente nos passeios, sabe? Eu fazia questão de ir com eles a Porto Alegre ficar o dia inteiro, mostrar shopping, mostrar preço das coisas. Sabe, o mundo assim? Nossa, como é caro, nossa como.... Eu digo: isso é o mundo ali fora, né, gente? A escada rolante e o sensor da torneira no banheiro foi o que eles mais gostaram no shopping. Eles iam lendo as instruções de uso. Foi o que mais chamou a atenção deles. Então tu pensas, assim, no mundo restrito que muitos vivem”. (Profa. Cléo)

A professora Mariana, conforme Excerto 1, destaca as saídas pedagógicas como uma estratégia que fomenta os letramentos em várias instâncias. Para esta professora, os passeios escolares são motivadores e permitem ao aluno vivências de letramento que expandem a sua visão de mundo em todos os aspectos.

Paola, no Excerto 2, vai ao encontro da fala de Mariana e evidencia uma preocupação em mostrar aos alunos que o mundo não se restringe ao território onde

⁵ Informação do nome da escola retirada para evitar identificação do local.

eles moram. Nos trechos "mostrar novos caminhos" e "muitos deles nunca andaram de trem", fica claro que, para a docente, é importante e enriquecedor que as crianças interajam com outras culturas e outros modos de vida. Destaca-se, também, a relação que Paola estabelece entre os eventos experienciados fora da escola e leitura de mundo, a possibilidade de conquistá-lo apropriando-se do conhecimento.

No Excerto 3, Alice aborda a necessidade de propostas pedagógicas diversificadas a partir das quais os alunos possam se expressar livremente. Atividades cujas linguagens de comunicação sejam atrativas e desafiadoras. Essas e outras ações pedagógicas ultrapassam os espaços ditos escolares e proporcionam diferentes aprendizagens. A professora menciona também a curiosidade dos alunos, a motivação despertada por atividades instigantes, com propostas que rompam com a ideia tradicional escolar, na qual as aulas acontecem, única e exclusivamente, na sala de aula.

No Excerto 4, a profa. Cléo corrobora a fala das colegas enfatizando o quanto as saídas são apreciadas pelos alunos e configuram-se momentos de interações sociais e descobertas nos quais as crianças se inserem em situações instigantes e desafiadoras do ponto de vista dos letramentos. No shopping, frente aos objetos desconhecidos, os alunos sentiram a necessidade de ler as instruções afixadas na parede para compreenderem o funcionamento da torneira, por exemplo. Cléo relata que, ao entrar em uma loja com seus alunos, procura levá-los a estabelecer comparações entre preços de produtos, ler as etiquetas, refletir sobre como um estabelecimento comercial se organiza.

Essas iniciativas são válidas e, sem dúvida, oportunizam vivências valiosas às crianças que, por viverem em uma localidade mais isolada, não têm muitas oportunidades de interagir em ambientes que não estejam no entorno de suas comunidades. Porém, do ponto de vista dos letramentos que possam ser conectados ao contexto quilombola, que outras potencialidades podem ser exploradas em saídas como essas? Na direção de buscar respostas e na tentativa de apontar mais caminhos, respaldo-me em uma perspectiva de letramento que vai além da definição de um sujeito que deve dominar a leitura e escrita para funcionar adequadamente em práticas sociais nas quais essas habilidades são exigidas.

Soares (1999) alinha-se a Street (1984) na defesa da dimensão social do letramento, a qual transcende a ideia do domínio da leitura e escrita nas exigências das práticas sociais. Segundo esses autores, letramento não pode ser considerado

um “instrumento neutro” justamente por se constituir em “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1999, p. 74-75).

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que o trabalho com leitura e escrita a partir de vivências significativas para as crianças tem potencial para fazê-las refletir criticamente sobre as situações com as quais elas interagem em diferentes esferas. Obviamente que instigar uma visão crítica dos fatos depende da forma como a experiência letrada for conduzida pelo professor. Nessa direção, Street (2014) alerta para a “necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das funções da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23). Isso significa perceber a função social e ideológica da linguagem compreendendo que ela tanto pode ser agente de transformação na busca de uma sociedade mais igualitária quanto mantenedora do *status quo*.

Nessa perspectiva, propiciar experiências “de mundo” que dialoguem com sua cultura em variadas instâncias podem trazer sentido à aprendizagem e constituírem-se oportunidades profícuas para o desenvolvimento de um letramento crítico. A esse movimento de incluir a cultura dos alunos negros para além do ensino da língua, Ladson-Billings (2008) chama de noção de “relevância cultural”. Para a autora, a perspectiva do ensino culturalmente relevante é importante porque usa a cultura do aluno não só para preservá-la, mas para transcender os efeitos negativos da cultura dominante.

Como exemplo desse efeito negativo, Ladson-Billings (2008) cita a invisibilidade da história e cultura do negro nos livros didáticos ou currículos ou por se enxergar essa história e cultura de maneira distorcida. Transpondo a ideia da autora para a realidade da comunidade quilombola, a abordagem culturalmente relevante na escola tem potencial de promover o desenvolvimento de uma “personalidade negra relevante” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 35) a partir de uma perspectiva de letramento alicerçado na valorização da própria cultura e de um posicionamento crítico-social que fomenta o empoderamento negro.

No bojo das ideias da autora supracitada, as discussões que seguem não se traduzem em negação daquilo que as professoras entrevistadas já propõem. A ideia seria aliar ao que está sendo realizado em termos de saídas pedagógicas que oportunizam experiências interculturais aos alunos, oportunidades de também vivenciar a negritude em diferentes esferas sociais. É importante que o educando quilombola possa vislumbrar a cultura afro inserida em letramentos para além dos limites da comunidade em que vive para, então, estabelecer relações e compartilhar suas percepções com seus pares.

Por exemplo, em uma ida a Porto Alegre (POA), além de visitar os lugares mencionados nas entrevistas, poderia ser feita uma visita a um salão de beleza étnico. À primeira vista, pode parecer algo trivial, mas à temática do cabelo subjazem questões de ordem identitárias que merecem ser debatidas na escola e que são fundamentais na construção de uma autoestima positiva. Ao debruçar-se sobre essa temática, Gomes (2019) revela o quanto o salão de beleza, um local considerado atípico para desenvolver uma pesquisa acadêmica pode ser potente e rico em possibilidades de refletir sobre o corpo negro e o cabelo crespo sob vieses estéticos, políticos, educativos, familiares, entre outros.

A autora reflete sobre o cabelo como corpo social e linguagem, como veículo de expressão e símbolo de resistência cultural. Nessa direção, Gomes (2019) revela que a identidade negra é construída também pela estética do corpo e do cabelo, e como estes espaços de embelezamento acabam se revelando como espaços culturais. O cabelo é um dos principais elementos de afirmação de identidade da população negra, o símbolo representativo do desafio enfrentado pelos sujeitos num espaço em que ainda prevalecem os padrões de beleza europeus. Ainda segundo a autora, a construção de uma autoimagem positiva em relação ao próprio cabelo oferece uma notável contribuição no processo de reabilitação do corpo negro e na reversão das representações pejorativas presentes no imaginário herdado de uma cultura racista.

Afora o já mencionado, há também possibilidades de visitar com os alunos espaços de afroempreendedorismo, uma iniciativa que vem, paulatinamente, fazendo sucesso e ganhando notoriedade nas grandes cidades. É possível ainda transitar por centros culturais africanos que existem na capital, famosos por difundir e valorizar a cultura negra através da música e da dança. Outra possibilidade seria visitar o Museu do Percurso do Negro em POA, que oferece um roteiro pelo centro

da cidade, apresentando locais que são ícones de luta e de resistência negra. Ressalto que me refiro à capital por ser a cidade mencionada pelas professoras, porém a ideia se aplicaria a qualquer cidade que oferecesse tais possibilidades. Existe uma infinidade de outros espaços voltados à cultura negra e que poderiam entrar em pauta, mas limito-me a esses para fins de discussão.

Propor que os alunos façam um diário de campo com registros escritos e visuais (desenhos, fotos) ainda durante essas experiências são algumas das maneiras de significar o trabalho valendo-se da leitura e a escrita. Posteriormente, em sala de aula, instigar a retomada dos momentos experienciados de forma a fomentar análises críticas, debates, comparações, relações com aspectos da comunidade quilombola, tendo por culminância, na sala de aula, a produção de poemas, artigo de opinião, conto, diário, relato, notícia, só para citar alguns exemplos de gênero. Ressalta-se a importância da realização de um trabalho que anteceda o passeio no sentido de preparar as crianças para a experiência vindoura, na perspectiva de uma atividade de pré-leitura.

Ao imergirem nessas propostas de uso da linguagem, as crianças estão se envolvendo em práticas de letramento que Kleiman (2001) explica como sendo “um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para a forma pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 2001, p. 11). Pensando nas saídas pedagógicas sugeridas, no âmbito das relações de identidade e poder advindas dos letramentos, as interações com empreendedores afros alinham-se à representatividade negra no mercado de trabalho, assunto que pode ser problematizado e debatido em aula. Nunes (2010) defende que é papel da escola, enquanto agência de letramento, promover reflexões acerca de assuntos relativos à diversidade étnico-racial e acrescenta que

dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras (NUNES, 2010, p. 44).

Corroborando o que diz Nunes (2010), acredito ser importante que as crianças percebam que existem movimentos na sociedade que vão ao encontro da

valorização da cultura, bem como dos aspectos fenotípicos da negritude, como no caso do cabelo afro, por exemplo. Como já foi dito, à ideia de as crianças interagirem com cabeleireiros e clientes que difundem penteados afros, subjazem elementos que podem ser trabalhados na construção de uma autoimagem positiva das crianças. Ao abordarem questões como essa, Weschenfelder e Fabris (2017) trazem um estudo que analisou narrativas sobre a vida escolar de mulheres negras do Blog *Blogueiras Negras*, definido como “uma comunidade de mulheres comprometidas com questões afins à negritude e ao feminismo interseccional” (WESCHENFELDER, FABRIS, 2017, p. 5). Problematizadas à luz dos Estudos Foucautianos, as narrativas oriundas do *Blogueiras Negras* possibilitam pensar a escola contemporânea sob a ótica das relações étnico-raciais.

Segundo as autoras, experiências negativas com relação ao cabelo afro são comuns no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o estudo relata o efeito positivo da escrita no processo de construção de identidade e resgate da autoestima quando constatam que

ao narrarem suas experiências escolares, as blogueiras negras destacam a relação negativa que enquanto meninas tiveram com seus cabelos, mas no momento em que escrevem, transparecem outros modos de olhar para si mesmas, assumindo seu corpo e seu cabelo como símbolos de luta em defesa da negritude (WESCHENFELDER, FABRIS, 2017, p. 11).

O estudo supracitado corrobora a importância de se buscar conectar propostas escolares às questões que digam respeito ao universo da criança, às suas vivências, no caso deste estudo, das crianças negras. Os contextos de aprendizagem analisados constituem-se em terrenos férteis de letramentos a partir dos quais as atividades de leitura e escrita podem ser desenvolvidas de maneira significativa para os alunos. De experiências como essas emergem infinitas possibilidades, que vão desde debates reflexivos na escola à escrita de textos expressos em gêneros textuais diversos. A partir de temáticas relativas à negritude, pode-se propor que, tanto na escrita quanto na oralidade, os alunos opinem e relatem experiências,

Propostas dessa natureza possuem potencial para a realização de um trabalho interdisciplinar que agregue diferentes áreas do conhecimento. Convém

destacar que não se constitui objetivo deste estudo apresentar propostas de atividades em seus pormenores ou ainda tecer críticas ao que vem sendo realizado. Ao contrário, reconhecem-se os esforços empreendidos pelo corpo docente da escola em proporcionar uma educação que atenda às necessidades e especificidades dos alunos. O que se propõe ao apresentar sugestões de eventos de letramento é fomentar um movimento de reflexão conjunta, ou seja, a inspiração para tal surge dos relatos das professoras os quais instigam ideias que objetivam contribuir para a expansão daquilo que já vem sendo desenvolvido.

É interessante perceber, na fala das professoras, uma similitude no que se refere ao valor atribuído à ação de mostrar o mundo letrado às crianças. Isso se revela nos fragmentos resgatados dos Excertos 1, 2 e 4, respectivamente:

“[...] algumas práticas que funcionam e que deixam alguma ideia de coisas que o mundo pode oferecer e que o mundo letrado oferece, né?” (Profa. Mariana)

“[...] levando eles para outros lugares para mostrar novos caminhos, incentivar eles a ler o mundo”. (Profa. Paola)

“[...] E assim, tudo que a gente tentou mostrar principalmente nos passeios, sabe? [...] isso é o mundo ali fora, né, gente?” (Profa. Cléo)

Nesses enunciados sobre a recorrente alusão à importância de ler o mundo a partir de experiências variadas, fica implícita a preocupação docente em preparar as crianças para bem transitar nas diferentes situações de comunicação que envolvam a leitura e escrita, dentro ou fora das suas comunidades. Do ponto de vista da dimensão social dos letramentos, essa premissa necessita de complementação por ser simplista e não abarcar toda a complexidade que o termo suscita. Essa perspectiva se enquadra no que Soares (1999) chama de uma interpretação “fraca” sobre a natureza social do letramento por definir-se em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo “funcione” de maneira adequada em um contexto social.

A interpretação “fraca” e “forte” trazida por Soares (1999) corresponde aos dois enfoques postulados por Street (1984): o modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, cujos conceitos, ao longo desta seção, serão discutidos e relacionados aos excertos das entrevistas. Baseando-me nas falas docentes e considerando nessa análise a ausência de mais elementos que evidenciassem uma

contextualização e/ou relação de sentido com as experiências de leitura e escrita das crianças vivenciadas nos passeios, pode-se dizer que a ação de simplesmente “mostrar” o mundo letrado apresenta características do enfoque autônomo de letramento.

Nesse enfoque, a própria palavra “autônomo” (STREET, 1984) remete à ideia de não dependência, à ideia de que interações não se fazem necessárias por acreditar que letramento se compõe de habilidades técnicas que não necessitam estar vinculadas ao contexto de sua produção para serem interpretadas. Em outras palavras, esse enfoque defende que, pela própria natureza da escrita, a simples exposição do indivíduo às situações que envolvam a leitura e a escrita bastaria para que ele, gradativamente, fosse se “apropriando” dessas habilidades.

Na contramão dessa visão, tem-se o enfoque ideológico (STREET, 1984), o qual corresponde à versão “forte” do letramento (SOARES, 1999), que seria uma interpretação transformadora por não ser tratado como um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido. Trata-se de uma perspectiva de natureza crítica que concebe o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e escrita e que tanto podem manter o *status quo*, quanto questionar os valores, as tradições e as formas de distribuição de poder que permeiam os contextos sociais (SOARES, 1999).

Do exposto por Street (1984) e Soares (1999), depreende-se que o modelo ideológico de letramento estimula o senso crítico por destacar que as práticas de letramento refletem aspectos das estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição de escrita representa. Portanto, letramento, visto sob um enfoque social, vai além de um conjunto de habilidades individuais de leitura e escrita a serem aplicados nos contextos de comunicação. Letramento diz respeito ao que “as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1999, p. 72).

Na direção do postulado por Soares (1999) e considerando o relato das professoras, as saídas pedagógicas constituem-se oportunidades de as crianças interagirem com a leitura e a escrita nos mais variados ambientes. O episódio em que a professora Cléo relata que, no banheiro do shopping, os alunos “iam lendo as instruções de uso”, é um exemplo do que os alunos fizeram com suas habilidades de leitura. Isso porque, em um contexto específico estavam frente a uma torneira cujo

mecanismo de funcionamento necessitava ser “decifrado”. Ao sentirem a necessidade de lavar as mãos, valeram-se de suas habilidades de leitura para conseguir acionar o sensor que libera a água da torneira. A professora Cléo apenas mediou a situação, instigando os alunos a buscarem a solução do problema a partir da leitura das instruções que estavam afixadas na parede.

Afora o que as professoras já exploram, o passeio ao shopping pode ser uma oportunidade muito rica para fomentar reflexões e trabalhos na esfera do letramento ideológico. Sendo tal ambiente repleto de escritos, na visita, pode-se incentivar os alunos a lerem os textos que os rodeiam, instigando-os a refletir criticamente sobre o que é observado no shopping. Possibilidades ricas de letramentos são identificadas na proposta da professora Cléo sobre comparação de preços de produtos nas lojas do shopping. Na direção do contexto da localidade onde moram as crianças e como forma de ampliar as perspectivas de letramentos, essa comparação poderia ser feita também em relação aos preços encontrados em produtos à venda na comunidade dos alunos.

Outras várias possibilidades de letramentos que dialogam com a cultura quilombola poderiam ser exploradas. Por exemplo, representatividade negra nos cargos de trabalho do shopping, representatividade negra nos anúncios de produtos e serviços, comparação entre os hábitos de consumo da comunidade quilombola e dos frequentadores de um shopping são apenas algumas abordagens passíveis de serem exploradas. Essas temáticas, além de renderem reflexões que aguçam a criticidade, podem também possibilitar a amplificação desses assuntos a partir de pesquisas, debates com os colegas e textos escritos em variados gêneros textuais.

Seguindo essa perspectiva, acredita-se que o conhecimento da realidade dos alunos pode auxiliar o professor tanto na proposta quanto na condução de situações de aprendizagem em variados contextos de letramentos, ampliando os saberes que as crianças já possuem a partir de relações estabelecidas com outros espaços culturais. As novas gerações de quilombolas vivem no mundo contemporâneo e, mesmo com limites impostos pelas condições de desigualdade por eles vivida, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em espaços culturais, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

No caso específico da comunidade quilombola em foco nesta pesquisa, as condições de acesso a outros espaços culturais, bem como às tecnologias praticamente inexistem. Por essa razão, as vivências oriundas das saídas

pedagógicas são enriquecedoras para os alunos e para aqueles que os cercam por oportunizarem experiências que se agregam àquelas que as crianças já vivenciam no âmbito sociocultural da comunidade em que vivem. Essa ideia aparece nas palavras da professora Paola, quando menciona que a “[...] a riqueza do letramento que eles levam para família, que eles levam depois. Porque isso vai além deles, né? E eles levam isso para comunidade deles”. Considera-se, pois, que a escola, enquanto agência de letramento, deve diversificar o trabalho de leitura e escrita na sala de aula e em espaços e/ou situações reais nas quais o educando possa interagir criticamente com elementos escritos inseridos em vivências cotidianas.

Toma-se como exemplo a experiência de viajar de trem até a capital, mencionada por Paola na entrevista, considerando que são várias as possibilidades de letramentos que subjazem a essa vivência. O vagão do trem contém informações escritas e imagens, há uma televisão (sem áudio) que apresenta na tela textos, propagandas, horóscopo, informações sobre eventos culturais e dicas de saúde. Pela janela do transporte público é possível ler e ver placas de trânsito, letreiros, outdoors, grafites.

À primeira vista, ser passageiro em um trem parece um fato corriqueiro, porém do ponto de vista dos letramentos consiste em uma experiência bastante enriquecedora àqueles que não têm essa vivência em sua rotina. De uma maneira quase unânime, as falas das professoras corroboram a ideia de que, para os alunos da comunidade, as saídas pedagógicas consistem em recursos reveladores da pluralidade de letramentos que existem no mundo e o quão importante é conhecê-los.

Nessa direção, é fundamental oportunizar situações nas quais os alunos possam acessar a diversidade de espaços culturais existentes tais como cinemas, teatros e museus, pois são essenciais para o contato com as diversas formas de linguagem que circulam na sociedade, pois como diz Rojo (2009, p. 52), “[...] assim como foi capaz de popularizar os impressos, urge que a escola se preocupe com o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos)”. E são nesses diferentes espaços que “o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98).

A perspectiva sociocultural do letramento, mencionada por Rojo (2009), relacionada ao contexto quilombola, suscita reflexões acerca da importância de o ensino escolar desenvolver-se em consonância com as características e especificidades de cada comunidade. Isso significa que, além de oportunizar experiências de letramentos para além do reduto da comunidade com vistas a expandir a visão dos alunos em relação aos espaços letrados, é importante que a escola proponha atividades que explorem também o contexto histórico-cultural dos alunos, fomentando, assim, o reconhecimento e a valorização do território e da cultura quilombola.

Quando se fala em cultura quilombola, é preciso destacar que, na contemporaneidade, a maioria dos quilombos não se situa isolado geograficamente e não constitui uma unidade homogênea do ponto de vista cultural (CASTILHO, 2011; LEITE, 2000). Compreende-se, pois, que as comunidades de remanescentes quilombolas, embora possam guardar semelhanças, apresentam peculiaridades culturais devido, dentre outros fatores, a sua interação com outras culturas e etnias.

No intuito de compreender a cultura quilombola do meu contexto de pesquisa, respaldo-me no estudo etnográfico de Christo (2018) desenvolvido em comunidade quilombola do RS. A pesquisa investigou as práticas cotidianas das mulheres, que, segundo a autora, são as principais agentes no cuidado e na reprodução das vidas que constituem o território. Sobressaem-se deste estudo questões sobre o modo de viver dos moradores, a luta das mulheres contra o mecanismo patriarcal que as oprime e os saberes tradicionais que circulam nesta comunidade.

No bojo dessas considerações, a cultura quilombola, neste território em específico, diz respeito aos conhecimentos tradicionais acerca da manipulação de ervas medicinais para produção de chás, xaropes, os saberes relacionados ao cultivo de plantas e hortaliças, a crença nas benzedeadas, as histórias de aparições fantasmagóricas pelos matagais da comunidade (CHRISTO, 2018). Além disso, a riqueza das histórias narradas oralmente sobre os antepassados, o passado de lutas e de resistência dos negros, as lendas do quilombo, as danças africanas, dentre outros elementos, compõem os saberes e a cultura daquela localidade.

A ideia de levar em conta a cultura quilombola, estabelecendo relações entre os saberes locais, os conteúdos curriculares e as saídas pedagógicas evidenciam-se na seguinte fala de uma das professoras entrevistadas.

Excerto 5:

“Eu acredito que eles precisam, sim, ver o outro lado nos passeios pedagógicos, com certeza. Mas não só, né? Porque a partir do momento que tu te aproprias daquele conhecimento ali, que é local, tu vai fortalecer também as tuas raízes, a tua história e aí tu vai estabelecer essas relações com esses espaços que tu vai conhecer. Porque não adianta tu partir para “o exterior”, lá para Porto Alegre, se tu não conhece o teu espaço ali, né, que é mais próximo de ti, que diz respeito a tua história também, né? [...]. Porque é um território de comunidade negra, quilombola, que tem todo esse passado e que tem muita coisa, ainda, a ser explorada”. (Profa. Elisa)

No Excerto 5, a professora Elisa traz um contraponto que suscita reflexões sobre aspectos culturais e identitários dos remanescentes de quilombolas. Elisa posiciona-se favoravelmente às saídas pedagógicas, porém acredita que um trabalho preliminar explorando o território quilombola e toda a sua potencialidade histórica, identitária e cultural respaldaria os alunos na compreensão daquilo que é externo à comunidade. A professora ilustra iniciativas concretizadas nesse sentido na ocasião em que convidaram à escola pessoas idosas da comunidade para que contassem histórias dos antepassados moradores do quilombo.

Eram avôs e avós dos alunos que narraram *causos* de uma época longínqua, em um mundo bem diferente do que se conhece hoje, atraindo a atenção dos alunos tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do fundamental. Segundo Elisa, alunos de variadas faixas etárias participaram do evento, pois, segundo ela, o respeito aos mais velhos, às pessoas da comunidade em geral constitui-se um valor transmitido pelas famílias aos seus filhos. Elisa disse que

Excerto 6:

“[...] trazendo essas pessoas era uma forma de poder estar escrevendo isso, pra “pegar” esses conhecimentos dessas pessoas mais idosas para que não se perca isso, né? [...]. Mas teria que se fazer de forma sistemática, algo para poder retomar isso, né? [...]. Por quê? Porque esse conhecimento, através desse resgate, vai provocando essa aproximação, né?” (Profa. Elisa)

Segundo a professora, como proposta que fomenta os letramentos, os alunos tiveram a tarefa de escrever as histórias narradas pelos idosos quilombolas. Identificam-se nesse relato momentos muito ricos de aprendizagem nos quais os alunos ficam imersos em letramentos conectados à história do seu povo, colaborando também para um resgate de aspectos de uma cultura caracterizada

pela oralidade. Christo (2018) refere-se às narrativas orais quilombolas como a uma forma secular de conhecimento que se dá a partir da memória e é compartilhada com muita disposição e paciência.

A presença dos idosos quilombolas na escola para narrar histórias não só promove a socialização como também converge para uma aproximação entre as gerações, num movimento fundamental de valorização da cultura local. Destaca-se, na fala de Elisa, a necessidade de que registros escritos sobre a história do quilombo acontecessem de forma sistemática. A mesma preocupação é externada pela professora Paola, ao mencionar na entrevista a importância de fomentar registros escritos relativos aos elementos culturais e históricos da comunidade quilombola como uma forma de perpetuá-los. Aspectos voltados aos registros de histórias que circulam na comunidade a partir da oralidade são, de modo semelhante ao que se verifica nos registros de escrita, excelentes oportunidades para serem trabalhadas e valorizadas pela escola, pois narrativas orais são parte essencial da identidade e do arcabouço da cultura quilombola. Com essa perspectiva, Street (2014) reitera a importância de se abrir espaço para os valores fundamentais da oralidade de uma localidade, uma vez que, segundo o autor, este é um dos caminhos para o resgate do patrimônio letrado de uma população.

Práticas como essas remetem novamente ao que Ladson-Billings (2008) chama de ensino culturalmente relevante. Como já foi dito anteriormente, dentre outras premissas, a ideia de “relevância cultural” defende a importância de a aprendizagem escolar dialogar com aspectos da cultura do aluno e do próprio contexto escolar e comunitário do qual ele faz parte. Nessa direção, concorda-se com Ladson-Billings (2008) sobre a importância de se estabelecer uma conexão entre os saberes escolares e os conhecimentos tradicionais quilombolas, assim como destes com a pluralidade de outras culturas que os cercam. É um dos objetivos deste estudo verificar, através dos relatos das professoras, os movimentos empreendidos na busca de articular aspectos da cultura quilombola às propostas de letramento da escola.

Dessa forma, as práticas discutidas nesta pesquisa apresentam potencialidades que se aliam ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Segundo as diretrizes, o Projeto Político Pedagógico das escolas “deve considerar as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos

educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla” (BRASIL, 2012, p. 13).

A partir disso que trata a lei, emerge a ideia de uma tríade (saberes oriundos das vivências quilombolas, conhecimento escolar, interação com o mundo que cerca a comunidade) que necessita ser articulada para que a educação garanta o desenvolvimento cidadão em sua plenitude. Essa articulação de saberes é de responsabilidade da escola, principal agência de letramento no contexto quilombola, capaz de mediar os diálogos entre as diversas instâncias dos conhecimentos. Nascimento (2006), ao se referir ao processo educativo e inclusivo, postula que:

se for objetivo da escola formar cidadãos capazes de (re)construir a sua própria história num Brasil pluriétnico, respeitando, portanto, as diferenças culturais, é papel da escola propor também o conhecimento de outras realidades. Dessa forma, o quilombo não pode ser somente estudado e compreendido por ele mesmo, pois o quilombo está no mundo, assim como o mundo está no quilombo. A escola precisa preparar as crianças para transitarem na ponte quilombo-mundo e mundo-quilombo (NASCIMENTO, 2006, p. 138).

A visão da Nascimento (2006) sobre valorização do repertório de conhecimentos da cultura afro-brasileira a partir de uma perspectiva ampla de interação com o mundo corrobora o argumento das professoras entrevistadas acerca da importância de proporcionar experiências extraclasse para os alunos da escola. A interação dos alunos com o mundo pode se dar de muitas maneiras, sendo as saídas pedagógicas apenas uma delas.

Na próxima subseção, serão descritos e discutidos eventos de letramento desenvolvidos na escola pelas professoras valendo-se da escrita.

4.2.2 Eventos de letramento envolvendo a escrita em sala de aula

Esta seção traz recortes de atividades de escrita tematizadas nas entrevistas que serão discutidas à luz das teorias de letramento e das especificidades do contexto escolar quilombola, pressupostos teóricos deste estudo. Convém, primeiramente, chamar a atenção para o fato de que um evento de escrita tenha sido mencionado na seção anterior destinada aos eventos de letramento em passeios pedagógicos. A justificativa residiu na necessidade de complementar a

linha de raciocínio trazida na fala do Excerto 5, cujo conteúdo problematizou a cultura local quilombola em contraponto às saídas pedagógicas.

Com o intuito de contextualizar os eventos de letramento que serão descritos a seguir, reitero que a escola parceira desta pesquisa e tampouco a comunidade quilombola possuem sinal de internet. Essa informação é imprescindível para que se compreendam as razões do gênero textual “carta” ser o protagonista da atividade de escrita que será discutida a seguir. Nos relatos que seguem, fica evidente a possibilidade de se efetivar uma conexão com o mundo e imergir em letramentos diversos, mesmo estando entre as paredes da sala de aula de uma escola que não possui acesso à internet. Vejamos no excerto abaixo:

Excerto 7:

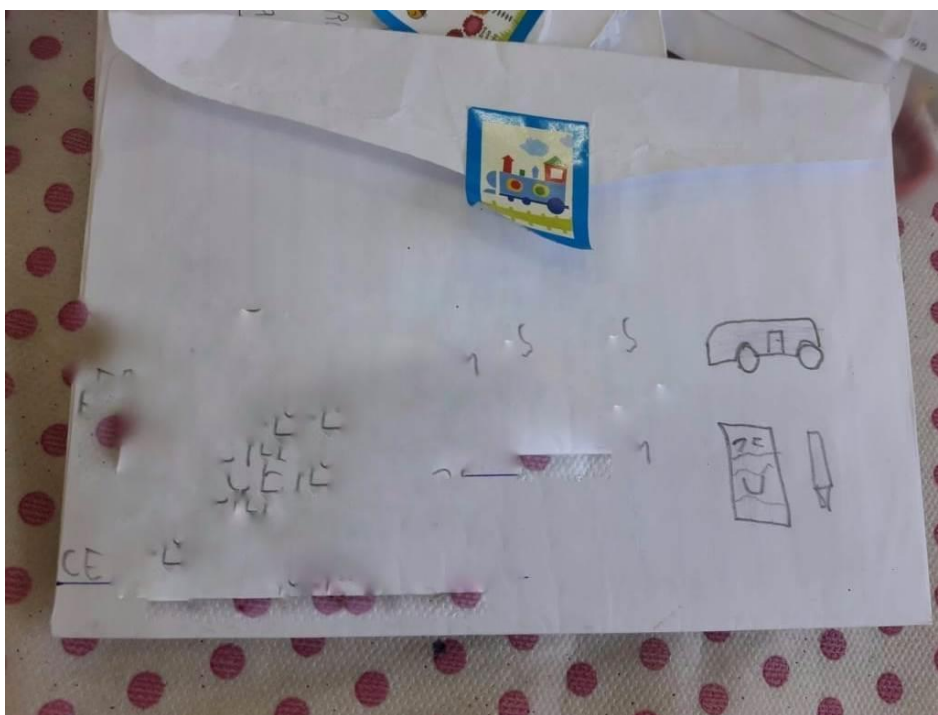
“Eu fiz esse projeto todo... E aí nós fizemos uma troca de cartas, né? Uma experiência nova para eles. Trocamos cartas com escolas de todo o Brasil, então foi muito legal, muito legal mesmo! Nós recebemos presentes, fotos de outros lugares que eles puderam conhecer. [...] isso envolve muito a leitura e a escrita, né? Porque as cartas eles escreviam. Eles escolhiam o colega e trocavam cartas no decorrer do ano”. (Profa. Paola)

Excerto 8:

“E com essa atividade sobre as cartas [...], nós criamos o nosso selo. Então nós temos um selo nosso, lá na casa da moeda. É muito legal e nós mandamos fazer mesmo. Tem que ter autorização, tudo certinho assim. Então isso foi muito grandioso também para as crianças para mostrar a importância que eles têm e o que o ler e escrever traz para eles, né?” (Profa. Paola)

Nos Excertos 7 e 8, a professora Paola relata atividades que fizeram parte de um projeto maior desenvolvido por ela no ano de 2019 com sua turma de 3º ano da escola quilombola. Vê-se, no Excerto 7 que o gênero textual carta, ilustrado pela Figura 3, foi explorado em uma situação real de comunicação e culminou com a confecção de um selo da turma, personalizado, com direito a registro na Casa da Moeda (ilustrado pela Figura 4), como menciona a professora no Excerto 8. Poderia causar um estranhamento o fato de um gênero textual quase em desuso ser posto em tamanho destaque em um projeto escolar se não fosse o fato de, como já foi mencionado, a escola não possuir acesso à internet. Porém, mesmo sem dispor das tecnologias, a dinâmica através da qual o projeto foi desenvolvido inseriu a língua em uma situação real de uso, tornando a experiência muito significativa para as crianças.

Figura 3 – Imagens dos envelopes das cartas redigidas pela turma⁶



Fonte: Acervo da pesquisa.

⁶ Imagem editada para preservar a identidade dos participantes.

Figura 4 – Selo personalizado da turma⁷

Fonte: Acervo da pesquisa.

De acordo com o que é possível verificar no relato de Paola, o engajamento dos envolvidos no projeto evidencia a importância que a escrita adquire quando seu uso assume uma funcionalidade, quando há uma motivação capaz de significá-la. Em propostas dessa natureza, a criança se insere em um processo no qual necessita se comunicar por meio da língua escrita (cartas), reflete sobre o código escrito e vai se apropriando dele, gradativamente, para interagir em uma real situação de comunicação utilizando-se do conhecimento construído.

No caso dos alunos envolvidos no projeto promovido pela professora Paola, a aprendizagem experienciada é alicerçada em propostas de escrita que em nada se assemelham à reprodução mecânica de um texto qualquer por tratar-se de uma vivência de leitura e escrita na qual existia um interlocutor real, fator que contribui para dar sentido à interação. A tarefa adquire outro sentido, pois o aluno sabe que escreve para que outros leiam e não apenas para o professor. Uma experiência de letramento proposta na escola sob essa perspectiva vincula-se ao modelo ideológico

⁷ Imagem editada para preservar a identidade dos participantes.

de letramento (STREET, 1984) que engloba a relação de interação social entre indivíduos, considerando-os participantes ativos em uma realidade social.

De acordo com o autor (STREET, 1984), no modelo ideológico, a noção de letramento caracteriza-se pelo caráter dinâmico, pois esta dependerá do interlocutor e do propósito comunicativo, elementos que mudam de acordo com o contexto no qual ocorre a interação. Assim, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos em que ela é adquirida e praticada. Tanto a dinamicidade quanto a relativização em relação ao contexto em que as práticas de letramento acontecem podem ser ilustradas tomando como exemplo a situação de comunicação envolvendo a troca de cartas dos alunos da professora Paola.

Embora as crianças tenham sido instigadas a participar de uma atividade que foi desenvolvida no ambiente da sala de aula de forma monitorada, os alunos encontravam-se, de fato, inseridos numa situação real de comunicação. Havia, portanto, uma finalidade, um objetivo a ser alcançado pelo professor. Se porventura, fora do ambiente escolar, os alunos desejarem ou necessitarem escrever uma carta ou bilhete para alguém, o sentido atribuído a essa ação será outro, bem como a finalidade desta. Isso porque a ação de enviar a carta, será espontânea e, provavelmente, será endereçada a uma pessoa do círculo de amigos do remetente. Em síntese, as mesmas práticas de letramento suscitam eventos de letramento diferentes pelo fato de estarem vinculadas ao contexto no qual elas ocorrem, e isso explica também a razão da dinamicidade atribuída a elas. Pode-se dizer que tais fatores servem de base para a análise das complexidades do fenômeno do letramento.

Na mesma direção do exposto acima, Soares (2004a) aponta as diferenças entre as práticas e eventos de letramento que acontecem na escola e aquelas que figuram na vida cotidiana. A autora destaca que, mesmo se tratando de situações de uso da leitura e escrita que envolvam os mesmos materiais escritos, a forma como o sujeito reage a elas difere, a depender de onde venham a se desenvolver, se na escola, de forma premeditada e dirigida, ou no cotidiano das pessoas, de forma espontânea. De acordo com Soares (2004a, p. 107), de certa forma, “a escola *autonomiza* as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos pessoais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”.

A este processo pelo qual eventos e práticas de letramento de mesmos fins discursivos assumem sentidos distintos quando desenvolvidos em ambiente escolar e não escolar, Street (2014) nomeia de pedagogização do letramento. Com base neste conceito de Street (2014), Soares (2004a) diz que a pedagogização da leitura e escrita (dos eventos e práticas de letramento) é um processo inerente à escolarização pois, dentre as práticas de letramento existentes na sociedade, a escola necessita eleger algumas para estabelecer o que a autora chama de “transposição didática de práticas e saberes”. Ou seja, o ensino escolar elege e sistematiza determinadas práticas sociais de letramento que circulam na sociedade, as quais tanto podem ser desenvolvidas de forma mecânica e descontextualizada quanto podem ser trabalhadas sob uma perspectiva consoante à realidade dos educandos.

No caso do projeto da professora Paola, o trabalho com o gênero textual carta foi desenvolvido de maneira contextualizada a partir de uma situação real de comunicação na qual os alunos interagiram com destinatários que existem de fato. O mesmo gênero textual poderia ter sido trabalhado em sala de aula de forma mecânica e vazia de significado sob uma perspectiva hipotética de destinatário. Isso evidencia que é possível desenvolver as práticas sociais de letramento eleitas pela escola e constantes no seu currículo de maneira que façam sentido para os alunos e os façam avançar em suas aprendizagens

Na proposta de criação de um selo personalizado da turma da professora Paola, evidenciam-se elementos que perpassam fenômenos da ordem dos letramentos, uma vez que se situam na esfera da autoestima e da identidade quilombola. Ao relatar a experiência da turma em criar um selo personalizado, a docente faz alusão à satisfação dos alunos em ver retratado num selo a foto da turma, classificando essa conquista como grandiosa aos seus olhos. Nas palavras da professora, “[...] isso foi muito grandioso também para as crianças para mostrar a importância que eles têm e o que o ler e escrever traz para eles [...]”, evidenciam-se aspectos que reforçam a capacidade inclusiva e empoderadora do letramento.

Para as crianças, estabelecer uma relação entre o saber ler e escrever e o colocar-se no mundo como um cidadão é fundamental na construção de uma autoimagem positiva. Experiências significativas como essas permitem ao aluno perceber o potencial comunicativo da escrita, encorajando-o a ir mais além na busca pelo conhecimento. Nos eventos de letramento envolvendo as cartas e a confecção

do selo não foram identificadas relações diretas com os saberes da cultura que circula neste território quilombola específico. Por essa razão, pode-se dizer que se trata de uma atividade de escrita que poderia ser aplicada em contextos escolares múltiplos por não haver uma conexão com a cultura quilombola.

Porém, afora a riqueza dos letramentos que as atividades com as cartas promovem e pensando no contexto de comunidade isolada e vulnerável socialmente, a proposta desenvolvida pela professora Paola se traduz em um valor imensurável por contribuir com aspectos fundamentais já mencionados anteriormente: empoderamento e formação de uma autoestima positiva das crianças quilombolas. Na esfera dos letramentos, além da escrita, as práticas de leitura são importantes na ampliação de repertório linguístico. Na próxima seção, veremos ações das professoras que refletem a valorização atribuída ao poder transformador da leitura na vida dos alunos, bem como as estratégias utilizadas visando à integração das famílias nessas propostas.

4.2.3. Eventos de letramento voltados à leitura

Inicia-se esta seção apresentando um trecho da fala da professora Cléo acerca das dificuldades das crianças no trabalho que envolve a leitura e a escrita. Pode-se dizer que a percepção de Cléo representa as demais participantes da pesquisa, uma vez que, em relação a essa questão, todas as falas convergem. É recorrente na fala das professoras expressões tais como:

Excerto 9:

“Difícil a leitura e a escrita para eles; [...] o português é uma coisa de outro mundo. [...] a língua escrita tá muito distante deles”. (Profa. Cléo)

O Excerto 9 traz impressões da professora Cléo sobre as dificuldades dos seus alunos do 5º ano em fazer uso da leitura e escrita. Nessa mesma linha, encontram-se também os discursos das professoras Paola e Mariana, que atuam nos primeiros anos do EF. Esses discursos convergentes suscitam alguns questionamentos acerca das razões para as dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita. Na busca por discutir e refletir sobre este fenômeno, é preciso que se estenda a visão tanto ao contexto das crianças quanto à concepção de

letramento dos docentes. Além disso, questões voltadas à alfabetização também precisam ser consideradas nessa reflexão. Isso porque o professor tanto pode conceber a alfabetização como um processo que se estende para além do 1º ano quanto pode concebê-la como apropriação de um código que deveria ser consumado ao final de um ano letivo.

Fronza (2013) diz que cada criança tem seu tempo de aprendizagem da leitura e escrita, e elas avançam de acordo com seus próprios ritmos. Isso significa que há aquelas que, ao término do primeiro ano, mostram domínio da língua escrita e outras que, ao longo dos primeiros anos do EF, vão construindo gradativamente a sua compreensão da leitura e escrita. Nessa direção, conhecer a realidade dos alunos possibilita tentar compreender a razão das dificuldades para, a partir disso, encontrar caminhos para superá-las.

Pensando no contexto quilombola, aproximar os conhecimentos e letramentos desenvolvidos pelos alunos em seu contexto sociocultural com os letramentos dominantes, legitimados pela cultura letrada poderia ser uma alternativa de (re)significar a leitura e a escrita. É preciso lembrar, contudo, que apenas o conhecimento do contexto sociocultural e a conexão entre os saberes não basta. A concepção de letramento do professor tem muito a dizer sobre sua ação pedagógica, uma vez que esta se reflete nas práticas de leitura e escrita que desenvolve na escola.

Na esteira dessas concepções, recorro aos estudos de Street (1984), dentre outros autores, os quais poderão auxiliar na análise dos eventos de letramento voltados à leitura que aparecem nesta seção. Vale retomar a menção feita por Street (1984) quanto a modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

Na perspectiva do letramento autônomo, as atividades de leitura e de escrita são concebidas como individuais, neutras e universais, isentas dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as constituem no contexto social (STREET, 1984).

Transpondo as características deste modelo de letramento à esfera da leitura, o caráter individual vincula-se à ideia de que o leitor assume uma postura passiva, unilateral diante do texto. Ou seja, desconsideram-se as experiências, os conhecimentos prévios do leitor, bem como a interação inerente estabelecida entre ele e o autor na ação da leitura. Isso significa dizer que o sentido da leitura se limita ao autor e suas intenções, cabendo ao leitor apenas o papel de captá-las. A leitura,

portanto, não é vista como uma produtora de sentidos, mas como uma atividade de reconhecimento e reprodução.

Em contrapartida, o modelo ideológico concebe letramento como uma prática sociocultural (STREET, 1984; KLEIMAN, 2001; ROJO, 2009; SOARES, 1999). Ou seja, a ideia de letramento vincula-se ao desenvolvimento de um amplo processo de interação sociocultural que gera práticas assentadas em múltiplos conhecimentos, valores e significados construídos ideologicamente. Tomando a leitura por essa perspectiva, a interação entre leitor e texto é fundamental para a construção de sentido deste último. Na busca da compreensão e interpretação do texto, o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios para perceber o que está sendo dito nas entrelinhas do texto. Integram os conhecimentos prévios, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo (KLEIMAN, 1997).

As concepções retomadas acima auxiliarão na análise e discussão dos eventos de leitura que foram mencionados pelas professoras nas entrevistas e desenvolvidos por elas nos anos iniciais do EF. No primeiro caso, tem-se um evento de leitura que envolve os alunos e suas famílias, proposto pela professora Paola em uma turma de 3º ano do EF. Vejamos:

Excerto 10:

“[...] nós criamos a experiência de levar um livro para casa, né? Para ver como é que seria essa ligação com a família, né? Se a família iria ler com eles e tal. Fiz uma sacola, personalizei com personagens, assim, né? Com o título Sacola da Leitura e eles levavam para casa. Aí, dentro da sacola tinha jornal, revistas, tinha livros do interesse deles, tinha gibi, tinha leituras para vários gostos, assim, né? E isso foi muito positivo. Eu recebi várias fotos deles lendo com os pais. Foi muito legal. E, ainda, dentro da sacola, um livro, um caderno, né, assim, para eles escreverem de qual livro que eles mais gostaram, da experiência que eles tiveram. Um relatório, né? E foi muito, muito gratificante”. (Profa. Paola)

Excerto 11:

“E daí então os pais entraram nisso (Sacola da Leitura). Eu mandei questionários para casa para perguntar se eles gostavam de ler, por que que eles não liam. E aí eles respondiam que é porque eles tinham pouco acesso e que eles não poderiam sair ali de onde eles moram, né? Lá no morro e ir até biblioteca lá pedir um livro porque daí, na semana seguinte, eles teriam que devolver. Então eles não tinham esse acesso. E aí a nossa sacola veio então para preencher essa lacuna, né? E foi uma experiência muito legal!” (Profa. Paola)

Na proposta do projeto de leitura denominado Sacola da Leitura, nos Excertos 10 e 11, a fala da professora Paola evidencia uma riqueza de possibilidades de letramentos, tais como a interação das crianças com variados gêneros textuais, o incentivo do hábito da leitura e a integração das famílias às atividades escolares. Ao levarem para casa uma sacola contendo leituras em variados suportes, as crianças podiam escolher, individualmente ou em parceria com os pais, o tipo de leitura de sua preferência. A professora menciona que havia jomais, revistas, histórias em quadrinhos, livros de histórias, ou seja, diversos textos que circulam socialmente.

Sabe-se que o contato com diferentes gêneros textuais/discursivos e com textos escritos valorizados culturalmente constitui-se um movimento importante para a familiarização dos alunos com a língua(gem) em circulação. Embora a professora não estivesse acompanhando presencialmente a maneira como se deu a dinâmica de leitura na casa dos alunos, a experiência parece ter sido prazerosa e integradora. O retorno dado pelos envolvidos na atividade foi positivo, e uma das devolutivas da atividade aconteceu por meio de fotos representativas dos momentos de interação entre os alunos e suas famílias.

O evento de letramento proposto envolveu a língua escrita em interação com outras pessoas, no caso, os familiares dos alunos. A leitura oral de histórias possibilitou aos envolvidos no evento mobilizar diferentes saberes e interpretações segundo as suas visões de mundo na busca de compreender o que leram. De acordo com a professora, nessa dinâmica houve uma alternância na leitura, tanto as crianças lendo para seus pais quanto o contrário. A Sacola da Leitura é uma estratégia interessante capaz de promover letramentos, pois a leitura neste contexto não só permite que as crianças interajam com diferentes tipos de textos, como também se desenvolve em uma reciprocidade com os familiares.

Além da interação com os pais em uma atividade que envolveu uma diversidade de suportes textuais, a proposta desafiou as crianças a escreverem sobre como se sentiram em relação à leitura e ao acesso aos livros. No Excerto 10, vê-se que o gênero textual relatório foi explorado nessa proposta. Na realização do relatório, a professora Paola solicita que os alunos apontem os textos de que mais gostaram, relatando a experiência que tiveram com as leituras. Nesse contexto, a escrita das crianças se dá através de uma experiência vivenciada por elas. Isso contribui para a aprendizagem, pois entende-se que práticas de ensino e

aprendizagem para o aluno “deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador” (FREIRE, 2006, p. 13).

Em alinhamento ao pensamento de Freire, pode-se dizer que essa produção textual se configura como uma prática de letramento que parece ter possibilitado ao aluno apropriar-se do gênero relatório sem necessidade de o educador tecer explicações acerca da estrutura deste gênero. O relatório foi o gênero através do qual o aluno compartilhou experiências significativas oriundas de uma interação com a leitura.

Convém reiterar que os dados analisados nesta dissertação foram gerados no modo remoto, configurando-se, portanto, relatos de eventos propostos pela professora no ano anterior à pandemia de COVID-19. Por essa razão, não foi possível ter acesso aos relatórios produzidos pelos alunos que participaram da “Sacola da Leitura”. Esse fato inviabiliza uma análise mais acurada sobre a produção escrita das crianças no que se refere à estrutura e aos aspectos linguísticos concernentes aos gêneros em questão.

No Excerto 11, há menção a um questionário direcionado aos pais com o objetivo de ouvi-los acerca dos hábitos familiares de leitura. Nas respostas dos pais, evidenciou-se a dificuldade de acesso aos escritos literários principalmente pelo fato de o território quilombola situar-se distante da zona urbana. Há uma biblioteca pública na zona urbana do município, mas a ausência de linhas de transporte na região inviabiliza o deslocamento até o centro da cidade. Sobre a questão de quais tipos de materiais escritos circulam na comunidade, Pedro, o líder da Associação quilombola respondeu que

Excerto 12:

“[...] material impresso, aqui, nem de mercado não tem. Porque os mercados que a gente tem aqui não são tão grandes ao ponto de... não tem, vamos dizer assim, uma rede forte, não tem... não tem esse negócio aí para ter esse material impresso, entendeu? Não existe um potencial de compra. Aqui é bem pobre mesmo. Livros não temos, não tem nada não, nem material de divulgação, nada, não temos nada disso. É muito esporádico, assim, ver alguém com panfleto do mercado. É muito difícil mesmo ler jornal, comunicado...[...]” (Líder comunitário Pedro)

Considerando o contexto de escassez de materiais escritos, explicitado na fala de Pedro no Excerto 12, vale retomar a ressalva da professora Paola, no

Excerto 11, de que a Sacola da Leitura veio ao encontro das necessidades dos alunos, pois possibilitou o acesso e compartilhamento de material escrito em um movimento que transcendeu os muros da escola. A fala da professora Paola também vai ao encontro do que postula Almeida (2020, p. 58) ao dizer que

especialmente, em camadas sociais menos letradas, a escola exerce o papel fundamental de aproximar essa clientela do mundo da leitura ao proporcionar maior exposição a situações em que o letramento é exigência, bem como ao instigar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a circulação e a ação dos alunos neste mundo.

Do ponto de vista dos letramentos, considera-se essa atividade muito potente no incentivo à leitura e escrita, uma vez que a escola promove essa aproximação das crianças quilombolas ao mundo da leitura, como defende Almeida (2020). Além disso, trata-se de uma proposta que busca uma articulação com a comunidade, concedendo espaço para que os pais e alunos sejam ouvidos em suas impressões e necessidades. Oportunizar momentos para que as famílias se manifestem facilita o entendimento do professor em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos na escola, como aquelas tematizadas nos desabafos das professoras que abrem esta seção. A esse respeito, Paola também assim se manifesta:

Excerto 13:

*“[...] então eu acho que se a gente coloca os pais num contexto, eles participam, sabe? Por mais que eles tenham dificuldade.
[...] buscar a família para sala de aula [...] eu acho que essa é a forma de a gente conseguir fazer a diferença na comunidade”. (Profa. Paola).*

As dificuldades das crianças com a leitura e a escrita podem ser superadas a partir de um trabalho alicerçado nas necessidades dos alunos e no diálogo com a sua cultura. Pode-se dizer que a Sacola da Leitura se configurou em uma experiência muito rica para essas crianças que fazem parte de um contexto em que materiais escritos pouco ou nada circulam. Nesse sentido, a inserção nessa configuração de evento de letramento fomenta o hábito da leitura tanto no que se refere às crianças quanto no tocante aos pais dos alunos, composta em sua maioria de pessoas jovens.

Convém ressaltar que, na comunidade quilombola, há um grande número de pais jovens que frequentaram a escola até o EF e, por razões diversas, não

conseguiram dar continuidade aos estudos da etapa seguinte. Nas entrevistas, tanto as professoras quanto o líder comunitário aludem às possíveis barreiras que impedem a maioria das pessoas da comunidade de concluírem a Educação Básica. Uma destas se refere à ausência de uma escola que ofereça o Ensino Médio na localidade quilombola.

As crianças, em sua maioria, estudam até o 9º ano do EF e se veem obrigadas a interromper os estudos pela dificuldade de deslocamento em razão da inexistência de linhas de transporte na região do quilombo. Somado a isso, os custos financeiros decorrentes de deslocamento tornariam inviável frequentar uma escola localizada fora do entorno da comunidade. Em contraponto ao exposto, Filho e Araújo (2017), em estudos sobre abandono e evasão escolar na Educação Básica no Brasil, apontam, dentre outras causas, a abordagem homogeneizante da escola em detrimento das dimensões políticas, históricas, socioeconômicas e ideológicas que envolvem o educando.

Levando em conta as dificuldades que, por vezes, inviabilizam uma participação mais efetiva dos pais do quilombo no processo de aprendizagem dos seus filhos, a atividade Sacola de Leitura mostrou-se capaz de, na conjuntura dos letramentos, promover o engajamento das crianças e de seus pais. Estes, se não puderam interagir na dinâmica como narradores de histórias, participaram como ouvintes. É necessário dizer que essa mesma atividade poderia ser desenvolvida em qualquer outro contexto social, urbano ou rural. Porém, o que se diferencia neste cenário específico diz respeito ao ter sido uma proposta que foi ao encontro das necessidades daquela comunidade, a qual possui suas próprias especificidades. Nessa perspectiva, a atividade Sacola da Leitura evidencia um movimento na busca de uma relação dialógica entre os letramentos propostos na escola e a realidade sociocultural da comunidade quilombola. Ou seja, integrar as famílias aos eventos de letramentos desenvolvidos pela escola evidencia um interesse da instituição em estabelecer parcerias no trabalho pedagógico com vistas a uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

Na esfera das potencialidades identificadas na atividade de leitura proposta pela professora Paola, a inclusão de títulos literários com temáticas étnico-raciais na sacola de leitura poderia ampliar as possibilidades de letramento sob um viés crítico. Há excelentes obras infanto-juvenis que abordam temáticas da negritude sob uma ótica questionadora das injustiças sociais, valorizando as diversidades étnicas e

resgatando valores culturais africanos e afro-brasileiros. Os temas são extensivos também aos aspectos da identidade negra e à representatividade afro que aparecem contextualizados em histórias do cotidiano ou em enredos de fantasia protagonizados por príncipes e princesas negras, por exemplo.

Nessa perspectiva, com enredo voltado à temática da fantasia, tem-se a obra infanto-juvenil “Rainha Quiximbi” (SANTOS, 2000) que conta a lenda de uma sereia negra. Na esfera de temas que retratam situações do cotidiano, há o livro “A cor da ternura” (GUIMARÃES, 1991), que versa sobre a história de uma garota negra que sofre discriminação e constrangimento no ambiente escolar, causada pelas brincadeiras de mau-gosto que colegas de escola fazem com ela em razão da cor da pele e pela professora que ensina uma versão distorcida da escravidão. Por fim, o livro “O cabelo de Lelê” (BELÉM, 2007), que aborda a rejeição de uma menina negra com relação à sua descendência, principalmente no que se refere ao cabelo afro. Na história, o problema é solucionado quando ela começa a ler um livro que fala da história e beleza de seus descendentes. Essa narrativa instiga os afrodescendentes a reconhecerem sua identidade e orgulharem-se dela.

Elencaram-se algumas, dentre inúmeras obras literárias, que se baseiam em narrativas que favorecem a identificação do leitor infantil e juvenil com as personagens e as situações vivenciadas por elas, abrindo espaço para que eles reflitam sobre o seu papel nas questões que envolvem as relações étnico-raciais, além de contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos fortalecendo as identidades e elevando a autoestima dos estudantes.

Street (2007) corrobora o dito acima ao afirmar que “[...] as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade [...], quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, [...] são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar (STREET, 2007, p. 466). Depreende-se do postulado de Street (2007) a importância da leitura sob um viés crítico, a qual, no contexto da atividade da Sacola, pode fomentar discussões com os familiares em um primeiro momento e, na sequência, na sala de aula com a professora e os colegas.

Compartilhar as experiências de leitura no grupo é uma ação importante pois, de acordo com Nunes (2010, p. 49), “o diálogo, o círculo para a narração de histórias, tão comum nas tradições afro-brasileiras, poderia ser o ponto de partida

para a realização de reflexões cuja natureza não é individual, mas coletiva”. Momentos de reflexão e discussão sobre temas voltados à negritude contribuem para fomentar uma formação leitora crítica. As propostas de abordagens de cunho crítico, questionadora do *status quo*, remetem ao letramento como prática social cuja premissa baseia-se na capacidade de atribuir sentido à leitura e escrita e está em consonância com o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984). Essa premissa vai na contramão do letramento autônomo, que considera a leitura e escrita como neutras e não vinculadas a determinantes culturais e estruturas de poder que as configuram (SOARES, 2004a). Rojo (2004, p. 1-2) refuta o modelo autônomo de letramento, quando diz que

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania [...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Rojo (2004) destaca que o ato de ler, como prática social, perpassa o escrito uma vez que o leitor necessita acionar mecanismos relativos ao seu conhecimento de mundo para que possa compreender um texto. Porém, o leitor competente não só compreende o que lê, como também é capaz de ler o que está para além do código, identificando elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto que leu e outros já lidos. Em suma, este leitor sabe que a um texto podem ser atribuídos vários sentidos. Retomando-se a proposta da Sacola da Leitura ainda no âmbito das potencialidades que ela suscita, uma referência letrada oriunda da comunidade quilombola poderia ser convidada a conversar com as crianças.

Segundo informações das entrevistas, um ex-aluno da escola, que nasceu no território quilombola, fez Doutorado na área de Exatas e se dispõe, sempre que é chamado, a retornar à comunidade para participar de eventos e dar palestras na região. Ele poderia compartilhar com as crianças aspectos de sua trajetória na busca do conhecimento, a sua relação com os livros, suas vivências quando era aluno da escola, sua profissão, dentre outros assuntos.

Oportunizar que as crianças ouçam o testemunho de uma experiência letrada bem-sucedida de um nativo do território pode ser inspirador para os alunos no sentido de evidenciar o caráter transformador do letramento e do conhecimento em

um âmbito geral. Esse enfoque vai ao encontro de uma fala da professora Paola, que alude à importância de provocar nos alunos o sentimento de que eles são capazes, são importantes e que ler e escrever desempenham papel fundamental no exercício da cidadania.

Sob o enfoque transformador do ler e escrever, aliado à ideia de liberdade e compartilhamento de saberes, apresenta-se a atividade de leitura chamada Gaiola da Leitura. A seguir, têm-se os excertos nos quais a professora Paola discorre sobre a proposta realizada em sala de aula.

Excerto 14:

“Nós criamos uma Gaiola da Leitura. Então tinha uma gaiolinha, dessas mesmo de pássaro, né? E eu enfeitei ela com pássaros por fora né. E aí fiz um poleirinho, assim, de madeira e levei para a sala de aula e coloquei lá. Então cada dia, alguém libertava uma história. E era para ser uma por dia, né? Só que isso tomou eles, assim, e eles queriam mais. Ah, eu quero essa. Ah, mas eu já li essa, então eu quero outra. E eles continuavam lendo cada vez mais assim, sabe?” (Profa. Paola)

Excerto 15:

“É porque para eles a gaiola é muito comum, né? Porque eles têm pássaros em casa, eles comem bichos, assim... que eles matam. Algum bicho que aparece lá, eles comem. Então, assim, é pesada essa parte. Então, serve para discutir essas questões e dar um pouco de leveza, assim”. (Profa. Paola)

Na atividade de leitura proposta pela professora Paola, uma gaiola de pássaro enfeitada foi pendurada na parede da sala de aula. No interior da gaiola havia vários rolinhos de papel contendo histórias envoltas em fitilhos vermelhos. Entende-se, pelo Excerto 14, que a professora propôs que, a cada dia, uma história deveria ser libertada para ser lida. Infere-se que, ao libertar uma história, o aluno deveria compartilhar com os colegas uma leitura oral do texto retirado da gaiola. Segundo a fala de Paola, a dinâmica motivou os alunos de tal forma que mal conseguiam esperar o dia seguinte para o espetáculo da libertação de uma nova história. Pelo conteúdo do Excerto 14, não é possível saber o tipo de narrativa que compunha as histórias. O que foi possível perceber é que se tratavam de textos produzidos pela professora.

Figura 5 – Gaiola da leitura



Fonte: Acervo da pesquisa.

Como mostra a Figura 5, a professora se valeu de uma gaiola, um objeto pertencente ao cotidiano dos alunos, com o intuito de significar a atividade de leitura ao mesmo tempo em que o ineditismo do recurso e o estranhamento causado por um objeto utilizado de forma diferente da usual desafiou ainda mais a turma. A Gaiola da Leitura proposta pela professora contempla a leitura a partir de uma dinâmica instigante e motivadora para os alunos. Mas não só isso. Pelo Excerto 15, percebe-se um outro objetivo que subjaz à dinâmica proposta por Paola, e cuja temática suscita discussões pertinentes: a relação das crianças com as aves e a fauna em geral da região.

Com essa atividade de leitura, a professora associa uma atividade que promove letramentos a uma referência simbólica, a gaiola, remetendo à forma como os moradores daquele território se relacionam com os animais. A ideia de liberdade permeia a ação diária de leitura em uma clara alusão de que também o conhecimento não deve ser aprisionado, mas sim libertado para, então, ser compartilhado. Essa atividade de leitura, além de promover espaços de letramentos,

apresenta conexões com a realidade à qual as crianças pertencem, visto que, na zona rural, há tanto animais nativos em liberdade quanto em cativeiros.

Ao buscar um fato do cotidiano dos alunos para relacionar aos seus objetivos pedagógicos, Paola evidencia conhecimento da realidade das crianças, além de instigar reflexões éticas no que se refere ao trato aos animais. Trata-se de uma atividade com potencial para muitas conexões com os aspectos sócio-histórico-culturais da comunidade quilombola. No âmbito das potencialidades de diálogos com a cultura local que essa atividade suscita, alude-se aos dados gerados para esta pesquisa que falam sobre os saberes da comunidade que estariam se perdendo. Vejamos:

Excerto 16:

“[...] a gente pode buscar resgatar esse conhecimento, né, que tá ali, para não se perder, né? Porque é muito pela fala, né, pela oralidade. Aí, a gente poderia registrar em forma de texto. Nossa, tem muita coisa que poderia ser feito [...] A questão das receitas de chás, né? Poderiam ser registradas escritas como uma maneira de perpetuar de levar adiante esse conhecimento tão rico, né? A questão dos jogos também, as brincadeiras, o que que mudou, como é que era com a avó, a bisavó... como elas faziam e como é que faz hoje, né?” (Profa. Elisa)

Excerto 17:

“Eles têm uma história linda. Eles moram numa comunidade histórica, faz parte da história do município, da história dos quilombos, né? Dos negros, é muito forte isso tudo e tu não tem acesso a isso, sabe? Por exemplo, na nossa escola, nós não temos acesso à cultura local. O que que aconteceu aqui em tal lugar? Quem é a Dona Maria? Isso não tá escrito, eu pelo menos nunca vi, né? Então, a única coisa escrita que nós temos é um livro do município e ali fala um pouco sobre o morro (a comunidade), né?” (Profa. Paola)

Excerto 18:

“Assim, tem uma parte histórica muito legal. É uma pena que não tenha nada documentado. As crianças contam, trazem os relatos de que ainda tem uma senhora ali que conviveu, né, que foi escrava. E ela tem mais de 100 anos. Então é isso que eu falo. Daqui a pouco não tem mais a Dona Maria que eles falam. E então essa parte histórica toda vai se perder. E aí é uma pena. Dizem que a Dona Maria tem roupas, [...] coisas guardadas da época. Então imagina, isso é rico, né?” (Profa. Paola)

As narrativas dos Excertos 16, 17 e 18 são reveladoras de uma riqueza imensurável, a qual poderia ser explorada em atividades de leitura e escrita na escola. Referem-se a aspectos da história e da cultura quilombola que circulam oralmente na comunidade e sobre os quais, segundo as professoras, quase não há registros escritos. Embora não se tenha informações acerca do tipo de histórias lidas pelos alunos na dinâmica proposta por Paola, foi possível inferir que seriam histórias ficcionais manuscritas que ela mesma preparou.

Na linha da abordagem proposta por Paola, a dinâmica da Gaiola da Leitura poderia também ser explorada sob o enfoque das histórias e saberes que circulam na comunidade quilombola. No Excerto 16, a professora Elisa faz menções a receitas de chás, os jogos e brincadeiras que faziam parte da infância dos antepassados do quilombo. Somado a isso, nos Excertos 17 e 18, a professora Paola ressalta a importância de se registrar as narrativas orais de caráter histórico que fazem parte da identidade da comunidade quilombola, sob pena de se perderem no tempo.

Há, portanto uma riqueza histórica que principalmente os idosos quilombolas carregam consigo e que necessita ser resgatada. De acordo com Pedro, o líder comunitário quilombola, os moradores do quilombo, de uma maneira geral, compartilham de um grande respeito à sabedoria das pessoas mais velhas pois acreditam que há muitos ensinamentos a serem aprendidos. Nunes (2010) aborda essa questão e destaca o papel da escola nesse cenário. A autora diz que

a tradição africana nos ensina esse princípio (do respeito aos mais velhos) há muito tempo. Se essas experiências, vivências, conhecimentos adentrarem as rodas de conversas com as crianças, os momentos de confraternização família/escola, as pesquisas escolares, entre outros, poderão contribuir para o alargamento, não só dos conhecimentos adquiridos, mas para uma convivência ancorada no respeito à diversidade. A sabedoria popular é fonte inesgotável de conhecimento (Nunes 2010 p. 42 -43).

Na direção do que é proposto por Nunes (2010), a dinâmica da Sacola da Leitura poderia ser desenvolvida sob uma perspectiva diferente. A ideia seria mobilizar os alunos de todos os anos do EF em uma busca dos saberes/histórias que circulam na comunidade. Uma pesquisa que instigasse as crianças a entrevistar os idosos no próprio quilombo. Demais pessoas da comunidade que se dispusessem a ir à escola para, pessoalmente, relatar aos alunos suas histórias e

experiências também se configura uma possibilidade interessante. Após, os alunos partiriam para a escrita dessas histórias que circulam na comunidade e o compartilhamento delas se daria através da Gaiola da Leitura.

Além da proposta da Gaiola de Leitura, as histórias poderiam também ser compiladas em forma de um livro feito pelas crianças. Seria interessante que esses relatos pudessem ser escritos a partir de uma dinâmica interdisciplinar envolvendo várias áreas do conhecimento. A proposta de letramento da professora Paola pode ser trabalhada também sob uma perspectiva simbólica de libertação das histórias no sentido de registrar por escrito os saberes que constituem a identidade do território quilombola, rompendo com os limites da comunidade para fazerem-se conhecidos entre outras culturas.

Nas atividades analisadas até aqui, é nítido o movimento das professoras em buscar associar as propostas escolares a algum elemento integrado à realidade em que os alunos vivem. Por certo, tais eventos de letramento poderiam ser desenvolvidos em outros contextos que não este. O significado que o evento assumiria seria diferente, levando em conta que os elementos que permearam cada atividade fazem parte do cotidiano das crianças. Ou seja, as estratégias adotadas visaram ao preenchimento de lacunas que dizem respeito àquela comunidade específica, como no caso da sacola de livros.

A sacola itinerante ocupou um espaço que estava em aberto em razão da dificuldade de acesso a materiais escritos entre os moradores da localidade. Olhando sob esse prisma, têm-se iniciativas docentes que merecem visibilidade e incentivo para que outras possam ser fomentadas e implementadas em contextos que carecem de acessibilidade e demais políticas públicas voltadas aos vulneráveis. Com isso, não se quer dizer que o que vem sendo realizado seja o suficiente e que os problemas estejam resolvidos.

O que se acredita é que os eventos analisados e discutidos nesta seção apresentam potencial de inspirar outras possibilidades, podendo ser reinventados a partir de elementos que sejam significativos para o contexto no qual será desenvolvido. Na seção a seguir, apresenta-se a descrição e análise de um projeto de letramento que vem sendo implementado na escola quilombola.

4.3 Projeto de Letramento em conexão com a escola e a comunidade: diálogos possíveis

Esta seção tem como foco a percepção da professora Carmem em resposta ao questionamento sobre o trabalho com projetos. Antes disso, com o intuito de contextualizar o que será descrito, algumas considerações aparecem como introdutórias à resposta da professora. É importante destacar que, no trabalho desenvolvido pela escola quilombola, parceira desta pesquisa, evidencia-se um movimento de vincular os conteúdos programáticos a uma ação pedagógica baseada no desenvolvimento de projetos.

É consenso entre essa comunidade escolar a importância de integrar as áreas do conhecimento para oportunizar práticas de letramento que promovam a participação social dos alunos. Porém, na prática, a integração entre as áreas do conhecimento constitui-se um desafio aos educadores devido às dificuldades que se interpõem ao desenvolvimento de um trabalho intercambiável entre as disciplinas. Um deles reside na preocupação do professor em “vencer” os conteúdos da sua própria disciplina, por meio de práticas tradicionais em aulas ditas “conteudistas”, cujo foco detém-se aos aspectos avaliativos em detrimento de uma aprendizagem significativa e contextualizada. A fala da professora Carmem tematiza esse conflito:

Excerto 19:

“Eu era muito conteudista, né? Eu tenho que cumprir, eu tenho que seguir, eu tenho que dar conta, eu tenho que fazer, tem que funcionar, vamos lá, né? Não vou conseguir dar conta (do conteúdo), por mais que eu dê aula 3 anos seguidos para mesma turma, né? Eu não vou conseguir, eu sei disso”. (Profa. Carmem)

Excerto 20:

“Agora eu me preocupo mais com o que o meu aluno pode, sabe? [...] às vezes eles precisam de outras demandas. [...]. Então eu consegui aprender que, às vezes, eu preciso dar um passo atrás para depois dar dois para frente, né? Não foi fácil, não foi”. (Profa. Carmem)

No desabafo da professora Carmem, registrado no Excerto 19, percebe-se a conscientização de um problema seguido de uma tomada de consciência em prol das necessidades dos alunos. No Excerto 20, ao dar-se conta da necessidade de reavaliar sua postura, a professora Carmem atenta para as demandas sinalizadas

por seus alunos numa busca de ressignificar sua ação pedagógica. As falas da professora são emblemáticas e abrem precedentes a reflexões, se considerarmos que “o saber difundido na escola, em geral, é visto como um amontoado de conteúdo, com pouca relação com a realidade em que vivem, não despertando interesse, nem oferecendo referências culturais” (BRASIL, 1998, p. 124).

Desenvolver propostas de letramento que, ao mesmo tempo em que contemplem os conteúdos escolares, sejam significativas e estejam relacionadas ao contexto e à realidade sociocultural dos alunos deveria ser o alicerce da ação de ensinar e aprender. Transpondo essa premissa para o contexto quilombola, os saberes culturais e as práticas de letramento difundidas nesse meio constituem-se fundamentais pontos de partida na busca pela inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita em uma perspectiva para além do domínio mecânico dessas habilidades.

Nessa direção, propostas de leitura e escrita nos moldes tradicionais escolares vão no sentido oposto ao que se assume como letramento nesta pesquisa, concebido aqui como práticas sociais com modos específicos de funcionamento que apresentam implicações importantes no que refere ao como os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 2001). Vistos sob essa ótica, o letramento não se configura neutro, e os significados atribuídos a ele, no que tange a valores e funções, variam de acordo com o contexto local e os referenciais culturais específicos.

Essa concepção de letramento preconiza a natureza social e plural das práticas de letramento, tanto aquelas adquiridas no ambiente escolar, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano (BARTON; HAMILTON, 2000). Tais ideias corroboram o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de escrever, ler e falar que são peculiares e caracterizam as trajetórias e as histórias de letramentos dos diferentes grupos.

No caso do grupo quilombola desta pesquisa, a forma com que as crianças se relacionam com a linguagem reflete a influência de uma tradição mais oralizada do que escrita tomando-se como exemplo as chazeiras da comunidade que manipulam ervas medicinais para fazer chás e xaropes (CHRISTO, 2018). Esses conhecimentos, dentre outros, constituem uma riqueza cultural que faz parte da história e da identidade dos remanescentes de quilombolas desta comunidade específica.

Durante o período em que eu atuei na escola como professora e baseada nos dados gerados, é possível perceber que há esforços mobilizados no sentido de valorizar esses conhecimentos, conciliando-os a propostas de letramento nas quais os alunos lancem mão da língua em situações concretas de uso. Percebe-se, pelas entrevistas, que, no desenvolvimento de projetos na escola, há indicativos de uma mobilização de esforços individuais e coletivos que repercutem para além dos muros da escola.

Na próxima seção, ilustrando a asserção acima, a professora Carmem dá detalhes sobre um projeto que está sendo implementado, o qual mobiliza parcerias e concilia escola, alunos e comunidade.

4.3.1. A cooperativa escolar: letrando e empreendendo

A professora Carmem destaca um projeto que começou a ser desenvolvido em 2019 e que se caracteriza pela multiplicidade de ações que envolvem de forma integrada os letramentos, a escola e os saberes da comunidade. Trata-se de um projeto social idealizado por uma cooperativa (empresa privada), em parceria com a secretaria municipal de educação e a escola. A professora Carmem explica que um dos propósitos visa ao

Excerto 21:

“[...] empreendedorismo, aproveitando o conhecimento da comunidade ali. Aproveitando a cultura deles, no caso, os aromatizantes por se tratar de uma matéria-prima que tem na comunidade”. (Profa. Carmem)

Excerto 22:

“[...] o projeto é muito bom. Eu sou orientadora, e ele é um projeto que eu acho que vai dar essa visão de mundo para os alunos, né? [...] então assim, a gente queria trabalhar no ano de 2020 de forma que a cooperativa fizesse com que os nossos alunos enxergassem essa possibilidade de que o estudo será algo para o futuro deles, né?” (Profa. Carmem)

No Excerto 21, Carmem ressalta que o objetivo principal do projeto consiste em fomentar o empreendedorismo propondo a formação de uma cooperativa composta por alunos da escola que devem criar um objeto de estudo, utilizando saberes da comunidade quilombola. A professora explica que, segundo as regras do

projeto, o objeto de estudo produzido pode ser um bem de consumo ou um saber que tenha um impacto positivo para a localidade. No caso de ser um bem de consumo, a matéria-prima para a execução deve ser proveniente também da comunidade, conforme consta no Excerto 21.

Nessa direção, a ação empreendedora escolhida pelos alunos foi a produção de um bem de consumo: a produção de aromatizantes em geral (de ambientes, de roupas etc.) feitos de plantas existentes na comunidade. A adesão ao projeto é voluntária, as atividades acontecem no contraturno e tanto podem ocorrer na escola quanto em espaços da prefeitura do município. Segundo Carmem, os movimentos evidenciados na escola pelos alunos que já estão engajados no projeto, instigam os demais colegas a aderirem ao empreendimento que conta atualmente com 32 discentes.

Sob o acompanhamento da professora orientadora, alunos participantes recebem da empresa patrocinadora formação/capacitação continuada que os auxilia a atuar em todas as frentes concernentes a uma empresa. Isso inclui a produção do produto, atribuições relativas aos cargos e aspectos voltados ao gerenciamento de cálculos de custos, lucros, prejuízos. A troca de conhecimentos com moradores da comunidade acerca da manipulação de ervas medicinais e aromáticas se constitui parte fundamental do projeto.

Chama a atenção, no Excerto 22, a menção da professora à importância de ampliar a visão de mundo dos alunos e instigá-los a enxergar que o estudo pode ser algo transformador na sua vida. Ou seja, a proposta do projeto é alicerçada no protagonismo do aluno mediante situações que envolvem idealização e produção de um produto, demandas relativas a gêneros textuais típicos de uma empresa (atas, pautas de reuniões, relatórios etc.) e à busca pelos saberes fitoterápicos da comunidade, dentre outras atribuições.

Pela multiplicidade de conhecimentos envolvidos nesta proposta, pode-se dizer que se configura como “[...] uma oportunidade de incorporar uma prática social relevante que impulsiona a investigação, a aprendizagem, permitindo conceber a educação como um processo de vida” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 56). O que as autoras postulam alinha-se à fala de Carmem no Excerto 22, quando a docente menciona o desejo de que a cooperativa mostre aos alunos a importância do estudo e do conhecimento para o futuro.

A questão de os alunos mostrarem-se desmotivados e não associarem o estudo a melhores oportunidades futuras foi recorrente nas entrevistas das professoras. Acredita-se que projetos abrangentes como o descrito nesta seção tenham potencial de reverter esse cenário de desalento. Corroborando essa ideia, Kleiman (2007, p. 4) diz que, “na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredita-se também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social”. Em se tratando da realidade quilombola, é imprescindível implementar práticas pedagógicas diferenciadas e motivadoras, que fortaleçam as identidades e elevem a autoestima dos estudantes (CASTILHO, 2019).

Nesse contexto, observa-se que o projeto aqui descrito propicia práticas de letramento significativas a partir de textos inseridos em situações reais de comunicação. Isso porque o empreendimento envolve elementos organizacionais inerentes a uma empresa, dentre os quais escritas de textos que necessitam atender a uma estrutura composicional típica do gênero a que pertencem. Na escritura dos textos, o professor desempenha o papel de mediador, instigando os alunos a escreverem coletivamente, unindo saberes e esforços em prol do mesmo objetivo.

Essa perspectiva de escrita permite que os alunos reflitam sobre a língua e construam sentido para o que leem e escrevem, uma vez que há um propósito para a realização de tal atividade. Segundo Kleiman (2007), projetos que envolvem os usos da escrita em textos que circulam na sociedade e promovem um trabalho coletivo, visando a uma ação letrada sensível às necessidades dos alunos afastam o professor da concepção de detentor de conhecimento e da relação hierarquizante em sala de aula, estando vinculadas à uma perspectiva ideológica de letramento (STREET, 1984).

Considerando ainda a abrangência do projeto em foco, vale dizer que a ação tem o potencial de envolver todos os professores da escola, além de Carmem, a professora que atua como orientadora em função de liderança e monitoramento do grupo de alunos, “sócios” da cooperativa. Quando solicitados, os demais professores auxiliam os “sócios” quanto a dúvidas relativas a aspectos referentes às suas áreas do conhecimento. Isso porque há demandas para os sócios voltadas à escrita que devem ser organizadas em variados gêneros textuais. Por exemplo, o professor de Língua Portuguesa pode assessorar os “sócios” nos relatórios, nas pautas de

reunião, na elaboração do Estatuto da cooperativa, nas atas. Os docentes da área de exatas, por sua vez, podem contribuir para aspectos voltados aos cálculos da cooperativa; os professores de Ciências orientam as questões relativas às ervas e plantas medicinais para os aromatizantes etc.

Convém reiterar que o projeto teve início em 2019, envolvendo a elaboração de um plano de estudos, nome do empreendimento, escolha da ação empreendedora e atividades de capacitação com os alunos participantes. Em novembro de 2019, ocorreu, então, a fundação da cooperativa com direito a cerimônia na prefeitura do município. A ideia seria a continuidade dos trabalhos no ano letivo de 2020, porém, com a pandemia de COVID-19, as escolas suspenderam as aulas, e as ações da cooperativa previstas no projeto de estudos seguiram o mesmo curso. A retomada se dará concomitante ao retorno às aulas na escola. O quadro abaixo sintetiza informações e dá um panorama geral do funcionamento do projeto.

Quadro 5 – Dados gerais sobre o Projeto da Cooperativa Escolar

COOPERATIVA: ESCOLA E COMUNIDADE QUILOMBOLA INTEGRADAS
Orientadora: profa. Carmem Fundação: 13 de novembro de 2019
Público-alvo:
Alunos do EF interessados.
Objetivos:
- promover a inclusão social; - desenvolver a autonomia, a liderança e o empreendedorismo; - desenvolver na comunidade meios de sobrevivência autossustentável se valendo dos saberes locais.
Produto a ser produzido:
Aromatizante
Relação com os saberes da comunidade:
Ervas medicinais e aromáticas cultivadas na comunidade
Cargos administrativos exercidos pelos alunos
a. Presidente b. Vice-presidente c. Secretário d. Vice-secretário e. Conselho fiscal f. Funcionários
Atribuições dos sócios envolvendo a escrita
a. criação de um projeto de estudo b. livro-caixa c. relatórios d. pautas das assembleias e. atas f. planilhas de cálculo - custos, lucros, prejuízos g. elaboração de um Estatuto da cooperativa

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 5 dá uma ideia da pluralidade de elementos que fazem parte do projeto. Dentre outros aspectos que constituem a cooperativa escolar, as ações e intersecções que o empreendimento exige dos alunos, tais como liderança e a relação com os saberes tradicionais da comunidade vai ao encontro do que postulam os princípios da Educação Escolar Quilombola, cujo Art. 8º determina que se garanta

VI – [...] o protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades;

VII – [...] um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 6).

A constatação de uma consonância entre as leis que regem a educação escolar quilombola e o projeto em questão não significa que estamos diante de um cenário ideal de educação neste contexto. Aponta uma ação afirmativa de valorização e troca de saberes a partir de uma situação que promove aprendizagens significativas e que pode servir de inspiração para outras iniciativas similares. O projeto desenvolvido mostra que é possível estabelecer uma relação dialógica entre os saberes escolares e os saberes locais. Além disso, o aproveitamento dos saberes tradicionais do território quilombola para o fomento do empreendedorismo pode repercutir positivamente na comunidade, por ser capaz de gerar uma fonte de renda autossustentável aos moradores. Isso se evidencia na fala da professora Carmem.

Excerto 23:

“A intenção é de trazer melhorias para a comunidade, né? Começando pela escola, claro, né, pelos alunos. Mas, assim, a intenção é: o que a gente pode melhorar dentro da comunidade e formar eles, assim, no sentido de eles entenderem como funciona uma empresa. Se eu quero investir, com o que que eu tenho que me preocupar? É só, simplesmente, comprar e vender? Não. Tem várias outras coisas”. (Profa. Carmem).

No bojo dessa formação empreendedora, as situações em que os alunos interagem com a leitura e escrita em variados gêneros textuais ilustram as possibilidades que o projeto suscita. A última linha do Quadro 5 mostra as atribuições dos alunos no que se refere às demandas que envolvem a escrita. A

imersão em letramentos diversos faz com que se apropriem e compreendam a estrutura composicional dos gêneros textuais não de uma forma abstrata e estanque, mas plena dos significados que permeiam a língua em uso. A professora Carmem, que orienta o projeto, possui formação na área de Exatas e fala da importância dos letramentos em todas as esferas da vida.

Excerto 24:

“Não adianta tu ser o gênio da matemática, se tu não sabe ler, interpretar um problema. Não vai conseguir fazer cálculo nenhum, se tu não tem um ponto de partida que é a leitura e entender o que que tu tem, quais são os teus dados, né? E na cooperativa isso é muito legal, letramento aí tá direto, tanto nas leis, nas atas, até na questão da educação financeira”.
(Profa. Carmem)

O Excerto 24 registra a percepção da professora Carmem quanto às potencialidades do projeto, com destaque ao promover a interação dos alunos em variadas situações de leitura e escrita. Carmem menciona a abrangência da cooperativa em promover letramentos, citando textos como o estatuto que rege a cooperativa, a confecção das atas, além de outros gêneros textuais que aparecem no Quadro 5 e que compõem a esfera das demandas que são de responsabilidade dos alunos. As imersões de educandos em eventos de usos sociais da escrita são importantes, e isso se aplica a qualquer realidade, seja urbana, quilombola, rural.

Porém, no contexto quilombola, a familiaridade com textos como os citados por Carmem no Excerto 24 podem ser determinantes também nas conquistas coletivas da comunidade. Isso porque à fala da professora Carmem é possível relacionar uma questão sensível à comunidade quilombola no âmbito da Associação comunitária na luta por seus direitos. Nas reuniões da Associação, os representantes comunitários quilombolas necessitam interagir com agentes do Estado por meio de situações de uso burocratizado da escrita. Como a Associação é uma entidade jurídica, as assembleias são orientadas por documentos que possuem valor jurídico. Da fala de Pedro, representante comunitário da Associação, emergem as dificuldades encontradas na compreensão desses documentos e outros processos inerentes à ação do diálogo entre quilombolas e Estado.

Excerto 25:

“[...] as políticas públicas hoje não facilitam nem um pouco para a comunidade quilombola, haja vista que a grande maioria da nossa comunidade hoje tem o primeiro grau, né? Aqueles que têm... Então é bem difícil de tocar no sentido de que tudo vem burocratizado, né? Então, não é de um todo fácil. Às vezes a gente tem que recorrer a amigos externos à comunidade para conseguir desvendar os textos que as políticas públicas nos pedem e nos sugerem para a gente conseguir se adequar e conseguir acessar”. (Pedro, líder comunitário quilombola)

No Excerto 25, Pedro fala sobre as barreiras encontradas nas demandas da Associação quilombola no que se refere a “desvendar” os gêneros de texto que fazem parte da esfera das políticas públicas. Ele relaciona essas dificuldades à baixa escolaridade dos moradores da comunidade, que, em sua maioria, não conseguem ultrapassar o Ensino Fundamental. Dessa forma, Pedro indica que, na busca por atender às exigências burocráticas dos textos, faz-se necessário, muitas vezes, contar com respaldo de pessoas de fora que não pertencem à comunidade.

A relação que se estabelece entre o grupo comunitário e o projeto escolar diz respeito às contribuições que os alunos podem vir a dar à Associação, a partir de suas experiências na cooperativa com documentos burocráticos. A meta seria somar forças junto ao movimento comunitário que os representa, lançando mão dos seus conhecimentos para auxiliar com os textos que circulam na Associação quilombola. Além disso, seria importante que uma articulação fosse estabelecida entre lideranças comunitárias e escola para que professores e equipe diretiva pudessem se engajar e contribuir para a compreensão dos documentos burocráticos mencionados por Pedro.

Em adição a isso, os textos que circulam na Associação poderiam ser trabalhados com os alunos em sala de aula, não somente com enfoque em estruturas composicionais, mas também sob um viés crítico. Nesse sentido, é importante ressaltar que à leitura dos documentos que medeiam as tentativas de diálogo entre os quilombolas e o Estado subjazem questões que evocam disputas de poderes e de defesa de interesses. Nessa perspectiva, é imprescindível que as lideranças quilombolas e seus colaboradores estejam preparados para proceder a uma leitura crítica de tais documentos, a fim de perceberem as intencionalidades que permeiam os textos.

Nesse sentido, recorro a Sito (2010) que analisou práticas de letramento de lideranças de uma comunidade quilombola do litoral gaúcho, em um contexto de diálogo com o poder público, em decorrência da legislação das terras quilombolas – o artigo 68 da ADCT/CF de 1988. A autora diz que é preciso compreender o uso social da escrita de um ponto de vista das relações de poder.

Dessa forma, o foco não está na escrita, mas em como os sujeitos usam a escrita em suas interações, como a valorizam e a significam e o que fazem com ela. Independentemente do contexto escolar, é fundamental considerar que há diferentes valores sobre a escrita que estão em jogo quando vamos ensinar os alunos a ler e a escrever. Estar consciente desses valores - forças e relações de poder - que permeiam o ensino da leitura e da escrita permite que o professor reflita sobre eles e possa trabalhá-los em prol de um letramento crítico (SITO, 2010).

Nessa direção, pensando no projeto escolar, é importante que os alunos construam seus conhecimentos sob o viés crítico da leitura e escrita mencionado por Sito (2010). Guardados os significados que a escrita assume nas diferentes situações, no caso da cooperativa e da Associação quilombola, o projeto parece ser capaz de possibilitar uma formação abrangente do aluno, preparando-o para bem transitar nas mais variadas práticas sociais que requeiram o uso da língua.

Isso porque, no que conceme ao projeto, os textos que os alunos leem e escrevem – atas, relatórios, livros-caixa etc. - não estão condicionados ao mero cumprimento de uma atividade escolar, pois são textos significativos para os alunos, inserem-se em um objetivo real de uso. Ou seja, os alunos se apropriam dos usos da leitura e da escrita planejando, pesquisando, construindo e reconstruindo os textos essenciais ao bom andamento da empresa e inerentes à sua estrutura organizacional.

Nessa interação com o escrito, evidencia-se a utilização do texto não apenas em seus aspectos composicionais e muitas vezes descontextualizados, mas sim pleno de significados imbricados em diferentes interações sociais. O projeto em questão desenvolve-se, portanto, em uma perspectiva ideológica de letramento, com foco na leitura e escrita como práticas emancipadoras, capazes de transformar a realidade dos alunos a partir de ações que beneficiam não somente o individual, mas o coletivo.

A proposta do projeto da cooperativa revela potencial de estimular e preparar os alunos para transitar no mundo sob a perspectiva de variados letramentos, já que

o ler e o escrever deve assim ser concebido como prática social que permitem ao sujeito expressar-se e agir no mundo em que vive de forma plena, empoderada e transformadora. A seguir, retomam-se algumas constatações que emergiram deste estudo, procurando refletir sobre o que vem sendo realizado na esfera do letramento em contexto quilombola, os desafios enfrentados pelas professoras e perspectivas do que ainda pode ser feito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar propostas de letramento desenvolvidas pelas professoras do EF de uma escola situada na zona rural que atende alunos oriundos de uma comunidade quilombola. A análise desses eventos, respaldada nos Estudos de Letramento, procurou verificar se práticas de leitura e escrita propostas na escola se conectam à cultura negra e aos saberes quilombolas que circulam naquela comunidade específica. É importante reiterar que as reflexões estiveram centradas em recortes oriundos das falas e percepções das professoras nos quais eventos de letramento aparecem tematizados. Essas entrevistas foram geradas a partir de interações online, em razão das restrições impostas pela pandemia de COVID-19.

Consciente da necessidade de administrar as limitações e apostando no que os dados gerados de forma online poderiam revelar, buscou-se, fora o já exposto, refletir para além da abordagem explorada pelas professoras. Ou seja, objetivou-se vislumbrar potencialidades de conexões dos eventos de letramento que vêm sendo desenvolvidos pelas professoras com aspectos da cultura negra e dos saberes quilombolas que constituem o ser e o agir daquele território em específico. A partir das análises realizadas, foi possível perceber que as professoras da escola evidenciam um bom conhecimento da realidade sociocultural dos alunos, interagem bem com a comunidade e buscam alicerçar suas propostas de letramento nos conhecimentos que são apreendidos dessa realidade.

Os eventos de letramento propostos pelas docentes deram indícios de uma preocupação da escola em atender às necessidades dos alunos, proporcionando-lhes experiências significativas de leitura e escrita. Nesse sentido, é necessário registrar que, pelas entrevistas, as percepções dos participantes da pesquisa convergiram tanto no que se refere à realidade sociocultural dos alunos quilombolas quanto nos aspectos que mencionam as limitações da instituição enquanto agência de letramento que responde a um órgão público, de representação do Estado.

No que tange aos aspectos de gestão, segundo os dados gerados, a escola necessita seguir um currículo que não é especificamente voltado aos elementos sócio-histórico-culturais do povo quilombola. A orientação do órgão público mantenedor é que tais aspectos sejam abordados transversalmente, atribuição que a escola evidencia cumprir em uma perspectiva que não só atende ao solicitado,

como vai além da prescrição. Quanto à congruência observada nas manifestações docentes no âmbito das ações que atendem às necessidades dos alunos quilombolas, oportunidades de saídas pedagógicas destacaram-se enquanto eventos capazes de promover letramentos variados.

De acordo com as professoras, dado o isolamento e as dificuldades de mobilidade dos moradores da comunidade, as saídas pedagógicas constituem-se importantes espaços de letramento para os alunos, pois instiga-os a ler o mundo fora do reduto onde moram. Segundo as docentes, isso é fundamental para que eles transitem bem em diferentes situações de comunicação inseridos em localidades diversas.

Nessa direção, foi intrigante ouvir uma voz docente que, embora não refute a premissa das colegas entrevistadas, traz questões que instigam reflexões e envolvem pontos centrais desta pesquisa. A professora aposentada da escola, liderança negra ativa na comunidade no período em que atuava na escola, destaca que o conhecimento do próprio espaço da comunidade, que guarda a história do povo negro em todos os seus aspectos, deve preceder ao conhecimento do que é externo ao território quilombola. Segundo ela, fortalecidas as raízes negras e conhecedores de sua própria história, os alunos estarão melhor preparados para interagir com outras culturas, sendo capazes de estabelecer relações a partir de uma formação letrada que fomente a criticidade.

A perspectiva da professora Elisa veio ao encontro dos questionamentos que motivaram a investigação sobre como se dão os letramentos escolares em um contexto de zona rural que atende crianças quilombolas. Foi possível refletir, por exemplo, sobre o significado que pode ter para um grupo de crianças que não possui acesso à internet a ação de escrever e trocar cartas com interlocutores reais que moram em outro Estado.

Concebendo o letramento como prática social do uso da leitura e escrita, a atividade com as cartas ilustra o caráter situado do letramento. Isso porque a mesma proposta aplicada em um contexto urbano e com acesso à internet causaria um estranhamento pelo fato de ser um gênero textual praticamente em desuso nos centros urbanos. As tecnologias que deram espaço às formas mais dinâmicas de comunicação justificam o descompasso que a proposta da professora Paola teria em um contexto que não o da escola, que se localiza em uma região de difícil acesso.

Rajo (2009) explica essa questão ao dizer que “o significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura” (ROJO, 2009, p. 99). Por essa razão, práticas diferentes em contextos diferenciados são vistas como letramento, embora apresentem valores diferentes e designem a seus participantes poderes também diversos.

Na linha do que a autora menciona, o mesmo princípio se aplica aos outros eventos de letramento analisados neste estudo. Uma analogia entre o postulado por Rajo (2009) e a escolha de uma gaiola para o evento que envolve leitura é pertinente e não se tratou de uma escolha aleatória da professora Paola. Esta foi uma estratégia da docente que buscou vincular um objeto do cotidiano das crianças a uma proposta que promove letramento, ao mesmo tempo em que se abrem precedentes para explorar questões da ordem da consciência ecológica. Soma-se a isso a atividade da Sacola da Leitura que também se constitui como exemplo de atividades que fomentam letramentos a partir de textos literários.

A interação com o outro também está imbricada em uma concepção de letramento como prática social, uma vez que a leitura mobiliza o conhecimento de mundo do leitor na compreensão do que foi lido. Esse processo configura-se ainda mais rico quando há troca e compartilhamento com interlocutores que leram ou ouviram as mesmas histórias (familiares e colegas), como é o caso das atividades supracitadas.

As potencialidades suscitadas por essas atividades de leitura originam-se nas próprias falas das professoras quando relatam a necessidade de um resgate da identidade e dos saberes quilombolas que circulam oralmente na comunidade. Tais saberes são representados, nessa comunidade específica, pelos *causos* envolvendo as façanhas dos escravos que se rebelaram contra o jugo escravista e fundaram os quilombos e pelas histórias de aparições nos matagais da localidade. Vale mencionar ainda os conhecimentos acerca do período adequado para o plantio das ervas que se transformam nas receitas de chás e xaropes manipulados pela chazeira da comunidade, só para retomar alguns.

Diante disso, integrar elementos da cultura quilombola às propostas da Sacola e da Gaiola da Leitura é apenas uma das várias possibilidades de letramento que podem ser vinculadas às atividades desenvolvidas na escola. O movimento da comunidade escolar na busca de se incorporar saberes da comunidade aos letramentos escolares que preparam para a vida aparece representado no projeto

liderado pela professora Carmem. Forças somadas em prol de uma formação letrada dos alunos com foco no empreendedorismo autossustentável aparecem nessa iniciativa que envolve empresa privada, escola, órgãos públicos e comunidade quilombola. A importância desse projeto, dentre outros aspectos, reside na necessidade de os alunos se valerem dos usos sociais e reais da leitura e da escrita inseridos em contextos de letramentos presentes no contexto social, político e cultural da comunidade quilombola.

Convém ressaltar que, embora a escola denote estar consciente da importância em conectar sua ação pedagógica à cultura histórico-cultural dos alunos e busque fazê-lo, o panorama ainda se encontra distante do que pode vir a ser o ideal. Nesta investigação, ficou evidente que a maioria dos movimentos de aproximação dos letramentos escolares com a realidade dos alunos restringe-se a iniciativas isoladas da própria escola. Excetuando-se o projeto descrito nessa dissertação, as demais propostas partem dos esforços da comunidade escolar, a qual, segundo relato das professoras, carece de uma formação continuada para os professores.

As formações oferecidas aos professores pela secretaria de educação do município são esporádicas e insuficientes para darem o suporte necessário aos professores que atuam em um contexto de especificidades e vulnerabilidade social. Das entrevistas emergem os desafios enfrentados pelas professoras no sentido de proporcionar às crianças experiências letradas que instiguem o orgulho da negritude, o empoderamento, o senso crítico e a transformação de uma realidade, muitas vezes, estigmatizada pela sociedade. No âmbito dos desafios enfrentados no contexto da comunidade e da escola, chama a atenção o fato de o território carecer de elementos básicos no que se refere à estrutura a que todo o cidadão deveria ter direito. A ausência de políticas públicas que assegurem o direito a linhas de transporte público que atendam a comunidade, por exemplo, afeta diretamente o acesso dos jovens ao Ensino Médio, uma vez que essa etapa da escolaridade é oferecida somente nas escolas mais próximas à zona central da cidade.

Outra questão que afeta a localidade e repercute negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos refere-se à falta de acesso a sinal de internet tanto na escola quanto na comunidade. Como não há estrutura receptora de sinal na região, as professoras entrevistadas relatam que os moradores buscam pontos mais elevados e específicos da comunidade com alguma possibilidade de conexão a

partir dos dados móveis de planos de celulares. O acesso às tecnologias é elemento importante no contexto educacional. Em se tratando do cenário de pandemia de COVID19 que estamos vivendo, a inexistência de acesso à internet inviabiliza o trabalho pedagógico que a escola poderia desenvolver com os alunos na modalidade remota.

Apesar das dificuldades e como alternativa de manter os alunos conectados à escola de alguma forma, há um bloco de atividades impressas elaborado pelos professores e entregue, periodicamente, aos pais dos alunos para que as crianças possam realizar em casa as tarefas concernentes a cada disciplina. Com uma data pré-determinada para a devolução, o bloco deve ser entregue na escola para que os professores possam acompanhar a produção de cada aluno. Neste cenário em que se situam a instituição escolar e comunidade, pode-se constatar a ineficácia e o descaso do poder público em atender as necessidades de uma localidade que se encontra desprovida de estrutura básica que a afeta em várias instâncias, fato que contribui ainda mais para o aprofundando das desigualdades sociais.

Na perspectiva de realizar a devolutiva deste estudo, é importante destacar que, quando houver segurança e a pandemia estiver sob controle, será dado um retorno dos resultados da pesquisa à comunidade escolar. A ideia é promover na escola um espaço não só de partilha do processo de construção da pesquisa, mas principalmente vivenciar pessoalmente o que se deu no formato remoto: ouvir as professoras, trocar experiências e agradecer a parceria virtual sem a qual este estudo não teria sido possível.

A trajetória de desenvolvimento de qualquer pesquisa não é linear. Os caminhos inicialmente projetados naturalmente sofrem alterações em função de adequações que vão se fazendo necessárias à medida que as ações previstas são implementadas. Em um cenário de pandemia global, a adaptação à nova realidade constituiu-se um desafio que demandou esforços de toda ordem e contou com uma rede de colaboração fundamental para que este estudo pudesse ser concretizado.

Ao final dessas considerações, conclui-se que muitos aspectos da realidade investigada não puderam ser contemplados, seja por não pertencerem ao escopo desta pesquisa, seja pelo risco de extrapolar os limites concernentes a uma dissertação. Mesmo aqueles aspectos que se buscou contemplar neste estudo estão longe de terem a pretensão de esgotar as discussões. Espera-se apenas que

possam promover reflexões e que fomentem outras discussões agregando-se às questões que envolvem os letramentos em contextos de especificidades.

Os aspectos não contemplados neste texto abrem perspectivas de estudos futuros não só na Linguística Aplicada como também na área da Educação. São várias as temáticas de ordem sociocultural e política que aparecem implícita ou explicitamente nos depoimentos das professoras e que apresentam potencial para outros estudos. Por exemplo, evidenciaram-se nas falas dos participantes aspectos da realidade vivenciada pelas crianças e suas famílias, dos quais emergem dificuldades relacionadas ao ser negro e quilombola em um território que, por vezes, passa invisível à implementação de políticas públicas em perspectiva de inclusão social. Também se abrem possibilidades para estudos de linguagem em uma abordagem sociolinguística, uma vez que, segundo as professoras, há peculiaridades na fala das crianças em razão da integração de várias etnias na região.

Entende-se que, fora de um contexto de pandemia, um acompanhamento mais próximo e por mais tempo das práticas de linguagem desenvolvidas na escola possibilitariam compreender ainda mais a realidade escolar, considerando as práticas de letramento e os agentes envolvidos. Além disso, destacam-se aspectos relativos à identidade quilombola, territorialidade, baixa representatividade negra em cargos de liderança e exclusão/evasão escolar nos quilombos, como tópicos profícuos para outros estudos. Almeja-se que esta pesquisa possa fomentar reflexões e ações concretas no âmbito escolar no sentido de promover um ensino inclusivo, oportunizando práticas de linguagem significativas que, ao mesmo tempo em que valorizem a diversidade cultural, preparem o cidadão para interagir em mundo cada vez mais plural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: PROJETO Vida de Negro (org.). **Frechal: Terra de Preto quilombo reconhecido como reserva extrativista**. São Luís: SMDDH/CCN, 1996.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.
- ALMEIDA, Alessandra. A aula de leitura para além da decodificação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020.
- Associação Brasileira de Antropologia. ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**, Rio de Janeiro: 1994. Disponível em: <<https://documentacao.socioambiental.org/documentos/03D00024.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Companhia Editorial Nacional, 2007.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. **Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília: CNE, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica**. Ministério da Educação. CNE/CP, 2012.
- BRASIL. Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares. **Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs)**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wpcontent/uploads/2015/07/quadro-geral.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- CASTILHO, Suely Dulce de. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

CASTILHO, Suely Dulce de; SANTOS, Silvana Alves dos. O saber docente experiencial e sua importância para a educação escolar quilombola. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 79 - maio/ago 2019.

CHRISTO, Dirce Cristina de. **As vidas que as mulheres criam**: caminhos de resistência e luta pelo território na comunidade quilombola Macaco Branco. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan/jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

FRONZA, Cátia de Azevedo. Ensino fundamental de 9 anos: o que fazem e o que dizem crianças e professoras sobre a leitura e a escrita? **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 334-342, jul./set. 2013.

GIRARDI, Jussara Prates dos Santos (org). **Conhecer para amar e respeitar a nossa história**. Secretaria de Educação/ Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo de Portão. Portão, 2013.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. Quinteto, 1991.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed: Apicuri, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela.; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os guardiões de sonhos**: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: Questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, vol. IV, n.2, p. 333-354, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**, vol.16, nº 3, Florianópolis, set. /dez. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MENDONÇA, Lívia de Carvalho. **Escrevivendo**: escrita de remanescentes quilombolas no domínio escolar e na vida cotidiana: uma abordagem dialógica. 2014. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MONTE ALTO, Rosana Lacerda. **Saberes e fazeres quilombolas**: diálogos com a educação do campo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2012.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **Identidade e territorialidade**: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNES, Georgina Helena. Educação Quilombola. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) / Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico – Raciais**. Brasília: SECAD, p. 139-158, 2010.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Edinei Carvalho. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2014.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Rainha Quiximbi**. Ática, 2000.

SANTOS, William Soares dos. Os níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas. In: BASTOS, Lílíana Cabral & SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, p.21-35, 2013.

SANTOS, Patrícia Farias. **A (não) efetividade dos Direitos Territoriais: um olhar para as comunidades quilombolas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Rio Grande, 2017.

SITO, Luanda. **Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global/Instituto Paulo Montenegro, 2004a, p. 89-121.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, jan./abr. 2004b.

SOUZA, Ana Lúcia Silva Souza. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in the theory and practice**. New York: Cambridge. 1984.

STREET, Brian Vincent. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, 2007.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) **Cultura, escrita e letramento**. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, Brian Vincent. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p.51-71, abr. 2013.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2000.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Ir para a escola, um ato de coragem: narrativa de mulheres negras sobre suas experiências escolares. **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.