

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDINEI CARVALHO DOS SANTOS**

**PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA  
COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS:  
MESQUITA**



**BRASÍLIA – DF**  
**2014**

**EDINEI CARVALHO DOS SANTOS**

**PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA  
COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS:  
MESQUITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação/EAPS, eixo de interesse Letramento e Formação de Professores, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas

**BRASÍLIA – DF  
2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1015063.

S237p Santos, Edinei Carvalho dos.  
Práticas e eventos de letramento em uma comunidade  
remanescente de quilombolas : Mesquita / Edinei Carvalho  
dos Santos. -- 2014.  
180 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Vera Aparecida de Lucas Freitas.

1. Quilombolas - Educação - Goiás (Estado). 2. Letramento  
- Goiás (Estado). 3. Comunidades agrícolas - Educação  
- Estudos interculturais. I. Freitas, Vera Lucas de.  
II. Título.

CDU 372.41

**PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE  
REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS: MESQUITA**

**EDINEI CARVALHO DOS SANTOS**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB  
Orientadora

---

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira Borges  
Instituto de Letras da Universidade de Brasília – LIP/UnB  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB  
Suplente

Aprovada em 10 de março de 2014

**BRASÍLIA – DF  
2014**

*O que é letramento?*

*Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade  
nem um martelo quebrando blocos de gramática*

*Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol*

*São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo*

*É uma receita de biscoito  
uma lista de compras, recados colocados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos*

*É viajar para países desconhecidos  
sem deixar sua cama  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos*

*É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções em bula de remédios  
para que você não fique perdido*

*Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e tudo que você pode ser*

**Kate M. Chong**

## **Quando ‘a leitura do mundo precede a leitura da palavra’<sup>1</sup>**

Edinei Carvalho dos Santos

Cinco horas da madrugada, o galo canta do alto do ingazeiro no povoado de Angico, no interior da Bahia. Zé Firmino põe-se de pé, acende o candeeiro. A luz fosca penetra a escuridão da casa de taipas. A claridade deixa ver na cama de taboca dois olhos sonolentos. É Zucá, o filho mais novo. Ainda misturando restos de sonhos com realidade, indolência com coragem, o menino levanta-se. É hora de ir para a escola.

- Corage fie, vai ter sucesso na vida! Disse o pai.

Mal quebra o jejum e o pequeno Zucá já está com a cartilha debaixo do braço. Depois de andar nove quilômetros, fita atentamente o sol. Pensa...é tarde. Agora as alpargatas de couro que andavam, correm. Entre os carreiros estreitos da vereda do Barroão, o rastro de dedicação vai ficando e com ele a esperança de ser alfabetizado. O menino chega à escola Nossa Senhora Aparecida cansado. Na sala multisseriada, apenas cadeiras, alunos e o professor. Nada de revistas, jornais, livros, dicionários ou cartazes.

Zucá nunca vai se esquecer daquele dia. O professor, João Tibósio, mandou as crianças pegarem a cartilha. Era hora de aprender. Zucá queria aprender a escrever a palavra caju, mas lhe ensinaram a copiar a palavra amora. Queria escrever a palavra jatobá, mas lhe ensinaram a copiar a palavra pêssego. Quantas palavras queria saber escrever: tatu, paca, cotia, preá, sabiá e nada disso aprendeu. O rico universo da palavra e o mundo a sua volta estavam sendo camuflados. Para aquele professor tradicional, o mundo lá fora não fazia sentido, não tinha significado algum para aquelas crianças. As aulas era um martírio, um sofrimento só. Quando a merendeira, dona Zilda, dizia que no outro dia não haveria merenda, a sala virava um reduto de carteiras vazias.

Mas, um dia, o professor ouviu e aprendeu que para alfabetizar é preciso trazer a realidade dos alunos para dentro da sala de aula. A informação lá na região chegou...e como o professor mudou. Agora a tarefa do dia dada às crianças é trazer um “causo” contado por seus pais ao pé do fogão de lenha. A partir daquele dia, João Tibósio começava a alfabetizar letrando

---

<sup>1</sup>Esta história, criada para disciplina Laboratório de Gramática, no ano de 2007, disciplina do curso de Letras da Universidade de Brasília-UnB, é resultado da criação literária do próprio autor, em que foram relacionados alguns aspectos de sua realidade. Os nomes são fictícios, salvo o nome do povoado Angico, localidade próxima à fazenda Cabeceiras, localidade onde residem seus pais, no interior da Bahia, e o nome da escola, localizada nessa mesma fazenda. Foi nessa época que ocorreu o primeiro contato do pesquisador com a palavra letramento e, conseqüentemente, o interesse por essa fascinante e complexa temática.

## LISTA DE FIGURAS

Fig.1: Charge de Frank.....	p.19
Fig.2: Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno/RIDE....	p.66
Fig.3: Regiões circunvizinhas ao Quilombo Mesquita.....	p.60
Fig.4: Associação Renovadora do Quilombo Mesquita AREQUIM.....	p.62
Fig.5: Caixa postal da comunidade, localizada na AREQUIM.....	p.62
Fig.6: Imagem das três escravas fundadoras do Quilombo Mesquita.....	p.62
Fig.7: Moradores do Quilombo Mesquita enfeitando a entrada da casa com o cruzeiro feito da bananeira.....	p.64
Fig.8: Produtos do Quilombo Mesquita.....	p.64
Fig.9: Produtores rurais estocando mandioca.....	p.64
Fig.10: Roça de milho no Quilombo Mesquita.....	p.65
Fig.11. Marmeleiro no Viveiro do Quilombo.....	p.66
Fig.12: Artesanato produzido por morador do quilombo Mesquita.....	p.66
Fig.13: Artesanato produzido por morador do quilombo Mesquita.....	p.66
Fig.14: Santuário Nossa Senhora d' Abadia.....	p.77
Fig.15: Casarão antigo do Quilombo Mesquita.....	p.77
Fig.16: Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I.....	p.77
Fig.17: Antiga capela Nossa Senhora da Abadia.....	p.77
Fig.18: Festejo em homenagem à Nossa Senhora da Abadia.....	p.77
Fig.19: Antiga capela de Nossa Senhora da Abadia.....	p.84
Fig.20: Inscrição na base do cruzeiro da Capela.....	p.84
Fig.21: Altar - Nossa Senhora da Abadia.....	p.88
Fig.22: Cavaleiros levando a bandeira de Nossa Senhora da Abadia.....	p.88
Fig.23: Ribeirão Mesquita.....	p.89
Fig.24: Viveiro de mudas para reflorestamento do Quilombo Mesquita.....	p.89
Fig.25: Inscrição relacionada à descendência africana.....	p.90
Fig.26: Placas de identificação da comunidade.....	p.90
Fig.27: Inscrição na camisa da professora-colaboradora.....	p.90
Fig.28: Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I.....	p.94
Fig.29: Cantina.....	p.95
Fig.30: Banheiros.....	p.95

Fig.31: Quadra Esportiva.....	p.96
Fig.32: Horta da Escola.....	p.96
Fig.32: Hall de Entrada.....	p.96
Fig.34: Pátio da Escola.....	p.96
Fig.35: Inscrição no muro: Projeto Mais Educação.....	p.96
Fig.36: Sala de aula.....	p.96
Fig.37: Alunos-Colaboradores lendo cartaz.....	p.100
Fig.38: Conteúdo das avaliações do 2º bimestre.....	p.104
Fig.39: Escrita do cabeçalho no quadro.....	p.108
Fig.40: Faixa de inauguração da Casa da Memória do Quilombo Mesquita.....	p.109
Fig.41: Aluno assinando a Ata de Inauguração Casa de Memória do Quilombo.....	p.109
Fig.42: Trecho da Ata de Inauguração lida pelo aluno.....	p.109
Fig.43: Artefatos da Casa de Memória do Quilombo Mesquita.....	p.109
Fig.44: Inscrição no mural da escola.....	p.131
Fig.45: Autora Pâmela Gaino contando história.....	p.135
Fig.46: Dever de casa presente no caderno de atividades dos alunos.....	p.137
Fig.47: Exercício gramatical escrito no quadro pela professora.....	p.139
Fig.48: Exercício retirado do “Caderno de Atividades” dos alunos.....	p.140
Fig.49: Alunos lendo cartaz fixado na parede.....	p.146
Fig.50: Verificação de aprendizagem de Língua Portuguesa distribuída aos alunos.....	p.152

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Relações entre objetivos e asserções.....	p.27
QUADRO 2: Dicotomização entre fala e escrita.....	p.37
QUADRO 3: Mapa dos multiletramentos.....	p.46
QUADRO 4: Elos entre asserções e dados.....	p.83
QUADRO 5: Fragmentos da entrevista com o aluno Braga.....	p.103
QUADRO 6: Exemplo de conteúdos escolares submetidos à avaliação.....	p.104
QUADRO 7: Fragmentos da entrevista com o aluno Aleixo.....	p.105
QUADRO 8: Fragmentos da entrevista com a aluna Catira.....	p.106
QUADRO 9: Diferenças entre práticas vernaculares e acadêmicas de letramento...p.	107
QUADRO 10: Fragmento da entrevista com o aluno ganga zumba.....	p.110
QUADRO 11: Fragmentos da entrevista com o aluno marmelo.....	p.113
QUADRO 12: Práticas e eventos de letramento nas esferas de circulação de texto.p.	114
QUADRO13: Esquema-síntese da dissertação.....	p.154

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1: Acesso a redes e Novas Tecnologias da Comunicação.....p.112

## **LISTA DE SIGLAS**

ABA – Associação Brasileira de Antropologia  
ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias  
AREME – Associação Renovadora dos Moradores e Amigos do Mesquita  
AREQUIM - Associação Renovadora do Quilombo Mesquita  
DAP - Declaração de Aptidão ao Pronaf  
DF - Distrito Federal  
DOU - Diário Oficial da União  
FCP - Fundação Cultural Palmares  
GNL - Grupo de Nova Londres  
GO - Goiás  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MEC - Ministério da Educação  
NEL - Novos Estudos do Letramento  
NGB - Nomenclatura Gramatical Brasileira  
PBQ - Programa Brasil Quilombola  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNADs - Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios  
PPA - Programa de Aquisição de Alimentos  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno  
TCC - Trabalho Final de Conclusão de Curso  
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

P: Professora

PQ: Pesquisador

A: Alunos

AS: Alunos

[...] Trechos suprimidos

(( )) Trechos entre parênteses duplos são comentários e esclarecimento do pesquisador

(XXX) Enunciados incompreensíveis

+ Pausa breve

++ Pausa mais longa

Fonte: Modelo de transcrição adaptando de Dettoni (2008)

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esse trabalho:*

*Aos meus pais, Odete e Edvaldo.*

*Aos meus irmãos, Ecival, Edvânia, Luciana, Mizaél, Patrícia, Ivone e José.*

*Aos amigos e demais familiares.*

*Aos meus professores.*

## AGRADECIMENTO

A Deus, que me faz seguir acreditando na vida e nos meus sonhos.

Aos meus pais, Edvaldo e Odete, pelo empenho em educar os filhos, apesar das dificuldades, e pelas histórias contadas ao pé do “fogão de lenha” que me fizeram leitor e amante dos livros.

À minha esposa Kely Cristina, pelo companheirismo, pela paciência, pelo constante incentivo nos momentos de fragilidade, por superar a distância em vários momentos de elaboração desta dissertação. Ao meu filho Guilherme, pela grande alegria nessa nova fase da minha vida.

À minha orientadora Vera Aparecida de Lucas Freitas, pelo respeito, incentivo, pelos conselhos, conhecimento transmitido e pela orientação no mestrado acadêmico.

À professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, pelo exemplo profissional e por compartilhar, a cada dia, os seus vastos conhecimentos sociolinguísticos e de mundo com seus alunos.

À professora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, pela generosidade, sabedoria e pela orientação durante a graduação.

À professora Cibele Brandão de Oliveira Borges, pelas contribuições durante a apresentação de qualificação e por aceitar o convite para participar desta Banca Examinadora.

À professora Renísia Cristina Garcia Filice, pelas contribuições e sugestões durante a apresentação do projeto de qualificação e por aceitar o convite para participar desta Banca Examinadora.

À professora Miliane Magalhães Benício, pelas contribuições e sugestões durante a apresentação do projeto de qualificação.

À Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, por aceitar o convite para participar desta Banca Examinadora

Aos colegas do ensino básico, da graduação, especialmente, Edileusa Soares e Tânia Borges, e do mestrado, Grazielle Aparecida, Marcelo Fabiano, Helen Caetano, Ângela Sillos e Roberta Ribeiro, pelos momentos e experiências compartilhadas. A Ana Moura, pela amizade e pelas valiosas contribuições na escrita desta dissertação.

À professora colaboradora desta pesquisa, aos profissionais da Escola Aleixo Pereira Braga I e ao povo do Quilombo Mesquita, pelo acolhimento e hospitalidade.

E a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e de vertente etnográfica, inspirada nos Novos Estudos do Letramento/NEL, tem como objetivo realizar um estudo sobre o processo de inserção de alunos de uma escola rural, situada em uma comunidade remanescente de quilombolas, Quilombo Mesquita, município de Cidade Ocidental/GO, em práticas e eventos de letramento, a fim de analisar 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. Para a constituição do *corpus* desta pesquisa e desvelamento dos significados da realidade social em estudo, foram adotados os seguintes procedimentos etnográficos de geração de dados: observação participante, entrevistas semiestruturadas, notas em diário de campo, aplicação de questionários, registros audiovisuais, registros fotográficos e coleta de documentos institucionais. A análise dos dados, fundamentada nessa abordagem teórica-metodológica, aliada aos fundamentos da Análise de Discurso Crítica/ADC, revelou que, na escola *locus* de estudo, principal agência de letramento da comunidade, existem tanto práticas e eventos de letramento que se aproximam das atividades de leitura e de escrita praticadas na matriz social mais ampla, associados, geralmente, a uma concepção ideológica de letramento, presente no discurso da professora e materializada em certas ações de sala de aula, como práticas e eventos de letramentos que se afastam do contexto social, histórico, político e cultural dos sujeitos colaboradores da pesquisa, associados, sobretudo, a um enfoque autônomo de uso da língua(gem). Em última instância, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de articulação entre as práticas de leitura e de escrita processadas na escola e os letramentos vernaculares vinculados à realidade social na qual os alunos estão inseridos.

**Palavras-chave:** práticas e eventos de letramento. Letramento autônomo e ideológico. Comunidade remanescente de quilombola Mesquita.

## ABSTRACT

Based on NLS - New Literacy Studies, and focusing on quality approach and ethnographic line, this research aims to study the process of inserting students from a rural school, located inside a Quilombola Community - Quilombola Mesquita, Cidade Ocidental, Goiás -, into literacy events and practices, in order to verify the internal relation between literacy and reading and writing as social practices, associated to multiple literacy processes socially used. In order to constitute the research corpus and expose social reality meaning, the following ethnographic data generating procedures had been adopted: observation, semi-structured interviews, field diary notes, questionnaires, audiovisual records, photographic records, and institutional documents collection. Data analysis was based on theoretical-methodological approach and Critical Speech Analysis grounds. Therefore, it demonstrated that in the school submitted to study, which is the main literacy agent of the community, there are both literacy events and practices, which are similar to reading and writing activities practiced into a socially wider matrix, and to those more distant from a social, historical, political and cultural context of the research contributors. Generally, the first ones are associated to a literacy ideological concept, which can be seen in the teacher's speech and practiced during some classes, and the second ones regard to a context associated to an autonomous language usage approach. Finally, research results indicate an articulation need between school reading and writing practices and the Vernacular Literacy associated to the students social reality.

**Key-words:** literacy events and practices, ideological and autonomous literacy, remaining Quilombola Community Mesquita.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.19
PRIMEIRO CAPÍTULO: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA .....	p.24
1.1. Justificativas e razões deste estudo.....	p.24
1.2. Questões norteadoras.....	p.25
1.4. Objetivos e asserções da pesquisa.....	p.25
1.4.1. Objetivo Geral.....	p.26
1.4.2. Asserção Geral.....	p.26
1.4.3. Objetivos específicos.....	p.26
1.4.4. Subasserções.....	p.26
1.4.5. Relações entre objetivos e asserções.....	p.27
SEGUNDO CAPÍTULO: DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO AO CONCEITO DE LETRAMENTO .....	p.28
2.1. Um breve percurso sobre o conceito e evolução da alfabetização no Brasil.....	p.28
3.2. Do conceito de letramento.....	p.30
2.3. Modelos de letramento: autônomo e ideológico.....	p.33
2.3.1 Modelo autônomo de letramento.....	p.34
2.3.2 Modelo ideológico de letramento.....	p.38
2.4. Eventos e práticas de letramento: duas faces de uma mesma realidade.....	p.39
2.4.1 Eventos de letramento.....	p.40
3.4.2 Práticas de letramento.....	p.42
2.5 Letramentos múltiplos e multiletramentos.....	p.45
TERCEIRO CAPÍTULO: DA COLONIZAÇÃO À HISTÓRIA VIVA DOS QUILOMBOS.....	p.48
3.1. Processo colonizador no estado de Goiás e formação de quilombos no sertão goiano.....	p.48
3.2. Dos quilombos às comunidades remanescentes de quilombolas.....	p.50
3.3. Quilombo Mesquita: história, lutas e conquistas.....	p.58
QUARTO CAPÍTULO: PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	p.67
4.1. Postulados do paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa.....	p.67
4.2. A etnografia como método de investigação social.....	p.70
4.2.1. A etnografia e a prática escolar cotidiana.....	p.73
4.3. O contexto de pesquisa.....	p.76
4.4. Procedimentos etnográficos para a geração de dados.....	p.78

4.5. Enfoque analítico dos dados.....	p.82
4.6. O pesquisador em campo.....	p.83
4.6.1 As idas e vindas do processo investigativo.....	p.92
4.6. A escola <i>lócus</i> de pesquisa.....	p.93
4.6.1. Os sujeitos colaboradores da pesquisa.....	p.96
4.6.2. <i>Maria Abadia</i> : a professora colaboradora.....	p.97
4.6.2. Os alunos: sujeitos colaboradores.....	p.99
<b>QUINTO CAPÍTULO: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA COMUNIDADE.....</b>	<b>p.101</b>
5.1. Prática e eventos de letramento na comunidade.....	p.102
5.2. Concepções de letramento: da teoria à ação pedagógica.....	p.118
5.2.1 Letramento: um processo contínuo e permanente.....	p.119
5.3. Ensino tradicional de questões gramaticais: autonomia da linguagem.....	p.136
5.4. Práticas e eventos de letramento em sala de aula.....	p.142
5.5. Evento oralidade: trabalhando com tema Água.....	p.147
5.5.1 Evento de letramento1: Trabalhando a música “Planeta Água”.....	p.152
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>p.154</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>p.161</b>
<b>BIBLIOGRAFIA DE APOIO.....</b>	<b>P.166</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>p.167</b>
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	p.167
ANEXO B - Autorização da Secretaria de Educação e Cultura no município de Cidade Ocidental/GO.....	p.168
ANEXO C - Solicitação de autorização aos pais dos alunos.....	p.179
ANEXO D - Roteiro da entrevista semiestruturada com a professora colaboradora.....	p.171
ANEXO E - Itens do questionário.....	p.172
ANEXO F - Decreto N° 4.887, de 20 de novembro de 2003.....	p.174

## INTRODUÇÃO

*A relação com a alteridade e, por conseguinte, a afirmação da identidade, de ser alguém, de ser gente num contexto sociocultural específico, adquire significado, e é ressignificada pelas práticas sociais e por seus discursos e letramentos.*

IZABEL MAGALHÃES, 2012, p. 9



Figura 1: Charge de Frank<sup>2</sup>

Ao analisar dados educacionais nos Censos Demográficos (1872-2000)<sup>3</sup> ou nas Pesquisas Nacionais por Amostragens de Domicílios/PNADs (1992-2009)<sup>4</sup>, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, é possível visualizar, com certa facilidade, a queda progressiva do analfabetismo pleno no Brasil. Entretanto, esses indicadores, apesar das mudanças nos critérios de aferição do analfabetismo ao longo do tempo, refletem, do ponto de vista linguístico e da prática pedagógica, apenas uma faceta do processo de ensino recorrente em muitas escolas: a aprendizagem autônoma de um código linguístico-alfabético ou a simples apropriação de um sistema gráfico-fonêmico, desvinculada dos seus usos efetivos e das *práticas sociais* de leitura e de escrita constantemente demandadas pela sociedade contemporânea.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://hipertextoegenerosdigitais.blogspot.com.br/2012/07/letramento-digital.html>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

<sup>3</sup> Cf. Ferraro (2002); Mortatti (2004).

<sup>4</sup> Taxa de analfabetismo segundo as PNADs, de 1992-2009 (1992, 17,2%; 1993, 16,4%; 1995, 15,5%; 1996, 14,6%; 1997, 14,7%; 1998, 13,8%; 1999, 13,3%; 2001, 12,4%; 2002, 11,9%; 2003, 11,6%; 2004, 11,3%; 2005 11,0%; 2006, 10,3%; 2007, 10,0%; 2008, 9,8%; 2009, 9,6%). Disponível em <[www.pinad.com.br](http://www.pinad.com.br)>. Acesso em: 19 dez. 2012.

No ensino do português como língua materna, desenvolvido nos diversos níveis e modalidades de ensino, apesar dos avanços dos estudos (sócio)linguísticos nas últimas décadas apontar a língua como uma atividade social, uma realidade multifacetada, heterogênea e plurisignificativa, ainda se trabalha, de forma anacrônica e descontextualizada, o desenvolvimento de habilidades autônomas e mecânicas de decodificação e codificação, um conjunto de nomenclaturas, de taxonomias, e a imposição de uma infinidade de regras gramaticais, deixando de lado os significados sociais da linguagem e os impactos da apropriação da tecnologia da escrita na vida dos alunos; sujeitos historicamente situados num contexto sociocultural específico.

Porém, para além dessa conotação de aquisição de um código escrito ou de habilidades individuais presente nos indicadores de alfabetismo da população brasileira, é preciso evidenciar que o letramento<sup>5</sup>, enquanto prática multidimensional, integra um processo histórico e político, varia conforme posições ideológicas e relações de poder e acompanha as constantes mudanças sociais. Se antes o problema consistia apenas na superação do analfabetismo, em que para ser considerado cidadão, nos termos propostos pelo IBGE, bastava o indivíduo se autodeclarar “saber ler e escrever o próprio nome” ou, em seu curso evolutivo, “ler e escrever um bilhete simples” (capacidades adquiridas com a alfabetização), hoje, essa dinâmica se mostra cada vez mais complexa. Em uma sociedade cada vez mais tecnológica, industrializada, estruturada em torno da escrita, permeada por diferentes gêneros discursivos/textuais<sup>6</sup>, por múltiplas formas de linguagens e estruturas de poder, para que o indivíduo possa se integrar efetivamente à matriz social e exercer sua cidadania, não basta alfabetizar, é preciso letrar<sup>7</sup>.

Essa nova ordem social nos convida a refletir não somente sobre o código, mas, também, sobre a funcionalidade, os usos e os significados sociais da linguagem presentes nas *práticas e eventos de letramento*, exigindo que o professor incorpore ao seu trabalho pedagógico o(s) letramento(s) das diferentes esferas de circulação de texto ou de gêneros discursivos, guiando-se por um elemento fundamental: a prática social.

---

<sup>5</sup> O conceito e os alcances terminológicos do letramento estão detalhados no segundo capítulo, “Do conceito de alfabetização ao conceito de letramento”.

<sup>6</sup> Os gêneros do discurso/textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados, constituídos historicamente, e que mantêm uma relação direta com a dimensão social (BAKTIM, 2003).

<sup>7</sup> O verbo letrar está sendo utilizado aqui no sentido de “familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita” (TFOUNI, 2006, p. 9) e também com as múltiplas formas de linguagem presentes na sociedade multicultural na qual ele se insere e se comunica (ROJO, 2012).

Diante disso, o principal desafio dos professores, atualmente, é encontrar um meio para alfabetizar letrando. Nesse contexto, é preciso refletir sobre o processo de alfabetização nas escolas e procurar meios para solucionar problemas que abarcam a educação brasileira, principalmente, o processo de formação de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, não conseguem ler, refletir e solucionar pequenos problemas através da escrita, os chamados, na literatura especializada, de analfabetos funcionais.

Um dos processos que contribui com esse problema é, sem dúvida, o da transculturalidade. Entendida aqui como a transição ou passagem da cultura oral, da qual fazemos parte desde que nascemos, para a cultura de letramento, desenvolvida majoritariamente e de forma sistemática nas escolas. Nesse contexto, durante essa transição, o processo de identificar, interpretar, compreender e manipular informações presentes nos diferentes gêneros textuais e tipos textos, dependendo da intervenção feita pelo professor ou pela escola, poderá transforma-se numa tarefa complexa para os alunos, principalmente, para aqueles oriundos de uma cultura predominantemente oral ou de segmentos sociais menos favorecidos e não habituados à cultura de letramento escolar, levando-os, conseqüentemente, a serem vítimas de exclusão, preconceitos, subjugação e marginalização pela linguagem, seja escrita, seja falada.

Nesse sentido, centrar nosso olhar, de forma sensível, sobre os problemas de grupos marginalizados, principalmente os relacionados ao ensino de língua materna, é uma forma de evocar “meios para a superação e o resgate da dívida histórica com os excluídos da participação social, cultural e política do Brasil” (MORTATTI, 2004) a exemplo das comunidades tradicionais: quilombos, terreiros, assentados, ribeirinhos etc. que, tentando manter seus antecedentes sociolinguísticos e culturais, lutam e resistem ao processo hegemônico de dominação. A escola, como principal agência de letramento, não pode ficar alheia a essa dinâmica social e precisa, urgentemente, rever seu processo de ensino-aprendizagem, ouvindo esses segmentos sociais antes inaudíveis e agora emergentes como sujeitos de direito.

Partindo desse pressuposto e, ao mesmo tempo, inspirado nos Novos Estudos do Letramento/NEL<sup>8</sup>, nasceu a ideia de desenvolver esta pesquisa, cujo

---

<sup>8</sup> Corrente de pensamento teórica que concebe o letramento como prática social; tradição responsável por questionar concepções hegemônicas e dominantes do letramento. De acordo com Rojo (2008, p.582-581), abordagens que “têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”.

principal objetivo consiste em realizar um estudo qualitativo, por meio de técnicas etnográficas e discursivas, das práticas e eventos de letramento de alunos da 3ª série do ensino fundamental, de uma escola pública localizada em uma comunidade tradicional de matriz africana, e sua possível relação com os usos da leitura e da escrita situados na matriz social mais ampla, visando, em última instância, a construção conjunta (entre pesquisador e escola) de um projeto de letramento que reforce o desenvolvimento do(s) letramentos(s) dos alunos pertencentes a essa comunidade.

Buscando atingir esse propósito, este trabalho foi estruturado em seis capítulos. Reunidos, eles formam a arquitetura do projeto e orientam o leitor quanto aos aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos e práticos da pesquisa.

No primeiro capítulo, “Apresentação da pesquisa”, foram descritos a justificativa, as motivações e o interesse científico no desenvolvimento do estudo, bem como apresentados o problema de pesquisa, as perguntas que direcionaram o estudo, os objetivos e as asserções a eles relacionadas.

O segundo capítulo, “Do conceito de alfabetização ao conceito de letramento”, foi destinado à revisão da literatura teórica sobre os Novos Estudos do Letramento/NEL, campo pertinente ao tema de estudo e imprescindível ao planejamento da pesquisa. Nesse capítulo foi realizado um estudo que vai do conceito histórico de alfabetização até a sua evolução ao conceito de letramento (incluindo suas modalidades, suas diversas facetas e seus alcances terminológicos). O objetivo desse capítulo foi abranger, por meio do estado da arte, a pluralidade do conceito de letramento, buscando o que já foi escrito sobre o tema e as pesquisas recentes na área, especialmente, no âmbito das ciências linguísticas e das ciências da educação.

O terceiro capítulo, “Da colonização à história viva dos quilombos”, é dedicado à história do nosso processo colonizador e ao surgimento das comunidades tradicionais. Nele foi traçado um panorama histórico da colonização do estado de Goiás à emergência de uma nova categoria social: as comunidades remanescentes de quilombolas, entre elas, a comunidade de Mesquita, contexto macros social da pesquisa.

No quarto capítulo, “Percurso teórico-metodológico”, foi descrita a metodologia adotada na condução da pesquisa, recorrendo aos estudos de teóricos da área. Nesse tópico, foram apontados os postulados do paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa; apresentados os fundamentos da etnografia e sua aplicação à prática escolar, o ambiente onde foi desenvolvido o estudo, o perfil dos sujeitos-

colaboradores, bem como os procedimentos etnográficos utilizados na geração de dados e seu respectivo o enfoque analítico; elementos essenciais no direcionamento das ações do pesquisador.

O quinto capítulo, “Práticas e eventos de letramento no contexto da comunidade”, foi reservado à descrição das práticas e dos eventos de letramento ocorridos na escola e na comunidade, presenciados e relatados pelo pesquisador durante a pesquisa de campo. Nele, os registros obtidos durante a pesquisa de campo, por meio da observação participante e dos demais procedimentos etnográficos de geração de dados, foram reunidos, categorizados, interpretados e analisados com base na estratégia de triangulação (ERICKSON, 1990) aliada aos Novos Estudos do Letramento/NEL, buscando, em termos teórico-metodológicos e de forma indutiva, confirmar ou refutar as asserções inicialmente levantadas.

Finalmente, nas considerações finais, retoma-se, em termos sintéticos, o objeto de estudo da pesquisa a partir da análise dos dados gerados durante o processo investigativo.

## PRIMEIRO CAPÍTULO: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

*[...] não podemos começar uma pesquisa sem a razoável clareza do que vamos pesquisar.*

Bortoni-Ricardo, 2008, p.50.

Esta seção tem como principal finalidade situar as bases etnográficas de desenvolvimento da pesquisa. A princípio, são apresentados a justificativa para a escolha do tema proposto, as motivações, bem como o interesse acadêmico-científico em investigar essa instigante, complexa e multifacetada temática. Em seguida, visando direcionar as ações do pesquisador durante a pesquisa de campo, são apresentadas as perguntas norteadoras do estudo, os objetivos a serem alcançados e as asserções a eles relacionadas.

### 1.1. Justificativas e razões deste estudo

A justificativa ou a motivação para realizar esta pesquisa - sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade tradicional de matriz africana, Quilombo Mesquita - resulta de duas inquietações básicas. Primeiro, da necessidade de aprofundar os meus estudos<sup>9</sup> sobre o letramento iniciados durante a licenciatura na Universidade de Brasília/UnB, ampliando meu histórico de letramento. Segundo, do interesse científico em investigar, na prática, como se processa a inserção de alunos de uma escola pública, localizada em uma comunidade negra rural, historicamente marginalizada e excluída da participação social, política e cultural do Brasil, em práticas sociais letradas.

No que se refere à contribuição desta pesquisa, entendo que os estudos sobre o letramento, desenvolvidos sob as várias perspectivas de análise, sobretudo, do ponto de vista da prática social, e examinados sob as diversas concepções, constituem uma poderosa área de conhecimento teórico que poderá dar sustentação à prática pedagógica do professor no seu trabalho de desenvolvimento da leitura e da escrita com os alunos, bem como para promoção contínua e diária dos múltiplos letramentos, principalmente, com grupos historicamente marginalizados, possibilitando-os a fazerem uso-reflexão-uso da linguagem, a contestar as relações e estruturas de poder presentes nos múltiplos

---

<sup>9</sup> No ano de 2009, concluir, sob a orientação da professora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, o Trabalho Final de Conclusão de curso/TCC, intitulado “Letramento: uma realidade nas classes de alfabetização” vinculado ao curso de Letras Português da Universidade de Brasília/UnB.

escritos que circulam socialmente e a analisar criticamente as ideologias a eles inerentes, em suma, a se *emponderar*.

### 1.3 Questões norteadoras

Esta pesquisa, como se verá mais adiante, foi desenvolvida em campo. Erickson (1988), refletindo sobre a etnografia como método de estudo, menciona que o trabalho de campo é fortemente indutivo, mas, ressalta que não há induções puras. O etnógrafo leva para o campo um ponto de vista ou perspectiva teórica e um conjunto de questões, explícitas ou implícitas, que podem mudar ao longo da pesquisa. Porém, o pesquisador tem sempre de partir de uma ideia-base a partir da qual inicia o seu processo de investigação. Nesse sentido, considerando o letramento uma prática sociocultural e *historicamente situada* e atentando para o campo social onde esta pesquisa foi realizada (escola localizada em uma comunidade tradicional de matriz africana) este estudo levantou e buscou responder as seguintes questões:

- ❖ Quais são as *práticas e eventos de letramento* vivenciados por alunos de uma escola rural, localizada em uma comunidade remanescente de quilombolas?
- ❖ Como se dá o processo de inserção desses alunos em práticas e eventos de letramento, na escola e na comunidade?
- ❖ Os letramentos *institucionalizados* vinculados à escola e os *letramentos múltiplos* (globais, locais ou vernaculares e críticos) são trabalhados de forma integrada?
- ❖ Como são trabalhadas as atividades de leitura e de escrita em sala de aula? Em outros termos, quais estratégias utilizadas pelo professor para a formação de um ambiente letrado?
- ❖ Qual o modelo de letramento fundamenta a ação pedagógica do professor? Letramento *autônomo* ou *ideológico*?

### 1.4 Objetivos e asserções da pesquisa

A partir das questões norteadoras, elementos essenciais no direcionamento das ações do pesquisador, foram elaborados os objetivos da pesquisa com suas correspondentes asserções.

### **1.4.1 Objetivo Geral**

Esta pesquisa tem como objetivo central realizar um estudo das práticas e dos eventos de letramento de alunos da 3ª série do ensino fundamental, da Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, localizada na comunidade remanescente de quilombolas Mesquita, a fim de analisar a possível inter-relação dessas práticas institucionalizadas com a prática social dos múltiplos letramentos situados na matriz social mais ampla: a comunidade.

### **1.4.2. Asserção Geral**

Os eventos de letramento escolar, ao se associarem a uma concepção autônoma de um código escrito, limita a prática social e cultural de uso da leitura e da escrita relacionada aos múltiplos letramentos situados na matriz social mais ampla na qual os alunos estão inseridos: comunidade remanescente de quilombolas Mesquita.

### **1.4.3. Objetivos específicos**

- Analisar como se dá a inserção dos alunos em práticas e eventos de letramento, na escola e na comunidade.
- Observar como se relacionam o letramento escolar, os letramentos locais (ou vernaculares) e os letramentos múltiplos situados em outros domínios sociais.
- Observar quais são as estratégias utilizadas pelo professor para a formação de um ambiente letrado.
- Analisar quais as concepção (modelos) de letramento fundamentam a ação pedagógica da professora.

### **1.4.4. Subasserções**

- O processo de inserção em práticas e eventos de letramento ocorre de forma idealizada na escola e de forma incidental na comunidade.
- A integração entre o letramento escolar, os letramentos locais ou vernaculares e os letramentos múltiplos reforçam o processo identitário dos alunos e possibilita a o trabalho com a alteridade.

- As estratégias elaboradas pelo professor em atividades de leitura e escrita em sala de aula voltam-se mais para a decodificação e codificação de palavras, aproximando-se mais do conceito de alfabetização.
- A concepção de letramento adotada pelo professor como suporte teórico repercute diretamente em sua prática pedagógica.

#### 1.4.5. Relações entre objetivos e asserções

<b>QUADRO 1: RELAÇÕES ENTRE OBJETIVOS E ASSERÇÕES</b>	
<b>Objetivo Geral</b>	<b>Asserção Geral</b>
Realizar um estudo das práticas e dos eventos de letramento de alunos da 3ª série do ensino fundamental, da Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, localizada na comunidade remanescente de quilombolas Mesquita, a fim de analisar a possível inter-relação dessas práticas institucionalizadas com os múltiplos letramentos situados na matriz social mais ampla: a comunidade.	Os eventos de letramento escolar, ao associarem-se a uma concepção autônoma de um código escrito, limita a prática social e cultural de uso da leitura e da escrita relacionada aos múltiplos letramentos situados na matriz social mais ampla na qual os alunos estão inseridos: comunidade remanescente de quilombolas Mesquita.
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Subasserções</b>
Analisar como se dá a inserção dos alunos em práticas e eventos de letramento, na escola e na comunidade.	O processo de inserção em práticas e eventos de letramento ocorre de forma idealizada na escola e de forma incidental na comunidade.
Analisar se existe integração entre o letramento escolar, os letramentos locais (ou vernaculares) e os letramentos múltiplos situados em outros domínios sociais.	A integração entre o letramento escolar, os letramentos locais ou vernaculares e os letramentos múltiplos reforçam o processo identitário dos alunos e possibilita o trabalho com a alteridade.
Observar quais são as estratégias utilizadas pelo professor para a formação de um ambiente letrado.	As estratégias elaboradas pelo professor em atividades de leitura e escrita em sala de aula voltam-se mais para a decodificação e codificação de palavras, aproximando-se mais do conceito de alfabetização.
Investigar quais as concepções (modelos) de letramento fundamentam a ação pedagógica da professora.	A concepção de letramento adotada pelo professor como suporte teórico repercute diretamente em sua prática pedagógica.

## SEGUNDO CAPÍTULO: DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO AO CONCEITO DE LETRAMENTO

*O letramento é, antes de tudo, o que a gente faz com a  
leitura e com a escrita.*

Barton e Hamilton, s.d, p. 109.

O objetivo deste capítulo é trazer ao leitor uma revisão da literatura teórica sobre o letramento, traçando uma breve trajetória que vai do conceito de alfabetização ao moderno conceito de letramento - com suas múltiplas nuances, dimensões, modelos ou perspectivas - tendo como eixo norteador a *prática social*, cultural e ideológica da leitura e da escrita.

### **2.1 Um breve percurso sobre o conceito e evolução da alfabetização no Brasil**

Antes da década de 80, o conceito de alfabetização se restringia à aprendizagem do sistema alfabético. Alfabetizar significava apenas ensinar a criança a aprender a ler e a escrever. A alfabetização era vista, entendida e desenvolvida como uma mera habilidade mecânica de codificação de sons em letras e decodificação de letras em sons, cujo o principal objetivo era a identificação ou a memorização de letras, palavras e frases, desvinculadas da realidade e da cultura do alfabetizando.

Essa concepção de alfabetização se fundamentava, sobretudo, na forma de ensino, em que se privilegiavam os métodos (sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos) e não os modos de aprendizagem das crianças. Com isso, por muito tempo, a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano (BRASIL, 1988, p.36).

Assim, por muito tempo vigoraram métodos tradicionais que, de certa forma, conseguiram alfabetizar um certo número de alunos, “desde que se entenda por alfabetizado o indivíduo que, através do ensino ministrado, adquire o hábito de oralizar a língua escrita” (BARBOSA, 1994, p. 30). Pois, foi esse, por muito anos, o objetivo da escola: ensinar rudimentos de leitura e escrita.

Nesse sentido, alfabetizar significava o simples ato de “ensinar ou aprender a ler e a escrever”. A alfabetização era vista como processo que capacitava o indivíduo a decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos, isto é, saber relacionar grafema e fonema.

Nesse contexto de aprendizagem, como aponta Barbosa (1994, p. 40), o alfabetizado era “aquele ensinado e convencido pelo processo de alfabetização que, para ler, basta seguir com os olhos, linha por linha, o texto escrito, tentando transformar cada letra, sílaba e palavra numa oralidade, que muitas vezes, lhe soa estranha”.

No entanto, nas décadas finais do século XX, começaram a surgir novos ideais sobre a alfabetização e uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Com os estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, em 1980, principalmente aqueles desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a definição de alfabetização começa a ser ressignificada e ampliada.

Segundo a perspectiva psicogenética, a aprendizagem da língua escrita pela criança se caracteriza como um processo ativo, no qual ela elabora e reelabora hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da escrita desde seus primeiros contatos com essa ferramenta, desfazendo o falso mito de que o aprendizado do sistema escrito se reduziria à simples codificação e decodificação, isto é, à simples correspondência entre grafema e fonema. A realidade, segundo essas pesquisas, indica que as crianças não são “folhas em branco” ou “tábulas raso”, onde o conhecimento é simplesmente depositado de forma mecânica e absorvido de forma passiva.

Os estudos sobre psicogênese da língua escrita levaram os educadores a rever seus métodos de alfabetização. Diante disso, a questão do processo de ensino-aprendizagem se deslocou daquele que ensina (o professor) para aquele que aprende (o aluno). O professor passou de um mero transmissor de conteúdo para um “mediador” de conhecimento, isto é, passou a possibilitar a criação ou a produção de conhecimento pela criança, agora identificada como sujeito ativo do processo.

Outro marco importante para a ressignificação do processo de aprendizagem foi a realização da conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990. Nessa conferência, a alfabetização passa a ser “entendida como *instrumento* eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para

criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente” (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990 *apud* MACIEL E LÚCIO, 2008, p. 14). Posteriormente essa concepção vai se ampliando e,

progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova adjetivação para o termo – *alfabetização funcional* – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra **letramento**<sup>10</sup> (ênfase no original)

Com o surgimento das expressões *alfabetização funcional* e *letramento*, muitos pesquisadores começaram a diferenciar os dois processos. A palavra *alfabetização* passou a ser, então, utilizada em seu sentido restrito, para designar simplesmente o processo de aquisição da leitura e da escrita; já o termo *letramento* passou a designar um processo mais amplo de domínio da tecnologia da leitura e da escrita e seu uso em práticas sociais.

Seguindo essa linha, passamos a utilizar, nesta pesquisa, o termo alfabetização em seu sentido próprio e restrito de “*aprendizagem inicial* da leitura e da escrita, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético” (CARVALHO 2008, p. 65, grifos da autora). Ou mais especificamente como

[...] o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades de codificação de fonemas em grafemas e da decodificação de grafemas e fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico) [...] o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades para utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas – para exercer a ciência e arte da escrita. (SOARES, 2003, p. 91).

### 3.2. Do conceito de letramento

O termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*. Segundo Soares (2003a, p. 17), “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim (letra), com o sufixo cy, que denota qualidade, estado, fato de ser [...]”. Nessa definição, segundo a autora, está implícita a ideia de que a apropriação do sistema de escrita é capaz de mudar o estado ou a condição dos indivíduos, trazendo consequências psicológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.

<sup>10</sup>Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores do Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem, 2007, p. 10.

O termo *letramento* passou a ser utilizada no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas somente na metade da década de 1980. No Brasil, segundo Soares (opt. cit. p. 15), no campo da linguística, a palavra *letramento* foi empregada pela primeira vez no livro de Maria Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. Mas é com Leda Verdiani Tfouni, no livro *Adultos Alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988, que a palavra *letramento* ganha estatuto de termo técnico. A partir daí, o uso do termo *letramento* torna-se cada vez mais frequente e, já em 1995, figura como título de livro: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman.

Em decorrência de uma série de trabalhos apresentados desde 1982 sobre adultos não-alfabetizados, Tfouni (2006) constatou uma lacuna linguístico-discursiva que envolvia o processo de leitura e escrita: a ausência, na língua portuguesa, de uma palavra que pudesse ser utilizada para definir o processo de o indivíduo estar exposto aos usos sociais da leitura e da escrita, sem, no entanto, saber ler e escrever, ou seja, sem ser alfabetizado. Foi dessa constatação, segundo a pesquisadora, que surgiu o neologismo *letramento*.

Kleiman (1995, pp.16-17) afirma que “o conceito de *letramento* começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização”. Segundo Tfouni (2006, p. 30) a “necessidade de se falar em *letramento* surgiu [...] da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguístas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Para Soares (2003a, p. 20), o surgimento do termo *letramento* tornou-se necessário porque passamos a enfrentar “uma nova realidade social em que não basta mais aprender a ler e a escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2003, p.18), Soares define *letramento* como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquirem um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”.

Ressalta-se, porém, que essa apropriação do sistema da escrita não necessariamente precisa ocorrer no âmbito formal. Por exemplo, uma pessoa pode ser letrada e não alfabetizada ou ser alfabetizada e não ser letrada. Para Marcushi (2001),

“letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz uso formal da escrita”. Desse modo, percebe-se a complexidade desse do assunto. O letramento não está restrito ao âmbito escolar, ele transpassa as barreiras da escola e perpassa por toda vida social do indivíduo.

Nessa mesma linha, Tfouni (2006) afirma que não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”. Assim, mesmo o indivíduo não alfabetizado é capaz de solucionar problemas, tomar decisões, fazer inferências, deduzir e fazer uso social da leitura e da escrita no seu dia-a-dia. Isso dependerá, em menor ou maior medida, do seu grau de letramento. Portanto, o letramento encontra-se além do saber sistematizado, não se restringindo àquelas pessoas que passaram pelo processo de alfabetização.

Em outros termos, o letramento pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19). Esse conceito transcende o conhecimento da escrita para fora do âmbito da escola, na medida em que, nas sociedades complexas, a escrita integra todos os momentos de nosso cotidiano (MOLLICA, 2007, p.15). Nessa perspectiva, entende-se que a escrita possui vários usos e desempenha várias funções, desde as mais simples às mais complexas: fazer uma lista de compras, identificar a validade dos produtos nas embalagens, guiar-se pelas placas de sinalização, ler um jornal, um livro, escrever um bilhete, deixar um recado escrito, redigir um ofício, uma nota técnica, um relatório etc.

Para Barbato (2008, p.31) “o letramento se refere aos modos com que a escrita se apresenta na nossa sociedade, seus usos e suas funções nas diferentes situações comunicativas em que é utilizada *coletiva e pessoalmente*” (ênfase adicionada). Partindo desse princípio, é mister observar que

O letramento [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica ônibus que devem tomar, conseguem fazer cálculos complexos, sabem distinguir as mercadorias pelas marcas etc, mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de filosofia e Matemática ou escreve romances (MARCUSHI, 2001, p. 25).

Uma última consideração a ser feita é que, à medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, cada vez mais grafocêntrica, isto é, cada vez mais letrada, surgem novas demandas resultantes dessa mudança, causando impacto

na vida dos indivíduos e dos grupos sociais, “daí a importância de conjugar as ações de alfabetização – aquisição da tecnologia do saber escrever/ler – com a promoção contínua do letramento - o uso socialmente situado dessa tecnologia e seu poder de intervenção na vida do cidadão e das comunidades”<sup>11</sup>. Portanto, letramento e alfabetização não são duas práticas opostas e não podem ser vistos como dois processos dissociáveis. A aquisição e o uso da leitura e da escrita em práticas sociais ocorrem por meio desses dois processos, que são concomitantes, complementares e interdependes.

### **2.3 Modelos de letramento: autônomo e ideológico**

Soares (2003) observa que, a partir dos anos 1980, a tradição psicológica e histórica, predominantes nos estudos e pesquisas sobre o letramento, somou-se a uma perspectiva social e etnográfica que se consolidou, nos anos 1990, sob a denominação de “Novos Estudos do Letramento/NEL”, de que são obras de destaque *Ways with words* (1983), de Shirley Brice Heath e *Literacy in theory and practice*, de Brian Street (1984). Segundo essa autora, essa nova perspectiva trouxe além de novos princípios e pressupostos teóricos sobre o letramento, alguns instrumentais de análise, entre os quais se destacam dois pares de conceitos: modelos *autônomo/ideológico* de letramento e *práticas/eventos de letramento*, discutidos frequentemente no campo de estudos das ciências linguísticas e também da educação.

Esta seção, por razões didáticas e estruturais, trata basicamente dos modelos *autônomo* e *ideológico*, enfoques individual e social do letramento, respectivamente, que circulam pelo contexto escolar e que, direta ou indiretamente, acabam influenciando a prática pedagógica do professor, tanto no âmbito linguístico quanto no discursivo, tanto no que se refere ao trabalho de ensino-aprendizagem dos princípios que regem o funcionamento da língua(gem) como da promoção dos múltiplos letramentos que circulam socialmente.

---

<sup>11</sup> Marcos Bagno, para o livro *Alfabetização na sala de aula*, Belo-Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008

### 2.3.1 Modelo autônomo de letramento

O modelo *autônomo*, na concepção de Street, vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993:4 *apud* ROJO, 2009, p.99). Nessa perspectiva, o contato escolar com a leitura e a escrita, pela própria natureza interna do sistema gráfico, faria com que, em termos graduais, o indivíduo aprendesse um conjunto de habilidades que o levaria a estágios ou níveis universais de desenvolvimento. Essas habilidades seriam alcançadas pela *alfabetização*, por meio de um processo individual e autônomo de aprendizagem de um código linguístico alfabético ou da posse mecânica da leitura e da escrita, restrita, quase sempre, ao domínio escolar.

Esse processo autônomo de aquisição de um sistema alfabético acabava negando formas alternativas de comunicação, bem como negligenciando práticas sociais e culturais de uso da leitura e da escrita.

Na análise de Kleiman (1995), a autonomia, nesse modelo, refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria vinculado ao contexto de produção para ser interpretado; o processo de interpretação seria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, regido por princípios como a lógica, a racionalidade ou a consciência interna, princípios diferentes daqueles que regem o funcionamento da oralidade. Seguindo essa premissa, a escrita representaria, portanto, uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral. Essa crença na autonomia da escrita resultou, segundo ela, nas seguintes características: correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, dicotomização entre oralidade e escrita e atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Um dos representantes clássicos desse modelo, J. W. Ong, tomando a oralidade como contraponto, sustenta a posição teórica do poder intrínseco à escrita. Ele afirma que

“Um conhecimento mais profundo da oralidade primitiva ou primária permite-nos compreender melhor o mundo da escrita, o que ele verdadeiramente é e o que os seres humanos funcionalmente letrados realmente são: seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita. Sem a escrita, a mente

letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana” (ONG, 1982:93 *apud* ROJO, 2009, p.101).

Essa citação, segundo Rojo (2009), enquadra-se no modelo autônomo de letramento, pois atribui à escrita, de maneira autônoma, mudanças na consciência, na cognição e na linguagem humana. Essa análise é partilhada por Bartlett ao argumentar que as habilidades decorrentes do enfoque autônomo resultariam “no pensamento racional individual, no desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento social e na mobilidade econômica” (*apud* ROJO, 2009, p.99), especulações sem evidência histórica que viriam a ser contestadas com o início das pesquisas desenvolvidas no quadro dos NEL.

Essas especulações sobre o poder e a autonomia da escrita resultam de um conjunto de hipóteses sobre “as consequências linguísticas, cognitivas e sociológicas que a escrita comportaria como se fosse desencadeada quase que automática e simultaneamente pela introdução da escrita em uma sociedade” (GNERRE, 2009, p.71). Gnerre observa que, nesse enfoque, a capacidade de ler e de escrever é considerada intrinsecamente boa e apresenta vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade, o que Graff (1990) denominou de “mito do letramento”, como explica Kleiman (1995), uma ideologia que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, tanto no âmbito da cognição quanto no âmbito social. Efeitos que vão desde a participação na espécie até a posse de qualidades espirituais.

Ainda segundo Kleiman, (1995, p. 37), “o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas”. Assim, ao assumir uma postura autônoma, a escola acaba discriminando boa parte da população que estão imersos em uma cultura predominantemente oral, separando e operando com as categorias de letrados/iletrados e alfabetizados/analfabetos.

Foi a crença na autonomia da escrita e no poder a ela inerente que levou estudiosos como Levi Carneiro a afirmar que a “incapacidade do analfabeto não é somente política; ele tende ser um marginal na sociedade contemporânea e gera novos analfabetos” (FERRARO, 2003, p. 197), bem como à vinculação de uma propaganda, em meados da década de 1992, em que se afirmava que “todo ser humano para ser totalmente humano precisa de educação e de instrução” e de que “esse é um direito que

nunca deve lhe ser negado porque todas as vezes que esse direito é negado um ser humano não é mais humano” (RATTO, 1995, p. 270). Essas afirmações, como se nota pelas ponderações feitas, não são fundamentadas em evidências históricas e empíricas, mas sim numa visão mítica do poder de um sistema gráfico, alimentada pelo imaginário coletivo, que pressupõe o letramento como gerador de mudanças cognitivas. “Mítica porque assume que escrita, em especial a escrita alfabética, representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva” (GNERRE, 2009, p. 42), quando, na verdade, deveria ser relativizada e interpretada dentro de um contexto social e cultural mais amplo, mais especificamente, dentro de um ambiente sociocultural onde se materializam modos particulares de práticas de letramento, relações ideológicas e estruturas de poder.

Baseando-se sua análise nos estudos de Brian Street, Tfouni afirma que o desenvolvimento, nessa vertente de pensamento, é visto de maneira unidirecional e teria sempre um sentido positivo. Nesse sentido, o letramento, tomado como sinônimo de alfabetização, estaria associado ao ‘progresso’, ‘civilização’, ‘tecnologia’, ‘liberdade individual’ e ‘mobilidade social’ (TFOUNI, 2006). De modo semelhante, Thomas (2005) discorre que, na sociedade moderna, o letramento surge como agente catalisador de mudanças, é igualado à civilização e carrega um pesado ônus de expectativa. Isso explica, como argumenta esse autor, as campanhas de alfabetização, que visam a total erradicação do analfabetismo, na esperança de que o letramento promova o desenvolvimento econômico, o pensamento racional e o empenho científico.

Outra característica desse modelo é a dicotomização entre oralidade e escrita. Tfouni (2006), analisando aspectos desse enfoque, associou o modelo *autônomo* de letramento à teoria da “grande divisa”. Segundo ela, os autores integrantes dessa teoria acreditam que a aquisição generalizada da escrita traz consigo consequências que são responsáveis pela mudança radical das modalidades de comunicação da sociedade. A partir dessa crença, passaria a existir usos *orais* e os usos *letrados*, e estes seriam separados, isolados com atributos particulares para cada modalidade de comunicação, caracterizando, dessa forma, o que a autora denominou de a “grande divisa”. No caso dos usos orais da língua, teríamos como característica principal um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo; no caso dos usos letrados, por sua vez, teríamos um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico.

No modelo *autônomo* de letramento, predomina, portanto, uma separação radical entre modalidades da língua, o que influenciou a visão dicotômica que separava os atributos da fala dos atributos da escrita, vigente, por muito tempo, na tradição dos estudos linguísticos. Essa dicotomia entre *fala* e *escrita* pode ser mais bem visualizada no quadro a seguir:

<b>QUADRO 2: DICOTOMIZAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA</b>	
<b>FALA</b>	<b>ESCRITA</b>
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do <i>modus pragmático</i>	Predominância do <i>modus sintático</i>
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples e coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequenas frequências de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menos densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: Vilela e Koch, 2001, p.16

Ao separar a apropriação da tecnologia da escrita do contexto sociocultural do aluno, a escola “tende a considerar a leitura e escrita como neutras, universais, independente dos determinantes culturais e estruturas de poder que as configuram” (SOARES, 2003, p. 105), isto é, como habilidades essencialmente técnicas e individuais, desvinculadas de um contexto social de produção. No entanto, não se pode admitir, como bem lembra Marcuschi (2007), um funcionamento autônomo da escrita, pois ela está inserida em um contexto histórico, social e cultural. Dessa forma, uma alternativa a esse modelo seria o que alguns autores vêm denominando de modelo *ideológico* de letramento, que reconhece uma gama variada de práticas sociais letradas, de culturas e de estruturas de poder na sociedade.

### 2.3.2 Modelo ideológico de letramento

Do ponto de vista social, o letramento corresponde a uma prática social e designa o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita, em determinado contexto, e corresponde ainda à relação estabelecida entre essas habilidades, conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais (SOARES, 1995). Em outras palavras, essa dimensão do letramento, implica, principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico, não se limita à simples posse individual de habilidades e conhecimentos, caracterizando o que alguns autores denominam de enfoque *ideológico* de letramento.

Contrastando com modelo *autônomo*, mas não o negando, no modelo *ideológico* de letramento, os usos e significados da leitura e da escrita estão estritamente relacionadas ao contexto cultural e social no qual os sujeitos estão situados, aos papéis sociais por eles desempenhados e aos múltiplos letramentos das diferentes esferas de atividades ou domínios sociais dos quais eles participam, cujas formas são moldadas pelas instituições sociais em que essas práticas estão inseridas.

Nesse enfoque, as práticas de letramento são sempre práticas associadas com questões ideológicas e de poder (STREET, 2007). Em outros termos, o modelo ideológico

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com as relações de poder e ideologias: não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 2007, p. 466).

Nessa vertente teórica, o letramento não é considerado um conjunto de habilidades “neutras”, atributo unicamente pessoal ou meras habilidades técnicas desprovidas de um contexto social e cultural determinado. Pelo contrário, o modelo *ideológico* de letramento leva em consideração “[...] a determinação do social e da cultura nas práticas de letramento de uma determinada sociedade, cujos significados da escrita adquiridos por um segmento social dependem das instituições ou contextos situacionais onde ela foi adquirida” (COSTA, 2000, p. 16).

Na perspectiva ideológica não há uma polarização entre a oralidade e a escrita como ocorre no modelo *autônomo* de letramento. Naquela perspectiva, as

práticas e eventos de letramento desenvolvem-se, antes de tudo, por meio de um *continuum*, isto é, sem uma divisão rígida ou dicotômica entre os usos da língua oral e da língua escrita, uma vez que, nessas modalidades, esses usos se interpenetram e se sobrepõem constantemente. Enfocando a dimensão social, nesse modelo, as práticas e eventos de letramento são moldados por finalidades específicas e pelos contextos situacionais onde ocorrem, sem uma distinção radical entre os usos orais e escritos da língua, uma vez que, nessas modalidades, esses usos estão intimamente relacionados.

Nesse sentido, o letramento pode ser entendido como um conjunto de “[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007, *apud* ROJO, 2009, p. 101). Nesse quadro teórico, o letramento pode ainda ser entendido, nas palavras de Soares (2004), como “um conjunto de práticas sociais 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”.

Pensar o letramento dessa forma é possibilitar ao sujeito formas de conhecimento dos mecanismos de funcionamento da sociedade atual e meios para se emponderar. Na sociedade contemporânea, amplamente permeada pelos usos sociais da leitura e da escrita, ter a possibilidade de manipular informações constitui-se na forma mais efetiva para o empoderamento do sujeito (*empowerment*), isto é, um modo de se tornar poderoso (KLEIMAN, 1995). Daí a importância do modelo ideológico e dos *múltiplos letramentos* por ele considerados no processo de *ensinagem*, quer no contexto escolar, quer fora dele.

## **2.4 Eventos e práticas de letramento: duas faces de uma mesma realidade**

O campo de estudo sobre o *letramento* é abrangente e, ao mesmo tempo, complexo. Diante dessa abrangência e complexidade, emergiu na literatura da área, mormente a partir da década de 1980, um conjunto de termos/conceitos na tentativa de compreender as múltiplas nuances e as dimensões características do letramento, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático. Alguns desses termos são centrais para esse campo de estudo: é o caso dos conceitos-chave originários dos Novos Estudos do Letramento/NEL “práticas de letramento” e “eventos de letramento”,

utilizados principalmente por estudiosos e pesquisadores que defendem uma concepção social, cultural e ideológica da leitura e da escrita.

Soares (2003), analisando aspectos desses conceitos, ressalta que a distinção entre eventos e práticas de letramento é exclusivamente metodológica, já que se trata de duas faces de uma mesma realidade. Com base em Street, ela afirma que conceito de eventos de letramento, dissociado do conceito de práticas de letramento, não ultrapassa o nível da descrição. No entanto, a autora avalia que essa distinção tem a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações particulares que envolvem a língua escrita e para identificação das características dessas situações, porém, sem revelar como são construídos os sentidos e os significados em determinado evento. E resume que “é uso do conceito de *práticas de letramento* como instrumento de análise que permite a interpretação dos eventos, para além de sua descrição” (SOARES, 2003, p. 105, ênfase da autora).

#### **2.4.1 Eventos de letramento**

O termo *evento de letramento*, expressão baseada na teoria sociolinguística dos *eventos da fala*, foi proposto por Shirley Brice Heath (STREET, 2012), em sua obra seminal *Ways with words* (1983), para designar toda e qualquer forma de interação social mediada pelo texto escrito, nas palavras da autora, “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93 *apud* STREET, 2012, p. 74). Um exemplo claro de evento de letramento é a leitura de histórias para uma criança antes de dormir, situação na qual se processam, de modo concomitante, uma atividade mediada por um texto escrito (geralmente executada por um membro mais experiente) e modos particulares de significação ou interpretação mobilizados pelos sujeitos envolvidos no processo interativo.

Os eventos de letramento podem ocorrer tanto por meio de uma interação face a face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (discutir uma notícia de jornal), bem como por meio de uma interação à distância (autor-leitor ou o leitor-autor, que escreve carta, ler livros, ler anúncios etc.) (SOARES 2003), evidenciando, dessa forma, a inter-relação e a natureza contínua entre fala, leitura e escrita, negadas no modelo autônomo de letramento.

Barton (1991), citado por Marcuschi (2007, p.50), definia a noção de *eventos* de letramento como “atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam serem atividades regularmente repetidas.” Ainda segundo Marcuschi, para Barton e Hamilton (2000), os eventos de letramento são episódios observáveis que emergem de práticas de letramento e são por elas moldados.

De modo mais abrangente, um evento de letramento pode ser concebido como

[...] uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Um evento de letramento é qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos (HEATH, 1993, *apud* MARINHO, 2010, p.78).

Para Street (2012) esse conceito é útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular (de uso da leitura ou da escrita) onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Porém, ele ressalta que não podemos apreender os significados dos eventos simplesmente sentados no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo. Como observa Marcuschi (2007), os eventos referem-se aos usos da leitura e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados. Numa perspectiva etnográfica, entender como funcionam os eventos de letramento requer uma série de atitudes e ações a serem desenvolvidas em campo: observar atividades, conversar com as pessoas, fazer perguntas, participar ativamente das interações enquanto elas se desenrolam, buscando compreender as regras, as convenções e os pressupostos a eles subjacentes. Compreender os significados, as “[...] regras subjacentes a um evento remete às práticas de letramento e aos contextos socioculturais das instituições nas quais esses eventos ocorrem” (MARINHO, 2010, p.79).

Os eventos de letramento, no âmbito da prática social, são atividades dinâmicas, heterogêneas e com propósitos individuais ou sociais diversificados que envolvem a escritura e leitura de textos. Essas atividades, ou situações observáveis de uso da leitura e da escrita, estão diretamente relacionadas aos significados que os indivíduos conferem às suas práticas sociais letradas processadas num dado contexto cultural permeado por ideologias e estruturas de poder. Desse modo, pensando além da descrição, “para compreender os significados desses eventos, alçando-os à categoria de práticas de letramento, é necessário situá-los no contexto sócio-histórico das práticas

culturais e das instituições que os produzem assim como confortá-los com as relações de poder” (MARINHO, 2010, p.80) atuantes no tecido sociocultural onde as pessoas se inserem.

De acordo com Marinho (2010, p.80), “analisar eventos de letramento, em qualquer espaço social, significa descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação”. Nesse processo, deve-se observar, também, o material escrito, que envolve o uso dos gêneros textuais/discursivos e seus suportes, e os modos como as pessoas se relacionam com esse material, as interações verbais evidenciadoras das negociações de significados, bem como os efeitos de sentido que constituem os textos (MARINHO, 2010).

Eventos de letramento como verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, ler sinais para escolher a estrada (STREET, 2012), entre outros, apesar de certas regularidades nos suportes, nas ações, nos modos como as pessoas se comportam, apresentam características particulares em cada contexto sociocultural de uso e variam conforme os sentidos atribuídos por cada sujeito participante dessas práticas sociais letradas. Desse modo, não podemos apenas descrever os eventos, isolando-os dos contextos situacionais onde ocorrem. Considerar os eventos de modo isolado, isto é, simplesmente descrevê-los, não permitir observar como são construídos os *significados* ou os *sentidos* de situações que envolvem usos sociais da leitura e da escrita, característica central das práticas de letramento.

### **3.4.2 Práticas de letramento**

Para Street (2012, p.77), as práticas de letramento referem-se a uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Essa definição faz deslocar a noção monolítica e individual do letramento autônomo para o plano social e plural de uso da leitura e da escrita, além de reforçar os *significados* das práticas sociais letradas, que são heterogêneas e variam de acordo com os contextos socioculturais e institucionais onde ocorrem.

Street argumenta que é a abordagem de letramento como *prática social* (que remete à abordagem ideológica de letramento) que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados da leitura e da escrita em

determinados contextos, e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis que dominam o discurso contemporâneo e dominante sobre o letramento (STREET, 2012). Concorda-se com esse autor que

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para os indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultado de suas características intrínsecas. [...] em lugar disso há 'letramentos', ou melhor, 'práticas de letramento', cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto (STREET, 2012, p. 82).

Em seu trabalho de campo nos povoados iranianos no início da década de 1970, Street observou os usos e significados da leitura e da escrita em três domínios sociais: escola religiosa, escola e comércio, destacando a diferença das práticas de letramento requeridas em cada um desses ambientes. Nesse campo específico de estudo, o que começou a emergir como práticas de letramento para esse pesquisador foram os usos e significados que foram identificáveis em três domínios de atividade social: práticas de letramento *maktab* (diretamente relacionada à escola primária religiosa, e derivava da autoridade tradicional do povoado localizada no aprendizado da religião muçumana, com uma hierarquia social dominada por homens); práticas de letramento escolarizadas (associadas ao contexto escolar, mais secular e modernizador); e finalmente, práticas de letramento comerciais (associadas à compra e venda de frutas a serem transportadas à cidade circunvizinhas e ao mercado), que envolviam a escrita de notas, cheques, listas, nomes em caixas; diferentes eventos cujo objetivo era facilitar as transações comerciais de compra e venda de grande quantidade de frutas. Essas práticas de letramento, na percepção etnográfica desse autor, além de estarem associadas a certas identidades, diferenciavam-se entre si, principalmente as práticas inscritas no terceiro domínio de atividade social (comércio) que se diferenciava, de modo particular, dos outros dois conjuntos de atividades (STREET, 2012).

Essa experiência etnográfica no Irã, além de mostrar os usos e sentidos dos eventos, aponta para a multiplicidade e heterogeneidade de práticas sociais letradas, para os múltiplos letramentos inscritos nos diferentes domínios da vida social, bem como para a presença de identidades, ideologias e estruturas de poder nas sociedades contemporâneas.

Com isso, pode-se afirmar que cada contexto social e cultural apresenta práticas particulares de leitura e escrita, de uso da língua, de comportamento linguísticos e discursivos. Essas práticas estão relacionadas a uma pluralidade de textos, com

diferentes finalidades e propósitos, produtores e interlocutores que desempenham um conjunto de atividades ou situações que demandam a utilização de diferentes gêneros textuais/discursivos. Isso evidencia que não há uma única forma de utilização da língua, o que há são práticas de letramento e eventos de letramento, cuja natureza e significados precisam ser especificados e desvelados em cada contexto sócio-histórico onde as *práticas sociais* de uso da leitura e da escrita figuram.

Na mesma linha de Goulart (2012, p. 63), entende-se *práticas sociais* como “atividades realizadas pelo conjunto ou por grupos de pessoas da sociedade para se desempenharem em diferentes esferas da vida: doméstica, cotidiana, escolar, profissional, de lazer, religiosa, entre outras”. Essas práticas, processadas em diferentes esferas discursivas, materializam-se por meio de eventos de letramentos, isto é, por meio de atividades heterogêneas mediadas pelos textos escritos, em situações de uso da escrita variáveis conforme as demandas sociais e, também, segundo os diferentes modos e propósitos de utilização da língua, atividades moldadas pelas práticas de letramento ou sentidos e significados culturais atribuídos a esses eventos.

As características do letramento aqui delineadas são fundamentais para compreender os usos e significados da leitura e da escrita em contextos situacionais específicos, e, sobretudo, entender a natureza plural e multifacetada do letramento, principalmente por meio de uma visão crítica e socialmente orientada. Ratificando e ampliando esse análise, Barton et al. (2000) (*apud* SOUSA, 2006) define a natureza social do letramento em seis proposições:

1. O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; essas podem ser compreendidas como eventos que são mediados pelos textos escritos.
2. Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios sociais.
3. As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder. Alguns letramentos são mais dominantes, são mais visíveis, e influenciam mais que os outros.
4. As práticas de letramento são direcionadas e encaixam-se em metas sociais amplas e em práticas culturais.
5. O letramento é historicamente situado.
6. As práticas de letramento transformam-se e novas práticas são frequentemente acionadas por meio de processos de aprendizagem formal e informal.

## 2.5 Letramentos múltiplos e multiletramentos

A virada conceitual em torno da alfabetização ocorrida no início década de 1980, as constantes pesquisas desenvolvidas em torno da língua(gem), a ampla publicação de livros e artigos abordando questões críticas no campo dos NEL, especialmente no âmbito das ciências linguísticas e das ciências da educação, e o surgimento de novas formas de expressão e de comunicação resultantes de uma sociedade cada vez mais tecnologizada e interativa, causaram, em termos de promoção e difusão da leitura e da escrita, uma grande revolução no modo de ver e de trabalhar a língua materna nas escolas.

Com essas mudanças e acontecimentos sociais, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e a escrita passou a ser visto numa perspectiva mais ampla, resultando na proposta de uma nova prática pedagógica, desenvolvida sob a ótica da multiplicidade dos letramentos, da diversidade de linguagens imanentes ao mundo multissemiótico e das práticas sociais letradas ligadas às diferentes culturas, contestando padrões culturais antes cristalizados e formas canonizadas de ensino.

Como consequência dessa mudança arquetípica de padrões culturais e metodológicos, o surgimento de novas terminologias linguísticos-discursivas tornou-se imperativo, como, por exemplo, a emergência dos termos *múltiplos letramentos* e *multiletramentos*, expressões recentemente introduzidas no meio acadêmico-científico, que nos dão base para entender o surgimento, nas últimas décadas, de alternativas pedagógicas baseadas na exploração dos diferentes letramentos da vida social.

A primeira expressão, *múltiplos letramentos*, refere-se à variedade e à multiplicidade de práticas letradas, valorizadas ou não pela sociedade (ROJO, 2012). Um dos pioneiros na utilização desse termo foi o antropólogo e linguísta norte-americano Brian Street, desenvolvido, segundo ele, “na tentativa de opô-lo a uma noção reificada, segundo a qual existe apenas uma coisa chamada letramento [...] que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas” (STREET, 2012, p. 71).

A ideia de *múltiplos letramentos* desafia a noção autônoma e singular de letramento, ainda amplamente aceita e desenvolvida nas escolas. Nela, por exemplo, incluem-se desde atividades mais complexas e altamente valorizadas pela sociedade como a elaboração de uma parecer técnico para uma instituição governamental, até

atividades mais simples e rotineiras como ler o letreiro de um ônibus para fazer uma viagem, guiar-se pelas placas de sinalização, fazer uma lista de compras, preencher um formulário, deixar um recado ou um bilhete escrito. Esse conceito abrange também práticas sociais marginalizadas e de resistência como o picho, o grafite, e emergentes como o bate-bato em um *chat* na internet e o uso do “*internetês*” nas redes sociais, utilizados como ferramentas de socialização, de discussão e de afirmação de identidades. Em síntese, os *múltiplos letramentos* correspondem à variedade e à diversidade de eventos, atividades moldadas por práticas sociais de leitura e escrita, processadas em diferentes domínios sociais (casa, igreja, família, mercado, internet), e mobilizadas por diversos agentes no desempenho de seus diferentes papéis sociais (servidor, passageiro, cliente, grafiteiros, blogueiros etc.).

O segundo termo, *multiletramentos*, recém-introduzido nos estudos da linguagem, foi cunhado pelos estudiosos do Grupo de Nova Londres/GNL, e utilizado pela primeira vez, em 1996, no manifesto *A Pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures*, com o objetivo de incluir na prática pedagógica, até então distante das práticas culturais e de suas múltiplas formas de linguagens, a multiculturalidade características das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais os indivíduos de uma sociedade multicultural se comunicam e se informam (ROJO, 2012). Nas palavras de Rojo,

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação de textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

No diagrama a seguir, criador pelo Grupo de Nova Londres/GNL, e apresentado por Rojo (2009), estão configurados os princípios que norteiam uma pedagogia dos multiletramentos.

<b>QUADRO 3: MAPA DOS MULTILETRAMENTOS:</b>	
<p><b>Usuário funcional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Competência técnica</li> <li>➤ Conhecimento prático</li> </ul>	<p><b>Criador de sentidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entender como diferentes tipos de textos e de tecnologias operam.</li> </ul>
<p><b>Análise crítica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia</li> </ul>	<p><b>Transformador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Usa o que foi aprendido de novos modos</li> </ul>

Fonte: ROJO, 2009, adaptando de DECS & UniSA, 2006

Em termos sintéticos, como apresenta Rojo (2009), um dos objetivos dessa proposta tratava-se da formação de um usuário funcional, que fosse instituído da competência técnica ‘saber fazer’; em termos mais abrangentes, garantir o desenvolvimento dos ‘alfabetizemos’ necessários às práticas de multiletramentos, incluindo o domínio das ferramentas, dos textos, das línguas e linguagens e das práticas letradas a ele requeridas. Nessa mesma linha de raciocínio, Kalantzis e Cope (*apud* ROJO, p. 58) propõem uma *pedagogia dos multiletramentos*. Essa pedagogia, na perspectiva desses autores, caracteriza-se por quatro pontos centrais: prática situada, instrução aberta, enfoque crítico e prática transformadora:

- ❖ **Prática situada:** prática de imersão na experiência e na utilização de textos disponíveis, inclusive aqueles trazidos de diferentes comunidades/culturas dos alunos.
- ❖ **Instrução aberta:** buscar compreensão consciente, analítica e sistemática dos fenômenos da linguagem e significado nos textos – isto se faz por meio da introdução de uma metalinguagem explícita para descrever esses textos.
- ❖ **Enfoque crítico:** buscar interpretar o contexto social e cultural dos projetos de significação (textos) específicos; tomar distância dos significados e encará-los criticamente em relação a suas finalidades e seus contextos culturais.
- ❖ **Prática transformadora:** na prática de produzir significação por meio de textos, transformar a própria significação, fazendo-a circular em outros contextos ou espaços culturais.

## TERCEIRO CAPÍTULO: DA COLONIZAÇÃO À HISTÓRIA VIVA DOS QUILOMBOS<sup>12</sup>

*Incapazes de submeter os índios nômades à escravidão e aos hábitos sedentários da agricultura, os portugueses voltaram suas vistas para os juncais africanos. De lá trouxeram, então, para o trabalho das lavouras que se iniciava, em alguns pontos da faixa litorânea, os representantes da raça negra, que realizaram uma empresa verdadeiramente épica no desbravamento da terra, na construção dos engenhos, na fabricação de açúcar, na defesa dos domínios rurais, na abertura de estradas, no bateamento dos rios, no fundo das minas, em fim, em toda parte*

*Vasconcelos, 1977 p. 41*

*Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e de seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas*

*Paulo Freire, 2011, p. 99*

As epígrafes que abrem este capítulo retratam bem as suas seções. Nessas reflexões, estão contidos, em certa medida, a história do processo colonizador no estado de Goiás, o rebelar dos negros e a formação de quilombos, aspecto detalhado na primeira seção; os significados dos termos quilombo e quilombola, aspecto descrito da segunda seção; e a história dos quilombos contemporâneos, a exemplo da comunidade quilombola de Mesquita, com suas configurações espaciais, territoriais e culturais apresentadas na última seção.

### **3.1 Processo colonizador no estado de Goiás e formação de quilombos no sertão goiano**

Ao selecionar uma comunidade tradicional de matriz africana, Quilombo Mesquita, como campo de estudo desta pesquisa, algumas perguntas surgiram durante o processo investigativo: qual o processo histórico de formação dessa comunidade? Como esses descendentes de escravos estabeleceram-se no sertão goiano, atualmente, próximo à Capital Federal? Qual a origem étnica de seus antepassados?

---

<sup>12</sup> Não é pretensão deste capítulo realizar um estudo minucioso sobre o processo colonizador no estado de Goiás, muito menos sobre as categorias históricas de quilombo ou, em termos mais recentes, de remanescentes de quilombolas, daí o seu caráter de síntese. O breve apanhado histórico, geográfico, jurídico e antropológico, que se segue, busca apenas situar o leitor sobre questões diretamente atinentes ao campo de estudo e aos sujeitos sociais que nele residem e constroem seus modos fundamentais de vida.

Responder essas perguntas implica voltar ao passado, remexer a história, procurar vestígios historiográficos da configuração espacial e demográfica da região e, inevitavelmente, retomar a questão da violência e da resistência escrava durante o processo colonizador ocorrido no Brasil durante o século XIII. Tarefa nada fácil, tendo em vista a escassez de registros sobre a contextualização histórica da vinda de escravos para o Brasil Central, região onde fica situada a comunidade quilombola Mesquita, contexto macrossocial desta pesquisa, localizada no município de Cidade Ocidental/GO.

De acordo com Silva (2003), no estado de Goiás, a temática escrava foi tratada de forma esporádica e eventual. Essa eventualidade na abordagem do assunto na historiografia, bem como nos relatos de viajantes, gerou uma lacuna histórica bastante significativa no registro da vinda da população escrava para a região. Os negros escravizados foram, dessa forma, silenciados em sua história de povoamento do sertão goiano. Ainda segundo Silva (2003), mesmo que houvesse poucos relatos sobre a presença escrava nos sertões de Goiás, as narrativas eram, quase sempre, negativas. As impressões deixadas do povo goiano, especialmente com referência aos negros e povos indígenas, assim como de toda a imensa região do estado de Goiás, foram bastante depreciativas e, indiscutivelmente, preconceituosas. Palavras de cunho pejorativo como *indelicadeza*, *decadência*, *indolência*, *inatividade*, *ócio* e *preguiça* eram recorrentes nesses poucos registros ou narrativas sobre os cativos da antiga capitania de Goiás.

No entanto, apesar de as informações sobre a procedência histórica de povos de origem africana, nessa região, serem escassas, o fluxo e refluxo de escravos para o Brasil Central, todavia, pode ter ocorrido de duas formas: “sob a guarda ou fortemente vigiado e ‘feitorizado’, caso de que não há dúvidas; e fugido, perseguido, individual ou coletivamente, unindo-se a quilombos existentes fora da região e aos já fixados nesses ermos sertões” (*Idem*, p. 77).

Com relação a Goiás, mais ao centro da Colônia, é possível que, desde o século XVII, os escravos negros já fugissem do Maranhão, da Bahia, Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais, percorrendo a “rota do sertão”, com destino ao norte e ao nordeste deste vasto território.

Os negros escravizados que chegaram a essa região durante o século XIII logo passaram a integrar as plantações de cana-de-açúcar, as grandes fazendas de gados e as minas auríferas. Não há como estipular um número exato de escravos na região de Goiás, uma vez que “(...) a distribuição e fixação de cativos nas áreas mineradoras ao longo da época colonial é irregular e incerta, propiciando apenas ideias aproximadas

acerca dessa população nos goiazes do período aurífero” (SALLES, 1983). Além disso, o contingente de escravos na região oscilava muito. Essa oscilação ocorria devido a vários fatores: envio de escravos para outros arraiais ou deslocamento de cativos para aglomerações adjacentes, vendas, alforrias, esvaziamento de minas etc., causados, principalmente, pelo declínio do ouro no final do século XVIII. Porém, apesar de não haver uma estimativa precisa do quantitativo de escravos na região, é certo que um grande contingente de escravos habitou a região do Brasil Central durante o ciclo aurífero, concentrando-se, principalmente, na antiga cidade goiana de Santa Luzia (atual Luziânia). No ano de 1783, por exemplo, os maiores senhores de escravos da Capitania de Goiás, encontravam-se nos arraiais auríferos de Santa Luzia, onde só o coronel João Pereira Guimarães era proprietário de 358 escravos (BERTRAN, 1996).

Em Goiás foram identificadas os seguintes grupos de negros: Quussâmas, Congos, Egbanos, Cacimas, Angolas, Benguelas, Bamas, Dahomeanos, Guinês, Gingas, Batantos, Sudaneses, Nagôs, Mussucongos, Minas, Cabindas, Benins, Quibundas, Vrumanos (SILVA, 2003, p. 129 *apud* ARTIAGA, p. 227). Predomina entre esses grupos étnicos os povos de origem banta. Segundo Silva,

Os negros do Brasil Central, segregados pela escravidão ou não, pelo menos em grande maioria, podem ser definidos como seguimentos sociais de cultura banta, o que significa, evidentemente, vários povos e realidades culturais diversas. Ou diferentes povos, com origem étnico-linguística e histórica na Guiné, no Congo, em Angola e no Moçambique, o que não significa, como já demonstramos, que na região, não existem povos negros com origens noutras culturas, como Sudanesa, Iorubas e Nagôs, da Nigéria; Gêges, de Daomé. Minas da Costa do Ouro, incluindo os bravos *Malês, islamizados, com origem no Sudão, deixando reminiscências como a do Quilombo Mesquita*, ora uma fazenda homônima do município de Luziânia, antiga Santa Luzia. (SILVA, 2003, p. 136, grifo do pesquisador).

### 3.2. Dos quilombos às comunidades remanescentes de quilombolas

Para que se tenha uma compreensão mais ampla dos termos *quilombo* e *quilombola* e do surgimento de uma nova categorial social resultante da evolução conceitual desses termos: *os remanescentes de quilombos*, inscrita no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias/ADCT da Constituição Federal de 1988, há que se definir essas categorias sociais mediante uma abordagem multidisciplinar (histórica, sociológica, geográfica, antropológica e jurídica), dada a complexidade epistemológica que a temática quilombola requer. Com esse objetivo, nessa seção, propõem-se uma análise preliminar que vai desde a definição clássica ou arqueológica

de quilombo, incluído sua ressemantização ao longo do tempo, até a sua acepção mais contemporânea, definida, principalmente, no âmbito dos estudos antropológicos e das ciências jurídicas.

*a) Quilombo num perspectiva histórica*

Em termos histórico-linguísticos, Munanga (1995-1996) defende a tese de que a palavra quilombo é originária dos povos de língua bantu (*kílobò*), aportuguesada: quilombo. Na cultura africana, o vocábulo *kílobò* significa “lugar cercado e fortificado que, em língua quimbundo, quer dizer arraial ou acampamento” (FREITAS, 1980, p.29 *apud* SILVA, 2003, p. 30). Em nosso país, a presença e o significado do termo quilombo está relacionada com alguns ramos desses povos bantu (lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc), sequestrados na África, entre os territórios de Angola e Zaire, trazidos para o Brasil na época da colonização para aqui serem escravizados (MUNANGA, 1995-1996).

De modo semelhante aos povos dos quilombos africanos, muitos escravos que chegaram ao Brasil, revoltados com as opressões, os maus-tratos e os castigos sofridos, organizavam-se para fugir das senzalas e das plantações, passando a ocupar, após a fuga empreendida, partes não povoadas do território brasileiro, geralmente áreas de difícil acesso, transformando-as em espécie de campos de iniciação à resistência, abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), isto é, espaços que uniam africanos de diversas áreas culturais e outros descontentes não-africanos, dando origem a sítios transculturais (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, numa perspectiva *histórica*, o termo quilombo era utilizado para designar ou caracterizar os territórios de resistência dos sujeitos e dos grupos sociais que se organizavam em torno da contestação ao sistema hegemônico escravista (FERREIRA, 2012, p. 647). Assim, quando se menciona o termo quilombo, a tendência imediata do imaginário coletivo é associá-lo a uma “imagem romântica de resistência, de grupos de escravos fugidos que reconstruíram suas sociedades negras no interior e travaram uma luta de guerrilha contra o regime escravocrata” (ALVAREZ E, 2006, p. 36), imagem, quase sempre, associada ao passado ou enquadrada numa “moldura de passadismo”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Cf. ALMEIDA, Alfredo Wagner Bernardo de. *Os quilombos e as novas etnias*. Revista Palmares 5. Quilombos no Brasil. Brasília, 2000, p. 163-182.

Como referência desses grupos na história do Brasil, temos como exemplo o emblemático Quilombo dos Palmares e sua principal liderança quilombola: Zumbi, que, no século XVIII, resistindo às investidas do governo colonial, formou, no interior de Alagoas, o maior acampamento de negros da nossa história. Nesse contexto sócio-histórico, Zumbi dos Palmares surge como um ícone de liberdade e de luta contra escravidão, contribuindo para que o quilombo se transformasse em símbolo de resistência negra (idem, ibidem).

A imagem de resistência e de isolamento do Quilombo dos Palmares acabou influenciando, posteriormente, a elaboração do conceito de quilombo no século XVIII, definição composta basicamente de elementos descritivos e que tinha como referência histórica as fugas de escravos inconformados e ocupação de territórios despovoados. Uma das primeiras definições jurídico-formal do termo quilombo foi produzida em resposta ao rei de Portugal, em virtude de consulta feita pelo Conselho Ultramarino, em 1740. Nessa época, o quilombo era formalmente definido como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoadas, ainda que não tenha ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (ALMEIDA, 2000, p.165).

De acordo com Almeida (op. cit., p.165-166), essa definição histórica, dada pelo Conselho Ultramarino, contém basicamente cinco elementos que funcionaram como definitivos e definidores da categoria quilombo:

- ❖ O primeiro é a fuga, i.e., a situação de quilombo sempre estaria vinculada a escravos fugidos;
- ❖ O segundo é que o quilombo sempre comportaria uma quantidade mínima de ‘fugidos’, [...] em 1740, o limite fixado correspondia a ‘que passem de cinco’;
- ❖ O terceiro, uma localização sempre marcada pelo isolamento geográfico, em lugares de difícil acesso e mais perto de um mundo natural e selvagem do que da chamada ‘civilização’.
- ❖ No quarto refere-se ao ‘rancho’, ou seja, se há moradia habitual, consolidada ou não, enfatizando as benfeitorias porventura existentes;
- ❖ E o quinto seria a premissa: ‘nem sempre se achem pilões nele’. [...] O pilão, enquanto instrumento que transforma o arroz colhido em alimento, representa o símbolo do autoconsumo e da capacidade de produção.

Ainda segundo Almeida (2000), essa definição acabou influenciando os primeiros estudos sobre o processo de quilombagem no Brasil. Para esse autor, as

definições de quilombo que se seguiram são problemáticas, uma vez que coloca o segmento social quilombo fora do mundo da produção, do trabalho e do mercado, interpretando-o como algo que está fora, isolado, para além da civilização, confinado numa suposta autossuficiência e negando-lhe a disciplina do trabalho.

b) Quilombo numa perspectiva geográfica e sociológica

Numa perspectiva *geográfica*, semelhante à histórica, o quilombo pode ser definido como o “sítio geográfico onde se agrupavam povos negros que se rebelavam contra o sistema escravista da época, formando comunidades livres” (ANJOS, 2005, p. 2). Por extensão,

[...] a denominação *quilombola* passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção, refugiando-se em florestas e regiões de difícil acesso, onde reconstituíam seu modo de viver em liberdade (FERREIRA, 2012, p. 647).

Silva (2003) sugere que, no Brasil, a luta dos negros em busca de uma identidade pode ter se iniciado com um sentimento de revolta denominado “fuga”, do qual se origina o quilombo como sociedade alternativa e a quilombolagem como processo histórico contrário ao sistema escravista colonial; processo que tinha como agente social o negro escravo inconformado.

Ampliando essa análise, Santos (1978, p. 251), citado por Silva (2003, p. 34), lembra que, em sentido *sociológico*, o termo quilombo está associado a uma forma de defesa da vida em comum. Local onde várias comunidades de negros, interligados entre si por um sistema de comunicação de tipo africano, mantiveram estrutura social rígida baseada nos usos e costumes africanos trazidos para o Brasil e outras regiões do continente americano. Nesse espaço, complementa esse autor, a proximidade entre os arraiais de escravos mantinham os brancos à distância, não permitiam a sua aproximação, transformando-se, por isso, em uma sociedade alternativa ou paralela, assentada no trabalho livre, encravada no conjunto do escravismo colonial contra o qual se insurgia.

c) A ressemantização do termo quilombo: dimensões antropológica e jurídica

A imagem histórica, de resistência e de isolamento geográfico, tanto do período colonial como imperial, acabou “congelando” o quilombo no tempo. Como afirma Almeida (2000), acabou gerando uma imagem “frigorificada” desse segmento social e dos sujeitos que nele vivem. Esse autor argumenta que

É necessário que nos libertemos da definição arqueológica, da definição histórica *stricto sensu* e das outras definições que estão frigidificadas e funcionam como uma camisa-de-força, ou seja, da definição jurídica dos períodos colonial e imperial e até daquela que a legislação republicana não produziu, por achar que tinha encerrado o problema com a abolição da escravatura (ALMEIDA, 2000, p.).

Estudos mais recentes apontam para um “descongelamento” do termo quilombo e de outras categorias a ele associadas. Ferreira (2012, p. 647, grifos do autor) lembra que, “findo o sistema escravista, o termo *quilombola* foi passando por releituras e adquirindo outros significados, como o de *sujeito de direitos*, resultante de conquistas jurídicas do movimento negro perante o Estado brasileiro”. Dessa forma, com as pressões empreendidas pelos grupos da sociedade civil organizados em torno da legitimação dos direitos de grupos minoritários e historicamente marginalizados, a definição arqueológica e histórica de quilombo, ainda tão presente no imaginário coletivo, começou a ser ressemantizada e ampliada para abarcar um número maior de segmentos sociais que se identificavam como comunidades descendentes de escravos e também de ex-escravos. Esse processo de ressemantização resulta, principalmente, dos debates antropológicos sobre a temática quilombola; debates que refletiram diretamente na interpretação jurídico-formal do termo quilombo (ainda que sob a adjetivação de remanescentes) presente na Constituição Federal de 1988, inscrita no artigo no artigo 68 do ADCT, consolidada, posteriormente, pelo decreto número 4.887/2003.

Em 1994, referindo-se de modo mais específico às comunidades remanescentes de quilombolas, a Associação Brasileira de Antropologia/ABA define o quilombo como “toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos vivendo de cultura de subexistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado”. Essa concepção vem sendo ampliada e reelaborada ao longo dos estudos antropológicos, assumindo uma nova conotação baseada no critério de autoatribuição étnica. Com isso, os novos sentidos assumidos pela categoria quilombo, atualmente, vem sendo ser interpretados e desvelados etnograficamente por meio de consulta direta às comunidades envolvidas, preceito previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 68 do ADCT.

O artigo 68 do ADCT conferiu aos remanescentes de quilombolas o direito à propriedade definitiva das terras por eles ocupadas ao dispor que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Esse

dispositivo constitucional foi consolidado, em seguida, pelo decreto nº 4.887/2003, que define o termo quilombo em sentido *jurídico*. Para esse dispositivo legal, são remanescentes de comunidades dos quilombos todos os grupos étnico-raciais, segundo critério da auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência e a opressão histórica sofrida (DECRETO nº 4.887/2003)<sup>14</sup>.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o quilombo adquire uma nova significação ao ser inscrito no art. 68 do ADCT (O'DWYER, 2002). Para O'Dwyer (2002), o dispositivo constitucional não evoca apenas uma 'identidade histórica' que pode ser assumida e acionada na forma da lei. O texto constitucional assevera que é preciso, sobretudo, a existência de sujeitos históricos no presente e que eles tenham como condição básica o fato de ocupar uma terra que, por direito, deverá ser em seu nome titulada. Desse modo, "qualquer invocação do passado deve corresponder a uma forma atual de existência capaz de realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado" (p.14).

Ainda que esteja diretamente relacionado a um conteúdo histórico, o termo quilombo vem sendo 'ressemantizado' para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil (O'DWYER, 2002, *Apud* ABA, 1994). E, apesar de as comunidades negras rurais assumirem características particulares em cada contexto por onde estão distribuídas, elas guardam certas semelhanças

Na atualidade, os remanescentes de quilombos caracterizavam por serem populações negras, majoritariamente rurais, com um relativo isolamento, o qual se traduz em um alto grau de endogamia, com um passado imaginado comum e uma valorização do espaço e do tempo. Esse é construído em uma sequência iniciada com a opressão/escravidão, seguida por um tempo de liberdade/abundância no quilombo e pelo tempo atual, marcado pela pobreza e pelas lutas por terra [...] Esses grupos possuem também uma tradição cultural, expressa em rezas, danças e festas tradicionais. A projeção territorial, as pautas de comunicação, as marcas raciais e as tradições contribuíram para delimitá-los de forma análoga aos grupos étnicos. (O'DWYER, 2002, p. *Apud* ABA, 1994).

O novo significado da categoria quilombo tem que partir de condições concretas e das representações dos próprios grupos envolvidos na questão quilombola. Os pesquisadores devem se preocupar não com definições externas, mas sim como os próprios agentes sociais se autodefinem e representam suas relações e práticas com os

---

<sup>14</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)> Acesso em: 10 de abr. de 2012.

grupos sociais e as agências com que interagem, procurando entender quais os critérios políticos-organizativos que orientam as suas práticas e mobilizações que forjam a coesão em torno de uma certa identidade, já que é dessa forma que a identidade coletiva é construída e firmada (ALMEIDA, 2000).

Nesse sentido, o novo significado do termo quilombo não se esgota numa definição arqueológica, que reproduzia a noção jurídica tradicional, ou histórica, ou geográfica ou jurídica. O que está em cena na definição de quilombo, atualmente, é uma unidade social, baseada em novas solidariedades, construída na combinação de formas de resistência que se consolidaram historicamente e o advento de uma existência coletiva capaz de se impor às estruturas de poder que regem a vida social (ALMEIDA, 2000, p.179).

O conceito contemporâneo de quilombo está relacionado não somente às comunidades que tem vínculo histórico e social com os quilombos conceituados de modo clássico ou histórico, mas também se refere às comunidades, aos descendentes de escravos negros e ex-escravos libertos, que em um dado território (em terras obtidas por meio de doação, de compra, ou da simples posse) desenvolveram um modo peculiar de resistência e de produção social (SANTOS, 2011). Nesse mesmo sentido, Alvares (2006) explica que junto aos quilombos de resistência (que remete ao conceito de quilombo histórico) existem outros tipos de quilombos; alguns deles são produtos de heranças de terras que passam de família em família; outros, produtos de doações de senhores de engenho falidos ou, ainda, de terras compradas, seja com recursos do garimpo, seja com recursos do trabalho assalariado.

De acordo com a antropóloga Eliane O'Dwyer,

[...] Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo 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 cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (O'DWYER, 2002, p. 18).

Almeida (2000) ratifica essa análise de O'Dwyer ao postular que a luta dos quilombolas e de afirmação étnica não está passando por questões de consanguinidade, por pertencimento à tribo, por características de língua, de povo e de sinais exteriores que tradicionalmente marcaram diferenças.

Dessa forma, a definição histórica de quilombo, baseada exclusivamente no critério de resistência e de isolamento geográfico, dado seu caráter arqueológico, não é apropriada ou adequada para caracterizar, de modo pleno, a categoria remanescentes de quilombo ou quilombolas oriunda do artigo 68 da ADCT da Constituição Federal de 1988, “pois esta se refere a um processo de auto-reconhecimento feito por grupos com características étnicas que se mobilizam ou são mobilizados em torno de conquistas, entre as quais, a posse definitiva de seu *território social ou locus étnico*” (MARQUES, 2009, p.354, grifo no original). Essa nova categoria pressupõe atores engajados na luta pela a terra, pela manutenção de suas tradições culturais e, também, pela manutenção dos modos particulares de sobrevivência do grupo, bem como de suas práticas sociais e comunitárias que se manifestam em um dado território.

Nesse ínterim, “a terra é o elemento fundamental e que singulariza o modo de viver e produzir das comunidades quilombolas” (Programa Brasil Quilombo/PBQ, 2010)<sup>15</sup>. Além disso, no espaço do território, “Ancestralidade, resistência, memória, presente e futuro sintetizam os bens naturais como fonte garantidora de sua reprodução física, social e econômica” (idem, ibidem). Na análise de Glória Moura, professora e pesquisadora da Universidade de Brasília/UnB,

O território é imprescindível para os moradores das comunidades em muitos aspectos: o da sobrevivência, do sustento, da colheita e do plantio, da cultura (é onde eles fazem suas festas e seus rituais, onde dançam e cantam), é onde realizam suas tradições, criam e recriam valores. O direito de serem diferentes sem serem desiguais, de manterem suas tradições, inovando-as, como sempre fizeram.<sup>16</sup>

Nesse sentido, é preciso ressaltar que a quilombagem ainda é um processo em curso, bem vivo e evidenciado na luta dos inúmeros remanescentes de quilombos ainda existentes no Brasil (SILVA, 2003). Na atual conjuntura, portanto, o quilombo precisa ser interpretado e definido como um ente vivo que reúne um agrupamento de atores sociais engajados na luta por seu território e, por consequência, na manutenção de sua cultura; concepção, segundo Marques (2009, p.352), necessária “para que possa cumprir o fim a que se propôs e sua ordem constitucional: o reconhecimento da propriedade territorial definitiva e a emissão de seus respectivos títulos”. É sobre essa luta constante e diária pela propriedade definitiva da terra e pela preservação de suas

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.portaldainigualdade.gov.br/acoes/pbq>>. Acesso 12 de abr. de 2012.

<sup>16</sup> Entrevista concedida à Ascom/FCP. Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/2012/04/comunidades-quilombolas-conceito-autodeficao-e-direitos/>>. Acesso em: 12 de abr. de 2012.

manifestações culturais que atualmente se debruça o Quilombo Mesquita, comunidade negra rural localizada no município de Cidade Ocidental, no estado de Goiás.

### **3.3. Quilombo Mesquita: história, lutas e conquistas**

Do litoral ao interior, os negros povoaram esse vasto território. Durante o período da colonização, resistindo a uma longa travessia intercontinental, milhões de cativos africanos, de diversas origens étnico-raciais, chegaram ao Brasil. Aqui, foram subjugados, violentados e passaram por um longo processo de apagamento de sua identidade e de sua cultura de origem, alimentando uma lógica mercantilista brutal, na qual o negro era considerado “coisa” ou “mercadoria”.

Segundo Anjos (2005, p. 85), nessa diáspora do povo africano, “lutas sangrentas, violência, situações completamente novas de deslocamentos e adaptações, morte e crueldade, tudo isso ocorreu para os efeitos multiplicadores do grande negócio que foi tráfico de escravos”. Em oposição a essa lógica escravista, lutando, fugindo e principalmente resistindo, os negros formaram, nos ermos sertões brasileiros, os quilombos, as terras de preto, os mocambos, as comunidades negras rurais, caracterizando “os sujeitos e grupos sociais organizados em torno da contestação ao sistema hegemônico escravista” (FERREIRA, 2012, p.647).

No Brasil, “os territórios quilombolas”, os grupos “remanescentes de antigos quilombos”, os “mocambos”, as “comunidades negras rurais”, os “quilombos contemporâneos” ou as “terras de preto”, referem-se a um mesmo patrimônio cultural e territorial inestimável e ainda desconhecido, na sua essência, pela sociedade brasileira (ANJOS, 2005). A comunidade de Mesquita, contexto macrossocial desta pesquisa, apesar da proximidade com o centro do poder do país - situada a 60 km de Brasília - ainda é uma comunidade tradicional de matriz africana pouco conhecida e estudada no meio acadêmico-científico.

Esta seção, visando contribuir com a visibilidade do Quilombo Mesquita e, ao mesmo tempo, manter um diálogo com esse segmento social quase invisível, procura retratar as características e as questões centrais que envolvem o local, seja por meio dos poucos estudos já realizados sobre a região, seja pela reconstrução da história, das manifestações culturais e dos modos de vida fundamentais da comunidade inscritos nos relatos e narrativas de seus moradores, bem como resultantes da percepção etnográfica do pesquisador.

*a) Aspectos geográficos*

Situada a 60 km de Brasília, a comunidade Mesquita constitui o núcleo de descendentes de escravos mais próximo da Capital Federal. A comunidade está situada na zona rural da Cidade Ocidental/GO<sup>17</sup>, município localizado na mesorregião do leste goiano e na microrregião do entorno do Distrito Federal/DF. O município de Cidade Ocidental, que compõe a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno/RIDE<sup>18</sup>, faz divisa com as cidades goianas de Valparaíso (Oeste), Cristalina (Sudoeste), Luziânia (Sul), e, ao norte, com as cidades do entorno do DF Santa Maria e São Sebastião (Fig. 2). O Quilombo Mesquita possui como regiões circunvizinhas, internas ao município, os bairros Residencial Dom Bosco e Jardim Edite (Fig.3), além de ser entrecortado por inúmeras propriedades particulares de terceiros não quilombolas (situação que vem causando conflitos fundiários nessa região).

---

<sup>17</sup> Segundo dados do IBGE, o município de Cidade Ocidental - GO foi fundado em 1976 pela construtora Ocidental Ltda. Era uma cidade pré-fabricada construída em terras que pertenciam à Fazenda Aracati, cujo proprietário se chamava João Batista de Souza. A sede dessa fazenda se localizava às margens de uma barragem no córrego Jacob, afluente do rio Saia Velha. Com a construção de Brasília e o grande desenvolvimento socioeconômico do país, criou-se um grande fluxo migratório nesta direção, o que gerou uma grande demanda habitacional, e, conseqüentemente, o surgimento de novos núcleos habitacionais em torno da capital federal. Cleto Campelo Meireles, empresário e proprietário da construtora Ocidental Ltda, adquiriu a fazenda Aracati em 1974. A mesma possuía uma extensão de terra de 5.045.959 metros quadrados e era estrategicamente situada. Em 1987, com a promulgação da Lei Orgânica de Luziânia, o Núcleo Habitacional, que contava com 6.796 unidades construídas, foi elevado à condição de distrito, com direito a uma administração local. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 14 de nov. 2012.

<sup>18</sup> RIDE - A Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE) é uma região integrada de desenvolvimento econômico, criada pela Lei Complementar nº 94, de 19 de fevereiro de 1998 e regulamentada pelo Decreto nº 2.710, de 4 de agosto de 1998, alterado pelos Decreto nº 3.445, de 4 de maio de 2000 e Decreto nº 4.700, de 20 de maio de 2003. A RIDE destina-se à articulação da ação administrativa da União, dos Estados de Goiás e de Minas Gerais e do Distrito Federal. Essa região é constituída pelo Distrito Federal, pelos Municípios de Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso e Vila Boa, no Estado de Goiás, e de Unaí e Buritis, no Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 14 de nov. 2012.



Fig. 2: Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno/RIDE  
Fonte: [www.mi.gov.br](http://www.mi.gov.br)

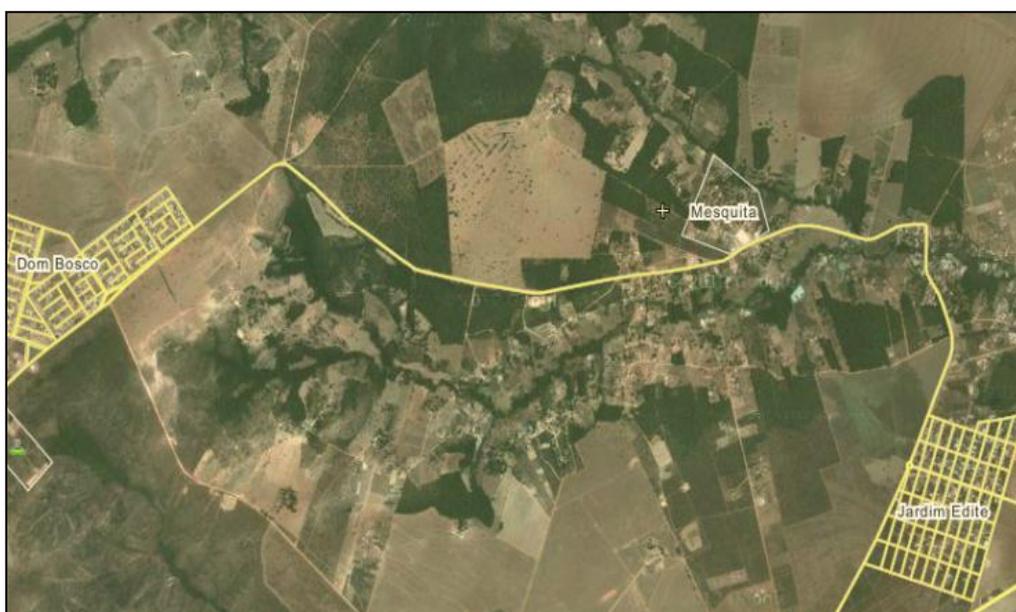


Fig. 3: Regiões circunvizinhas ao Quilombo Mesquita  
Fonte: <http://maps.google.com.br/>

b) *Aspectos sociodemográficos e históricos*

A comunidade quilombola Mesquita, citada por Silva em seus estudos sobre os “Quilombos do Brasil Central”, possui pouco mais de 775 famílias e conta com uma população estimada em 3.000 habitantes; população em sua maioria da raça negra, descendentes de escravos de matriz africana, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares/FCP como remanescente de quilombolas, por meio da inscrição da certidão de autorreconhecimento no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA, publicada no Diário Oficial da União/DOU em 19 de maio de 2006. Seus ancestrais são africanos da etnia Malês, possivelmente, islamizados, com origem do Sudão (SILVA, 2003), trazidos para o antigo arraial de Santa Luzia (hoje Luziânia), na época da escravidão, entre os anos de 1746 e 1775, para trabalhar na lavra do ouro durante o ciclo da mineração; atividade iniciada por sertanista, nas terras do Brasil Central, durante o século XVIII.

Na história de formação da comunidade, o Quilombo Mesquita surgiu por volta de 1800, em alqueires doados por um português a três escravas divididos em duas famílias: Teixeira e Magalhães, que iniciaram a formação de um quilombo (SILVA, 2003). Nesse processo, membros da comunidade foram casando-se uns com os filhos dos outros, dando origem ao atual núcleo de descendentes de escravos de matriz africana, conhecido também como Mesquita dos Crioulos. Essa história de constituição da comunidade povoa o imaginário coletivo e constitui o *mito fundador* local.

No Quilombo Mesquita, a utilização do um mito de origem, utilizado como recurso simbólico para a preservação da identidade quilombola local, materializa-se nos diversos textos/gêneros, orais e escritos, que circulam socialmente pela região. O mito de origem da comunidade apresenta-se, por exemplo, no quadro das três escravas alforriadas fundadoras do atual núcleo de descendentes de escravos, localizado na Associação Renovadora do Quilombo Mesquita - AREQUIM, associação comunitária local. O quadro traz a imagem de três mulheres negras responsáveis pela formação de um passado histórico de origem comum e pela gênese de formação da comunidade.



Fig. 4: Associação Renovadora do Quilombo Mesquita AREQUIM.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 5: Caixa postal da comunidade, localizada na AREQUIM.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

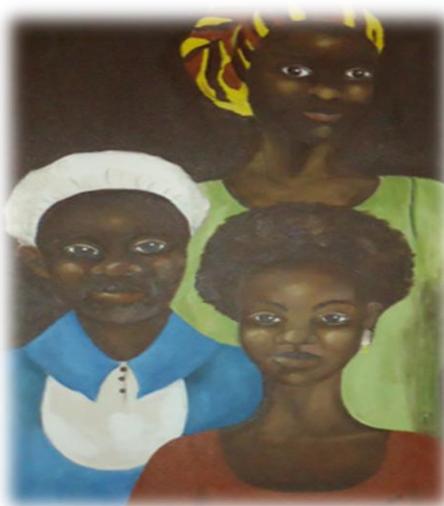


Fig.6: Imagem das três escravas fundadoras do Quilombo Mesquita, exposta na AREQUIM  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O mito fundador está presente no imaginário cultural da comunidade por meio de representações indeníveis que vão se enraizando e conformando a identidade quilombola local. Uma representação do mito fundador do Quilombo Mesquita pode ser encontrada no documentário *Quilombo*, do jornalista Vladimir Carvalho, gravado em 1975.

*Eram três escravas que receberam a libertação. E eram muito estimadas. Aí de forma que a sinhá aqui 600 alqueires de terra e doou aqui que receberam a libertação. Aí por aí foi ficando, aumentando as famílias. Foi aumentando, aumentando e que caiu nessa descendência que consta o (quilombo)Mesquita. Mas a procedência daqui foi dada de doação a três escravas. Essa três escravas deixou os filhos e dos filhos foi distribuindo e foi aumentando a população de forma que está no grau de hoje<sup>19</sup>.*

<sup>19</sup> Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=A5crMThu3r4> > Acesso em: 20/08/2013.

### *b) Aspectos linguísticos*

Do ponto de vista linguístico, os moradores do Quilombo Mesquita conservam traços próprios do falar rural, aspecto comum a muitas comunidades negras rurais existentes no país, presente, principalmente, na fala de moradores mais velhos. Não há na língua materna dos mesquitenses características substanciais de um léxico de origem africana, identidade ou marca perdida em virtude do processo de desaculturação da comunidade, desencadeado, possivelmente, pela proximidade com o meio urbano (bairros da Cidade Ocidental), pela morte de membros mais antigos da localidade, bem como pela a rurbanização da região.

Em seus estudos sobre comunidades negras rurais, Couto (1998) observa que

Essas comunidades se encontram em estágio de maior ou menor grau de aculturação ao meio rural brasileiro e, conseqüentemente, de desaculturação como comunidade *sui generis* de descendentes de escravos. A de Mesquita, por exemplo, já não apresenta praticamente mais nada que a distinga, de maneira substancial, da comunidade rural circundante do ponto de vista linguístico.

De modo mais recente, o falar rural remanescente presente na fala dos moradores do Quilombo Mesquita vem sendo substituído pela norma padrão da língua portuguesa (com suas variações linguísticas inerentes) em decorrência da escolarização da população mais jovem, uma vez que na escola prevalece a cultura do letramento institucionalizado, processo que exige dos alunos o uso de um estilo mais monitorado da língua, escrita e falada, para o desempenho de tarefas comunicativas/interacionais, dentro e fora da escola.

### *c) Aspectos culturais*

No Quilombo Mesquita existem várias manifestações culturais de caráter religioso e também profano, desde cultos tradicionais a apresentações mais emergentes: Festa de Nossa Senhora D'Abadia, Folia do Divino, Corrida do Marmelo, rodeios, leilões, pousos, danças etc. Com essas manifestações culturais a comunidade preservam a memória e os costumes de seus costumes ancestrais.



Fig.7: Moradores do Quilombo Mesquita enfeitando a entrada da Casa com o cruzeiro feito da bananeira.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A festa de Nossa Senhora da Abadia, folia mais tradicional da região, é comemorada no mês de agosto, e dura, aproximadamente, 10 dias. Durante esse período festivo, a comunidade se organiza para receber a santa padroeira do local. No mês de agosto, na comunidade Mesquita, as atividades trabalhistas, geralmente, são suspensas. Os alunos também acompanham o tradicional festejo. A folia de Nossa Senhora da Abadia é iniciada com a cantoria do cruzeiro, seguida da *entrada*, do *bendito* e da *ladainha*. Ao lado do sagrado, há também o lado profano da festa: as danças da catira e da raposa, gêneros musicais tradicionais da região goiana.

#### d) Aspectos econômicos

Na economia, a zona rural é responsável por 65% da renda do Município, proveniente da agricultura familiar. Predomina na região o plantio da soja, feijão, arroz e milho. Na fruticultura, os moradores do Quilombo Mesquita cultivam o plantio do marmelo, há mais de duzentos anos, responsável pela produção da marmelada, fabricada pelos próprios moradores da comunidade, de forma artesanal, a partir de receita oriunda dos antepassados, ex-escravizados naquela região (MACHADO, 2009).



Fig. 8: Produtos do Quilombo Mesquita  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 9: Produtores rurais estocando mandioca  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Vários produtores rurais da comunidade Mesquita são registrados no PPA<sup>20</sup>, Programa de Aquisição de Alimentos do Governo Federal, iniciado no quilombo em 2012. Com o Projeto, os moradores do quilombo Mesquita teve valor agregado à sua produção, aumentando a sua renda. Isso levou os agricultores a aumentar e diversificar o cultivo de alimentos na região. Os alimentos produzidos pelo PPA atende às escolas da Cidade Ocidental-GO e à própria escola comunitária. Parte dos alimentos produzidos é adquirida pelo governo diretamente dos agricultores familiares, para a formação de estoques estratégicos e a distribuição à população em vulnerabilidade social. Outra parte dos produtos é adquirida pelas próprias organizações da agricultura familiar, para formação de estoques próprios<sup>21</sup>. Os produtos excedentes são comercializados em mercados, públicos ou privados, e em feiras da Cidade Ocidental-GO, de Brasília-DF e de Luziânia - GO.



Fig. 10: Roça de milho no Quilombo Mesquita  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

---

<sup>20</sup> Participam do PPA agricultores familiares, assentados da reforma agrária, comunidades indígenas e demais povos e comunidades tradicionais ou empreendimentos familiares rurais portadores de DAP - Declaração de Aptidão ao Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar). O PAA é executado com recursos dos Ministérios do Desenvolvimento Agrário (MDA) e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em parceria com estados, município. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/paa>> Acesso em: 12 de fev. de 2013.

<sup>21</sup>Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/paa>> em: 12 de fev. de 2013.



Fig.11. Marmeleiro no Viveiro do Quilombo  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013



Fig.12: Artesanato produzido por morador do quilombo Mesquita.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig.13. Artesanato produzido por morador do quilombo Mesquita.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Na região do quilombo, desenvolve-se também além da pecuária bovina, a suinocultura, a avicultura, a equicultura e a piscicultura. Na comunidade Mesquita está localizado o frigorífico Fricarmo, local responsável por gerar emprego assalariado para moradores da região (IDELMA & RITA, 2005, *apud* MACHADO, 2009). Há também na comunidade pequenos estabelecimentos - “vendas” e bares - que caracterizam o comércio local. Além disso, alguns moradores produzem pequenas peças de artesanato, normalmente vendidas em feiras e outros pequenos pontos de comércio.

## QUARTO CAPÍTULO: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.*

*Uwe Flick, 2009, p. 20*

*A etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças.*

*Michael Angrosino, 2008, p. 30.*

Neste capítulo, em cinco seções, descrevo o percurso teórico-metodológico adotado na condução da pesquisa, recorrendo, principalmente, aos estudos de Erickson (1988), André (1994), Triviños (1994) Santos Filho (1995), Gil (1999), Bauer e Gaskell (2002), Bortoni-Ricardo (2008), Angrosino (2008), Flick (2009). Na primeira seção, aponto os postulados do paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa que nortearão o estudo. Nas seções seguintes, apresento os fundamentos da etnografia e sua aplicação à prática escolar; discorro sobre o ambiente onde foi desenvolvida a investigação; descrevo as características dos sujeitos colaboradores, bem como os instrumentos que serão utilizados na geração de dados e seu respectivo enfoque analítico.

### **4.1 Postulados do paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa**

Este projeto está inserido no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, sendo orientado pelos princípios teórico-metodológicos da corrente interpretativista de pesquisa; linha de pensamento surgida, no início da década de 1920, como uma reação empreendida especialmente por estudiosos da Escola de Frankfurt em oposição aos postulados e princípios do positivismo clássico; paradigma de pesquisa tradicionalmente aplicado às ciências exatas.

Um paradigma de pesquisa é um todo articulado, um conjunto de dimensões que caracterizam a natureza de uma abordagem científica, considerando suas implicações teóricas e também epistemológicas, entre elas: as formas de abordar o objeto, os objetivos com relação a este, as maneiras de conceber os sujeitos, os interesses que acompanham o processo cognitivo, as visões de mundo implícitas nesses interesses, as estratégias de pesquisa e o tipo de resultado esperado (SANTOS FILHO, 1995).

Para compreender a lógica do paradigma interpretativista é inevitável utilizar as características do paradigma positivista como contraponto, afinal, foi a partir de críticas sistemáticas a essa linha de pensamento que emergiu, na literatura teórica da área, uma nova alternativa epistemológica e metodológica para o estudo das ciências sociais e humanas: a pesquisa qualitativa.

O positivismo, também denominado de paradigma quantitativo-realista, possui certas especificidades ou traços essenciais que o distingue do interpretativismo: visão realista e objetiva do mundo, ênfase demasiada no lado biológico e social do ser humano, busca de regularidades ou de leis causais, separação ou distanciamento do pesquisador do seu objeto de estudo, isto é, entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido, neutralidade e fragmentação, mensuração e quantificação, descoberta por meio da dedução, entre outras.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 31) explica que Augusto Comte, o fundador do positivismo clássico, ao desenvolver uma filosofia de base positivista, “[...] propôs que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam a pesquisas das ciências exatas”, proposta contestada por estudiosos como Dilthey, Weber, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, entre outros, que defendiam adoção de uma perspectiva idealista-subjetivista na condução de pesquisas que tinham como objeto de estudo fenômenos sociais e humanos.

Com efeito, a abordagem qualitativa de pesquisa, conforme discorre André (1994, p. 16),

[...] tem suas raízes históricas no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Em seu favor, os estudiosos que defendem o método qualitativo de natureza interpretativa, principalmente aqueles da tradição antropológica, argumentam que “muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo”. (TRIVIÑOS, 1994, p.120). Além disso, autores como Santos Filho (1995, p. 26) reforçam que “a complexidade da vida social, a variedade de interações entre

indivíduos, as contínuas mudanças ao longo do tempo e as diferenças culturais não permitem que os teóricos estabeleçam leis que se apliquem em todo tempo e lugar”.

Nesse quadro teórico, a pesquisa qualitativa está mais preocupada com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social com base nas perspectivas dos atores sociais, por meio da participação em suas vidas, do que com a mera possibilidade de descoberta de leis sociais (SANTOS FILHO, 1995). A finalidade maior desse tipo de abordagem consiste na tentativa de se buscar uma compreensão interpretativa do mundo e dos fenômenos sociais vigentes por meio do olhar dos próprios atores envolvidos no processo investigativo. Em outros termos, o que interessa ao pesquisador qualitativo são a descrição e a análise de práticas sociais de atores inseridos em um contexto sócio-histórico determinado, isto é, a “[...] a análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo de expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” (FLICK, 2009, p. 37).

Nessa linha de pensamento, Bogdan (1982), citado por Triviños (1994, p. 128-130), indica cinco características fundamentais que norteiam a abordagem qualitativa de pesquisa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
2. A pesquisa qualitativa é descritiva;
3. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
5. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Essa diversidade de aspectos permitiu o surgimento de uma variedade de abordagens de pesquisa qualitativa, diferentes em suas concepções teóricas, em seus modos de compreender os objetos e em sua ênfase na condução metodológica, suscitando diversas denominações, entre elas: observação participante, estudo de caso, estudo de campo, pesquisa naturalista, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa-ação, pesquisa etnometodológica, pesquisa construtivista e pesquisa etnográfica. (ANDRÉ, 1994; TRIVIÑOS, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008). O foco deste estudo repousa sobre essa última forma de abordagem de pesquisa, apresentada na próxima seção.

## 4.2 A etnografia como método de investigação social

A etnografia é uma forma de abordagem científica ligada à pesquisa qualitativa, desenvolvida no âmbito da Antropologia para estudar e descrever a cultura e a vida em sociedade. Em seu sentido etimológico, etnografia (do grego *ethno*, nação, povo, tribo e *graphein*, escrever) significa “descrição cultural” de um povo. Para os antropólogos, a palavra etnografia comporta dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas usado para a geração de “[...] dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 1994, p. 27).

Angrossino (2008), apresentando uma breve história da pesquisa etnográfica, relata que foi em fins do século XIX e início do século XX que os antropólogos começaram a utilizar o método etnográfico para estudo dos grupos humanos. Esses estudiosos, segundo esse autor, partiram da premissa de que as especulações acadêmicas dos filósofos sociais não eram adequadas para compreender como viviam as pessoas em seus contextos reais, concluído que somente em campo os pesquisadores poderiam encontrar verdadeiramente a dinâmica da experiência humana vivida.

Um dos estudos pioneiros na utilização da etnografia como método de investigação social foi a pesquisa desenvolvida pelo antropólogo anglo-polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942), experiência descrita em sua obra *Argonautas do Pacífico Ocidental*, publicada originalmente em 1922, resultante do trabalho de campo realizado entre os nativos das Ilhas Trobriand, uma população de 1200 melanésios da costa nordeste da Papua Nova Guiné. Outro importante representante do método etnográfico nas ciências sociais foi antropólogo Franz Boas, que se interessou em estudar os índios norte-americanos, cujos modos de vida tradicionais já haviam sido drasticamente alterados ou completamente destruídos (ANGROSSINO, 2008).

Ainda segundo Angrossino (2008), Malinowski e Boas eram fortes defensores da pesquisa de campo e ambos defendiam aquilo que veio a ser conhecido como *observação participante*, ou seja, um modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando.

Como se depreende dessa análise, a etnografia, enquanto método científico de pesquisa, processado em um campo por meio da observação participante, ocupa-se substancialmente da realidade social em sua materialidade. Essa técnica de investigação científica se baseia, de modo abrangente, “numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’. É, de certa forma, o protótipo do ‘qualitativo’” (FONSECA, 1999, p. 58).

Nesse tipo de abordagem de pesquisa, a tarefa do investigador consiste, sobretudo, na tentativa de compreender os modos de vidas fundamentais de um grupo, descrevendo os seus modos culturais de forma densa, levando em consideração, nessa descrição, o ponto de vista dos nativos pertencentes à cultura em estudo. Nesse sentido, Triviños (1994, p. 121, grifos do autor) explica que a “etnografia baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os *significados* que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade”. E complementa que “isso obriga os sujeitos e o investigador a uma *participação* ativa onde se compartilham modos culturais”

No estudo etnográfico, o pesquisador não fica à margem da realidade que estuda, ele se envolve na vida da comunidade, procurando captar os seus significados e compreendê-la - com todas suas características essenciais e acidentais - por meio de uma ação disciplinada e orientada por princípios e estratégias gerais e, também, por meio das suas próprias concepções do homem e do mundo (idem, ibidem). Com esse propósito, o pesquisador participa da vida cotidiana das pessoas por certo período de tempo, “[...] observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas – na verdade, coletando qualquer dado que esteja disponível para esclarecer as questões com as quais ele se ocupa” (HAMMERSLEY E ATKINSON, 1995, p.1 apud FLICK, 2009, 214).

Partindo dessas considerações, Angrosino (2008, p. 31) destaca algumas características do método etnográfico que o diferencia de outros modos de fazer pesquisa em ciência social:

- ❖ Ele é *baseado na pesquisa de campo* (conduzido no local onde as pessoas vivem e não em laboratórios onde o pesquisador controla os elementos do comportamento a ser medido ou observado).

- ❖ É *personalizado* (conduzido por pesquisadores que, dia a dia, estão face a face com as pessoas que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo).
- ❖ É *multifatorial* (conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados – os quais podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa – para triangular uma conclusão, que pode ser considerada fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada).
- ❖ Ele requer um compromisso de *longo prazo*, ou seja, é conduzido por pesquisadores que pretendem interagir com as pessoas que eles estão estudando durante um longo período de tempo (embora o tempo exato possa variar, digamos, de algumas semanas a um ano ou mais).
- ❖ É *indutivo* (conduzido de modo a usar um acúmulo descritivo de detalhe para construir modelos gerais ou teorias explicativas, e não para testar hipóteses derivadas de teorias ou de modelos existentes).
- ❖ É *dialógico* (conduzido por pesquisadores cujas conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes na medida em que elas vão se formando).
- ❖ É *holístico* (conduzido para revelar o retrato mais completo possível de um grupo em estudo).

Angrossino (opt. cit., p. 17), referenciando Bogdan e Biklen (2003), relata que, a partir da década de 1920, sociólogos da Universidade de Chicago (Escola de Chicago) adaptaram os métodos da etnografia do campo da antropologia ao estudo de grupos sociais em comunidades ‘modernas’ nos Estados Unidos, o que acabou influenciando outros campos de estudo, estendendo-se a outras áreas, como, por exemplo, a educação. Portanto, quando se fala em método etnográfico na educação, o que se tem feito, assim como nesta pesquisa, é uma adaptação da etnografia à educação, o que leva a concluir que, nesse campo específico, os pesquisadores fazem *estudos do tipo etnográfico* e não etnografia em seu sentido estrito (ANDRÉ, 1994).

#### 4.2.1 A etnografia e a prática escolar cotidiana

Nesta seção, com o objetivo de situar a etnografia no campo da educação, é pertinente trazer à discussão aqui delineada as reflexões teóricas de Erickson (1988), André (1994) e Bortoni-Ricardo (2008). Os estudos desses autores, fundamentados em experiências desenvolvidas principalmente no âmbito da sala de aula, descrevem, de modo particular, as características e as nuances do método etnográfico aplicadas à pesquisa educacional, além de oferecer uma sólida base teórico-metodológica para o fazer etnográfico do professor.

Em suas incursões pelo contexto escolar, Erickson (1988) apresenta os princípios subjacentes ao método etnográfico, destacando a necessidade de o pesquisador entender o que se passa no microcosmo de ensino, os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, bem como as relações dos eventos processados no microcontexto de pesquisa com os eventos situados no contexto social mais amplo. André (1994), por sua vez, realiza um traçado histórico da etnografia na educação, e aponta, por meio de experiências no interior de escolas públicas de ensino, a importância do uso desse método para uma investigação sistemática da prática escolar cotidiana. Bortoni-Ricardo (2008), na mesma linha de pensamento, focando suas reflexões na microetnografia de sala de aula, apresenta uma consistente análise dos fundamentos do método etnográfico aplicado ao contexto escolar. Para isso, essa autora lança mão de uma análise das rotinas, dos procedimentos e das bases etnográficas da pesquisa qualitativa associadas ao campo da educação, sobretudo, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Essas reflexões teóricas, fundamentadas em dados observáveis e verificáveis, buscam, sobretudo, associar o trabalho de pesquisa etnográfica ao fazer pedagógico dos professores, objetivando auxiliá-los na compreensão das ações, das interações, dos comportamentos, dos sentidos e dos significados inerentes à sala aula e à cultura escolar, visando, em última instância, a (res)significação ou compreensão da prática pedagógica cotidiana.

De acordo com André (1994), foi no final da década de 70 que surgiu o interesse dos educadores pela a entografia. A pricipal preocupação dos estudiosos, nessa época, era com o estudo da sala de aula e com a avaliação curricular. Para analisar e tentar

compreender o dia a dia escolar, foi preciso recorrer, de forma multidisciplinar e diversificada, a outros campos de conhecimento como a psicologia, a sociologia, a linguística e a etnografia. Inicialmente, os estudos sobre a prática de sala de aula se restringiam basicamente às “análisis de interações”, visando registrar o comportamento de professores e de alunos numa relação de interação, tomando por base os princípios da psicologia comportamental. Essa forma de investigação procurava analisar as interações de sala de aula, a eficiência de programas de treinamento, além de servir para o treinamento de professores (ANDRÉ, 1994). Porém, essa forma de análise das práticas interativas de sala de aula sofreu uma série de críticas por parte de alguns autores que se dedicam à análise do processo de ensino-aprendizagem.

As críticas referem-se especialmente aos sistemas de observação que pretendem reduzir o comportamento de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, nos moldes de Flanders. Esses esquemas de observação, segundo Delamont e Hamilton (1976), ignoram muitas vezes o contexto espaço-temporal em que os comportamentos se manifestam; focalizam estritamente o que pode ser observado; utiliza unidades de observação derivadas de categorias preestabelecidas que, por sua vez, orientam a análise, criando certa circularidade na interpretação. (ANDRÉ, 1994, p. 37).

Para ultrapassar os problemas encontrados nos esquemas de análise de interação, alguns autores, entre os quais se incluem Michel Stubbs e Sara Delamont, apresentaram uma alternativa metodológica para o estudo do ambiente educacional: a abordagem antropológica. Esses autores observaram que a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Nesse processo de investigação, através basicamente da observação participante, o pesquisador etnógrafo vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações, etc. (ANDRÉ, 1994).

Esses estudos revelam que a escola e sala de aula são unidades sociais permeadas por um conjunto de relações, sentidos, significados, costumes, regras e comportamentos observáveis. O microcosmo da sala de aula, apesar da dimensão que assume, apresenta questões tão complexas quanto às processadas no contexto macrossocial na qual a escola está situada, merecendo, portanto, um olhar etnográfico que desvele seus significados e possibilite a compreensão das representações dos atores sociais nele envolvidos. Nesse sentido, Erickson (1988, p. 81) argumenta que o “ethnos, a unidade de análise para o etnógrafo, não precisa ser uma nação, um grupo linguístico,

região ou vila, mas qualquer rede social formando uma unidade corporativa na qual as relações sociais são reguladas por costumes”. Além disso, esse autor complementa explicando que “nas sociedades modernas uma família, uma sala de aula um grupo de trabalho de uma fábrica, ou uma fábrica toda são unidades sociais que podem ser descritas etnograficamente” (idem, ibidem). Ainda segundo Erickson (1988), o que faz com que um estudo seja caracterizado como sendo etnográfico não é apenas o fato de o mesmo tratar de uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, mas, sim, por retratar eventos, pelo menos em parte, a partir do ponto de vista dos atores envolvidos nesses eventos.

Friedrich Erickson (1985), citado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), elabora alguns questionamentos fundamentais para os estudiosos que pretendem empreender uma pesquisa de campo, tendo com suporte básico o método etnográfico. Para esse autor, os pesquisadores etnógrafos que se propõem a interpretar as ações que se processam na escola ou em uma sala de aula devem começar o seu processo investigativo procurando responder a três questões:

- ❖ O que está acontecendo aqui?
- ❖ O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas?
- ❖ Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?
- ❖ Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

É preciso observar que, nesse processo de compreender o que acontece no interior da escola ou da sala de aula, e a relação das práticas institucionalizadas com o contexto social mais amplo, os pesquisadores etnógrafos estão mais interessados no processo do que simplesmente no produto. Além disso, eles não estão em busca de fenômenos que tenham *status* de variável-explicação, mas sim em compreender os significados que os atores sociais, no desempenho de seu trabalho pedagógico diário, conferem às suas ações (BORTONI-RICARDO, 2008).

Bortoni-Ricardo (2008) esclarece ainda que

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está na “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p.49).

André, apresentado as razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar, compartilha da mesma análise de Bortoni-Ricardo ao afirmar que, por meio de técnicas etnográficas, é possível desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação, bem como os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1994).

Em síntese, tomando por base essas reflexões, nesta pesquisa, de modo mais específico e contextualmente situado, os *significados* e as situações a serem desveladas referem-se às práticas e eventos de letramento de um grupo social tradicional, mais especificamente, da comunidade remanescente de quilombolas Mesquita, integrada por atores sociais que se envolvem, diária e continuamente, em práticas sociais letradas, no contexto escolar e fora dele.

### **4.3 O contexto de pesquisa**

A presente pesquisa teve como *lôcus* de investigação a Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, instituição de ensino situada na comunidade remanescente de Quilombo Mesquita; comunidade de matriz africana localizada na zona rural da Cidade Ocidental, município do estado de Goiás.

O estudo focalizou, portanto, um domínio social específico: a escola. No entanto, como observa Gilddens (1991, p. 82), “o que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza”. Nesse sentido, o contexto social mais amplo, no qual os sujeitos estão situados e realizam suas ações, também foi considerado parte integrante do espaço de pesquisa. Ao considerar a matriz social ou *lôcus* social no qual as pessoas se situam, é possível analisar a inter-relação entre as práticas sociais processadas no contexto macro (comunidade) e as práticas e eventos de letramento processados no contexto micro (escola, sala de aula), objetivo central desta pesquisa.

## IMAGENS DO QUILOMBO MESQUITA



Fig. 14. Santuário Nossa Senhora d' Abadia  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013



Fig. 15. Casarão antigo do Quilombo Mesquita  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013



Fig. 16: Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013



Fig. 17. Antiga capela Nossa Senhora d' Abadia  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013



Fig. 18. Festejo em homenagem à  
Nossa Senhora d' Abadia  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013

#### 4.4 Procedimentos etnográficos para a geração de dados

Na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, o pesquisador precisa captar a natureza da realidade social dos sujeitos envolvidos no processo de investigação. Para isso, ele deve contar com um número razoável de instrumentos de geração de dados que lhe permita apreender, com mais segurança, a realidade e os significados a serem desvelados. Nesse sentido, para a construção do *corpus* desta pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos etnográficos de geração de dados: observação participante, questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, registros audiovisuais, fotografias e documentos institucionais. Essa diversidade de instrumentos, ao permitir trabalhar com a *triangulação de dados*<sup>22</sup>, contribuiu fundamentalmente para a análise e interpretação das informações e, conseqüentemente, para a confirmação ou refutação das asserções previamente geradas.

a) Observação participante;

Em seu sentido dicionarizado, observar significa examinar miudamente; estudar; examinar atentamente a(s) pessoa(s) ou o ambiente que a(s) cerca (FERREIRA, 2008). Observar de forma participativa, por seu turno, significa examinar de forma ativa, mobilizando os sentidos em busca de conhecimento; prática que requer do observador uma interação constante com outro e com o ambiente circundante.

Em relação ao grau de participação do pesquisador, na pesquisa social, a observação enquanto técnica de geração de dados pode adotar modalidades diversas. Nesta pesquisa, foi adotada a modalidade de observação participante com o objetivo de acessar dados habituais do grupo colaborador, principalmente aqueles relativos a práticas e eventos de letramento, sejam institucionais, sejam locais.

Segundo André (1995, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” Nesse processo, o pesquisador concentra-se numa observação ativa, efetuando a sua participação real na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação específica, assumindo, até certo ponto, o

---

<sup>22</sup> De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a estratégia de triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.

papel de um membro, procurando chegar ao conhecimento da vida do grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 1999).

Além desses aspectos imanentes ao método, a observação participante é também “uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e observações diretas e a introspecção” (FLICK, 2009, p. 220). Em suma, uma estratégia de pesquisa intimamente relacionada ao método etnográfico e fundamental para a compreensão de fenômenos sociais e humanos.

b) Questionários;

O questionário, no âmbito da pesquisa social, pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões, geralmente por escrito, submetidas a pessoas, visando obter informações relativas a crenças, conhecimentos, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos, processados no presente ou no passado etc. (GIL, 1999).

Nesta pesquisa, esse instrumento foi aplicado objetivando complementar as informações referentes ao objeto de estudo (práticas e eventos de letramento) e, de igual modo, apreender as características da população estudada.

O questionário assumiu a forma escrita, com questões fechadas, pois esses tipos de questões conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas, além de facilitar a tabulação dos dados (GIL, 1999). As perguntas foram redigidas considerando-se a linguagem e o universo discursivo dos respondentes e, principalmente, atentando-se para os papéis sociais em foco: professor(a) e alunos. Quanto ao conteúdo, Gil (opt.cit, p. 124-215) postula que as questões podem se referir ao que as pessoas sabem (fatos), ao que pensam, esperam, sentem ou preferem (crenças e atitudes) ou o que fazem (comportamentos).

c) Entrevistas semiestruturadas;

Com o objetivo de captar as nuances características do objeto de estudo - *práticas e eventos de letramento* - nas dimensões institucional, pedagógica e cultural, e de aprofundar a análise em torno do problema de pesquisa, foi desenvolvida entrevista individual semiestruturada com o professor e com os alunos, obedecendo-se, nesse último caso, o critério de *saturação*. Segundo Bauer e Gaskell (2002), a saturação ocorre quando temas comuns começam a aparecer e, progressivamente, sente-se uma

confiança crescente na compreensão emergente do objeto de estudo. Com isso, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções, surgindo, assim, o ponto de saturação de sentidos, revelando ao entrevistador a hora de encerrar as entrevistas.

Para Bauer e Gaskell (2002, p. 65), “toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo em que as palavras são o meio principal de troca”. Nessa perspectiva, por meio da troca verbal, a entrevista qualitativa fornece ao pesquisador os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais, tendo como principal objetivo “a compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos” (*idem, ibidem*).

Para cumprir esse objetivo no contexto social investigado, optou-se por trabalhar com a entrevista semiestruturada, já que essa é uma técnica de investigação científica que

[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (TRIVIÑOS, 1994, p.152)

d) Diário de Campo;

O diário de campo, também conhecido como diário de pesquisa ou diário reflexivo, foi utilizado com a finalidade de registrar, por meio de notas de campo, a descrição do contexto social investigado, as ações e reações das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, na construção do objeto de pesquisa, incluído suas falas, interações e modos de representação, em situações naturais, nos eventos e atividades cotidianas.

Estruturalmente, o diário de pesquisa foi dividido em dois quadros. De um lado, foram feitas a descrição do contexto, das ações, das interações e dos eventos enquanto eles se desenrolam; do outro, foram registradas as impressões e as conclusões prévias para posterior análise e interpretação dos dados.

e) Registros audiovisuais e fotográficos;

Esta pesquisa também utilizou técnicas audiovisuais e fotográficas para o registro de atividades e processos pertinentes à cultura de letramento institucional e local, captados ou não durante a observação.

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 137), “[...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”. Seguindo essa linha, o autor reforça que “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivelmente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (opt. cit. p.149). Em outros termos, os registros audiovisuais “podem captar fatos e processos que sejam muito rápidos ou muito complexos ao olho humano” (FLICK, 2009, p. 220). Por outro lado, as fotografias, com seu alto poder icônico, favorecem a documentação das práticas e eventos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, podendo ser tomadas, posteriormente, como dados para análise e para a apreensão de significado do fenômeno em estudo.

f) Documentos institucionais.

Outro procedimento utilizado como componente da análise investigativa foi a coleta de documentos com fins institucionais. Os documentos institucionais foram utilizados “[...] no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar as suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1994, p. 28).

A análise documental voltou-se, essencialmente, para os documentos que tinham por fim objetivos institucionais e que, de certa forma, estavam relacionadas às atividades de leitura e escrita em sala de aula e no contexto escolar. Nesse sentido, foram analisados, no âmbito institucional, os planos de aula que refletem a prática diária do professor, o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola no que se refere às atividades de leitura e escrita, as atividades escritas desenvolvidas pelos alunos.

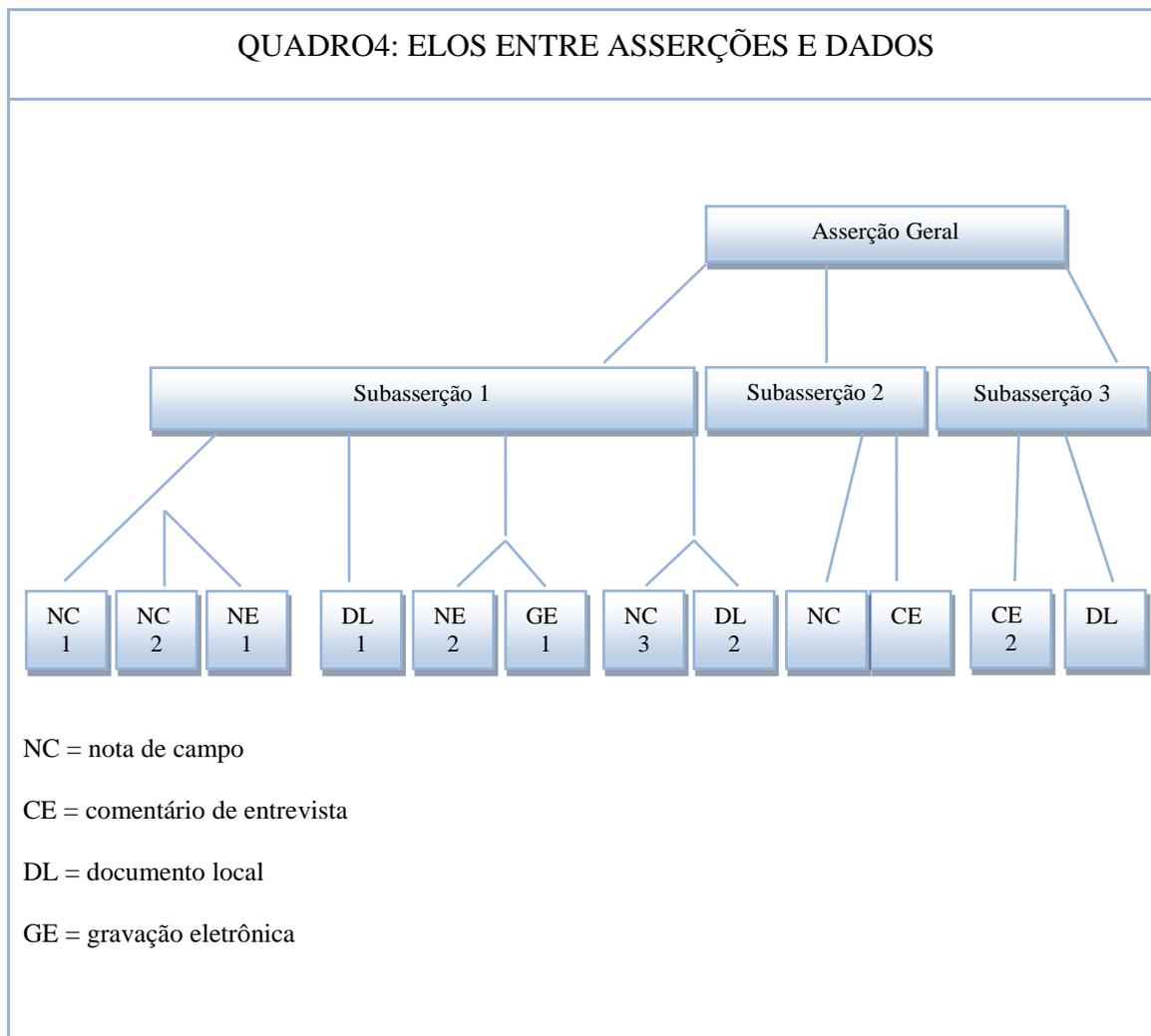
#### 4.5. Enfoque analítico dos dados

Gill (2002, p.247), ao discorrer sobre as formas de análise de dados na pesquisa social, relata que “o termo discurso é empregado para se referir a todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todos os tipos”.

Nesse sentido, tendo as *práticas e os eventos de letramento* como objeto de estudo, e considerando que os letramentos emergem e transformam-se por meio de discursos e práticas sociais situadas, a análise dos dados da pesquisa voltou-se para os discursos de atores sociais de uma escola rural, localizada em uma comunidade remanescente de quilombolas, procurando compreender como as práticas discursivas desses agentes moldam o letramento escolar e, na mesma medida, como os seus discursos relacionam-se com as práticas sociais de uso da leitura e da escrita presentes no contexto sociocultural no qual estão situados. “Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita” (FONSECA, 1999, p. 64).

Desse modo, tomando como base os discursos, falados ou escritos, desses atores sociais, o *corpus* da pesquisa teve como método de interpretação a Análise do Discurso Crítica/ADC (FAIRCLOUGH, 2001), às teorias sobre alfabetização, bem como aos fundamentos teóricos dos Novos Estudos do Letramento/NEL.

As categorias de análise desta pesquisa (1: Práticas e eventos de letramento na comunidade; 2: Concepções e práticas de letramento: da teoria à ação pedagógica; 3: práticas e eventos de letramento na escola) não foram previamente geradas. Elas foram construídas ao longo do estudo com base em um diálogo com a teoria e em um transitar dessa para os dados e vice-versa (ANDRÉ, 1994). A análise dos dados foi, portanto, realizada por meio de um processo de indução *analítica*, isto é, dos dados para teoria, utilizando, para isso, a estratégia de triangulação metodológica, procurando estabelecer os elos entre os registros gerados e as asserções inicialmente levantadas, conforme o modelo a seguir proposto por Erickson (1990).



Fonte: Erickson, 1990 *apud* Bortoni-Ricardo (2008, p. 63).

#### 4.6 O pesquisador em campo

A entrada em campo ocorreu no dia 15 de agosto de 2012 – dia da festa de Nossa Senhora da Abadia. Quando cheguei ao Quilombo Mesquita, o Senhor **S.F** primeiro morador com quem tive contato, pintava o mastro que seria levantado durante a festa. Ao lado, na base do grande cruzeiro da antiga capela do Quilombo Mesquita, cravada na aroeira e corroída pelo tempo, a saudação à Nossa Senhora da Abadia mostrava a força e a antiguidade daquela tradição, complementada pela fala saudosa de seu **S.F.** “60 anos tem essa capela e eu que ajudei a construir”.



Fig.19: Antiga capela de Nossa Senhora da Abadia



Fig.20: Inscrição na base do cruzeiro da Capela  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Após esse breve contato, perguntei ao seu **S.F.** onde se localizava a casa da líder comunitária **S.** Após ser informado, sigo meu itinerário etnográfico, conforme nota de campo a seguir:

*Vou à casa da líder comunitária S. Antes, peço informações. Sou informado para parar na penúltima porteira. Siggo pela uma estrada estreita de terra batida. Ao longo do caminho, placas indicam o nome de sítios, chácaras e fazendas. Ao chegar ao local, deixo o carro estacionado na frente da porteira. Vejo uma carta na porteira, parece um informativo sobre as novenas da comunidade. Hesito em abrir a porteira por não saber o que os moradores vão achar. A casa fica a uns 300 metros. Decido por fim entrar. Fico receoso de deixar o carro fora. Não conheço bem o local. Então, abro a porteira e entro com o carro, fechando-a em seguida. Na frente, antes da casa, há uma mata densa. Um carreiro estreito de terra batida leva até a casa. Ao chegar à residência, sou recepcionado por um senhor, com uma bengala na mão. Ele fita-me de longe. Alguns cachorros se aproximam, causando-me um certo temor. Desço e cumprimento o senhor **T.** Pergunto pela líder da comunidade. Algumas pessoas observam a conversa da janela. Seu **T.** fala que **S.** não mora lá. Ele disse que me levaria à casa de **S.**, que ficava ali próximo. Eu aceito. Ele pede ajuda para entrar no carro. Somente nesse momento, me dei conta que ele tinha baixa visão. Ele informou que teve um problema nas vista e que só conseguia enxergar um pouco de um olho. Ajudo-o a entrar no carro. (A confiança em um estranho me surpreendeu, ainda mais se tratando de uma pessoa de baixa visão). Fiquei preocupado com a situação, uma vez que seu **T** não informou aos familiares onde iria me levar. Peço para seu **T.** avisar*

aos familiares que ele me levaria à casa de S. Ele fala que não é necessário. Mas, volta e avisa que iria à casa de S. Seguimos de volta pelo mesmo carreiro de terra batida. Ao longo do trajeto, seu T. foi falando sobre sua vida. Ele tem 7 filhos, nem todos moram ali. Tem uma filha que mora na França. Seu T. fala também das plantações. Já trabalhou na lida da roça, plantando milho, arroz, feijão, mandioca. Comentou que os jovens de hoje não tem mais coragem para plantar o marmelo que é uma fruta que demora muito para nascer, entre 8 a 10 anos. E assim fomos conversando. No percurso, ele me alertou para parar na próxima chácara. Descemos próximo a outra porteira. Está trancada com correntes e cadeados. Pergunto se a casa está próxima. Se ele não se incomodava em me levar. Ele me disse que é perto e que iria me ajudar. Ao descer do carro, seu T. tateia a porteira para chegar até a passagem ao lado. Seguimos. Ofereço ajuda. Ele pede para ficar segurando no meu ombro direito. Seguimos. Mais uma vez, um carreiro, estreito e uma mata densa. Aos poucos a mata vai dando espaço ao milharal verdejante e a árvores copadas. Falo da beleza da plantação. Ele fala que o cheiro é muito melhor. Fico reflexivo e percebo que o olfato é mais significativo para ele. Ali, um intenso cheiro de milho verde permeia o ambiente. Ao longe, avisto uma casa azul, bem semelhante a outras casas da região. Chamamos pelos moradores. Ninguém aparece. Depois de alguns minutos alguém responde. É dona E, mãe da líder comunitária S. Ela nos manda entrar. A senhora E. estava lavando louça num “jirau”, repleto de “louças” secando ao sol, que ficava próximo à janela dos fundos. Ao lado da casa, um grande depósito guarda materiais utilizados no cultivo da plantação, e nos fundos, um grande forno de assar bolos e fazer marmelo enfeita a cena etnográfica. Adentramos ao ambiente e sentamos em um banco grande feito de madeira. Da janela da cozinha avistávamos a plantação ao fundo da casa. Aos poucos, fui falando da pesquisa e que precisava falar com a líder comunitária para saber mais sobre a comunidade. Sou informado de que ela não está no local. Mas, dona E. diz que “quem sabe muito é o senhor T., que é mais velho”. Pergunto ao seu T. se ele poderia falar um pouco sobre a história da comunidade. Ele fica meio receoso, porém, aos poucos, num dedo de prosa, ele ia relembrando, trazendo à memória o passada e alternando com o presente. Como o “dedo de prosa” rendeu:

➤ **Quilombo Mesquita no tempo de Seu T: um dedo de prosa**

➤ **A visita de Juscelino Kubitschek ao Quilombo Mesquita**

*Ele ((Juscelino)) veio primeiro no carro. Numa Toyota. Nessa época eu nem conhecia carro nem nada. Ele veio num carro assim, um Jeep Banderante. Depois*

*ele chegou lá na casa da minha avó, mas o Bernardo Sayão e o outro lá esqueci o nome dele. Eles eram três que estavam aí. Andando. Ainda dormiu, descansou na casa da minha avó e minha avó fez almoço pra ele. Pro Juscelino. Nós tamos caçando uma área de Brasília. Mas antes disso ele já tinha andado de avião ai por cima aqui no Misquita. Ela tava andando aqui por cima tudo. Procurando. Brasília, o lugar pra montar Brasília. Aí deu que era aqui. Ai gostou daqui. O Juscelino. Já morava muita gente aqui. Mora muita gente aqui. Foi quando, 1959, que o Juscelino estava andando aqui.*

➤ **A origem do da comunidade**

*Aqui se chama Mesquita por causa que lá em Santa Luzia, era Luziânia. Mas chamava Santa Luzia. Chamava Santa Luzia. Lá tinha aquele garimpo de ouro lá, tinha escravo lá e esses escravos de lá que veio embora pra cá. Vem fugido de lá. De Santa Luzia. E Santa Luzia era, tinha esse garimpo lá e trabalhava lá sem ganhar nada, apanhando e venho embora fugido para cá e se chamava João Mesquita. Ele se chamava João Mesquita. Ele veio embora para cá corrido, escondido. Aí que tomou nome de Misquita. Mas por causa dele. Aí foi aumentando. Eu não sei como é que foi que aumentou que essa mulher dele. Mas ele disse que não trouxe mulher não, só ele. Ficou ali perto daquela beira de+. Ele moro ali de onde era perto da casa de N. Ainda tem lá o lugar dele, ainda. A casa caiu há muitos anos, lá só tem um monte de terra assim. A tapera. Tem um pé de coqueiro lá, não sei se é dele mesmo. Pé de Macaúba. De macaúba ou de Indaiá.*

➤ **Presente e passado**

*As festas eram boas. Hoje é que tá ruim. Festa de primeira aqui era boa demais. Era só pó povo da família. Terço era rezado em casa. Cada tinha um terço. Tinha um rezador aqui +veio ele +sai rezando nas casas. Marcava os dias das novenas, né. Uns faziam (comida) outros, não. Nos terços só fazia assim uns lanche. Faziam biscoito, as coisas e dava. Dava pra o rezador e o pessoal que acompanhava também, sabe. Era nas casas. Aquela ((igreja)) é nova. Aquela antes era um casa, de primeiro, era uma cada de paia. Fazia uma casa assim sabe de paia e rezava. Foi modificando, miorando mais. Fez aquela igrejinha agora fez aquela nova. Aqui era muito atrasado. O transporte para Luziânia era de carro de boi. ((O carro de boi)) levava o povo que fazia a rapadura. Fazia açúcar, fazia goma, farinha, povilho. Levava para trocar, não era vendido, não. Era trocado porque naquele tempo não tinha dinheiro ((tempo do escambo)) naqueles mercados. Lá trovava por açúcar, querosene, sal e roupa. Roupa vinha aquele fardo assim, nós*

*comprava os fardos e a costurera +mandava as costureira fazer as calças e a camisa. Eu mesmo fui calçar butina com 8 anos de idade. Aqui não tinha, em Luziânia não tinha pra comprar.*

*Agora eu acho melhor porque adiantou mais, a gente sofria muito, tudo aqui a gente tinha que produzir. Pra você tomar um café aqui tinha que pilar no pilão, torrar lá dentro e socar no pilão. Não tinha muido. Naquela época. Agora, hoje você chaga no supermercado e você compra. Na cidade. Naquela época não tinha, não. Vai na cidade. Tem sempre tem umas vendas aqui. Mudou muito, agente naquela época sofreu muito. A gente andava de carro de boi aí a cana, para produzir, tinha que ser prantado, mas naquela época você jogava uma sementinha e no mato e dava assim facim. Hoje tem que ser no veneno, povorizando pra ser.*

### ➤ **Tempo de Estudo**

*Os mais veio tudo morava aqui. Só na lavora. Num dedicava ir na escola porque não tinha quase. E pra a gente ir para a escola a gente andava três, quatro quilômetros. Eu mesmo para estudar, fazia o quarto ano, tinha que andar quatro quilômetros. Sabe aqui lá de casa lá em C? É longe não é? Pra cê vê a distância que a gente andava. Quatro quilômetros e ali dava mais. Dava mais de seis quilômetros. Ali dava uns oito quilômetros para poder ir na escola. ((As aulas eram realizada nas casas)) Lá na casa porque a professora já morava lá. Tinha que ir lá. Só o quarto ano. E muito fraco. Só a ler e escrever. E uma continha que a gente vai aprendo quando é véi. Quem sabia saber ler escrever era o J.P. Era só J.P que era professor daqui. ((Não davam importância ao estudo)) Nós achava que mais pra frente num precisava nada. E agora. Num precisava. Dava mais valor era na roça. Era no plantie de verdura, plantava cana, fazia açúcar, rapadura, dava mais valor era ali. E hoje, ó falta que está fazendo. Fica tudo véio, sem saber aprender nada. Hoje sim, a leitura está em primeiro lugar. Eu com essa idade que estou com 76 anos já ainda ia pra escola se eu não fosse doente. Se não fosse problema de visual, ainda ia pra escola ainda e ainda aprendia ainda. A falta que faz.*

*Tinha um professor aí que lecionava nas casas e ensinava. Não tinha colégio. Era nas casas. Aquela época agente plantava mais era milho arroz, feijão. Aí dava muito. Não povorizava com veneno as roças, no punha veneno. A gente prantava e já saia. Hoje tem que ser tudo no adube e no veneno para colher. A gente mesmo não tinha gado, mas os otro vizinho aí tinha. Era muito atrasado aquela época*

*minha. O primeiro carro que eu vi aqui foi aquele. Mas Luziânia já tinha dois carros. Era o Stud BB com uma patrôla de quatro rodinha.*

➤ **Tradições culturais da comunidade**

*A festa de nossa Senhora da Abadia começa desde o dia 6. Vai até o dia 15. As novenas, agora esse tipos das folia aí. As folias ((saia) de casa em casa. Eles cantam nas casas e os caras dá sempre agrado para os folião. Dinheiro, tem uns que dá prenda, cois pra por no leilão. Tem um leilão, mas esse leilão deixa pra o último dia. Eu dou pra nossa Senhora da Abadia uma galinha. Aí eles leva ela, chega lá no dia. A Galinha oferecida por fulano, esse é o lance, é quanto? É tanto. Dô tanto. Ele tão arrumanno mais aí. Essa festa do marmelo. Tem festa do marmelo. ((Antes)) Prantava muito ((marmelo)), mas agora, depois que teve essa festas do marmelo que eles tão prantando. Aqui você só via marmelo, de primeiro. Começava lá de A.G de vovô, até sai aqui ni N. Só era marmelo, os quitaís eram todos amaralim. Hoje você anda e não vê nada mais.*



Fig.21. Altar - Nossa Senhora D'Abadia  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig.22. Cavaleiros levando a bandeira de Nossa Senhora D'Abadia  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

➤ *Quilombo e meio ambiente*

*Meio ambiente, tá preservando nada, né, E? Aquele mato ali derrubaram tudo. Minha água secou. Quem sabe foi esse povo de fora, que comprou aí. Secou a nascente. Derrubou a cabiceira da nascente. Cê sabe, seca. Agora miorô, tá nascendo um mato. As árvore tá crescendo mais. Tá aumentando mais, né.*



Fig.23. Ribeirão Mesquita  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig.24. Viveiro de mudas para reflorestamento do Quilombo Mesquita  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

### ➤ Percepção sobre os escritos na comunidade

Há na comunidade de Mesquita um jogo de forças ou estruturas de poder por meio dos textos escritos que circulam socialmente. Esse jogo pode ser visto nas sinalizações de orientação do local. Encontramos na região duas placas de sinalização, uma com um nome genérico de *Povoado Mesquita* e outra que reforça a identidade do quilombo, escrita *Comunidade Quilombola Mesquita*.

*Na rotatória para o Jardim ABC e o Jardim Edite, bairros residenciais da Cidade Ocidental, um amplo leque de inscrições se espalham próximo à pista. Essas inscrições vão desde anúncios publicitários, a avisos de telefonia sem fio, vendas de lotes, anúncios de festas, nomes de comércios relacionados à comunidade, até placas de identificação do local, uma de cunho genérico, e outra relacionada à descendência escrava (Nota de Campo, 14/06/2013).*



Fig.25: Inscrição relacionada à descendência africana  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 26: Placas de identificação da comunidade  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig.27: Inscrição na camisa da professora colaboradora.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A escrita, enquanto aparato tecnológico criado pelo homem, não é neutra, tampouco está desvinculada de um contexto social, histórico e cultural de produção, evidenciando a relação tríadica e dialógica entre língua (L), território (T) e povo (P) (Cf. COUTO, 2012). No Quilombo Mesquita, como mostra a nota de campo acima e as figuras ilustrativas (Fig. 25, Fig. 26, Fig. 27) a escrita, amplamente distribuída pelo seu território, assume vários sentidos e conotações políticas, sociais, ideológicas e identitárias que vão constituindo as *práticas discursivas de letramento*<sup>23</sup> da comunidade.

Analisando de forma mais detida a escrita ambiental que circula pelo Quilombo Mesquita, acompanhada das diversas formas de linguagens (imagética, multimodal, icônica), é possível visualizar a intrincada e complexa natureza de uma realidade social e suas estruturas de poder, que vai conformando discursivamente sua evolução, identidade em transmutação ou mesmo as formas veladas de aculturação<sup>24</sup> da comunidade. Esses escritos, amplamente distribuídos pelo território da comunidade, ilustram uma rede imbricada de valores e de ideologias, discursiva e textualmente construída, diretamente relacionadas à autoafirmação étnico-racial, à luta conflituosa pela posse e titulação de um território quilombola ou conflitos fundiários presentes na região, à resistência, e ao fortalecimento de uma identidade em construção. O fragmento discursivo a seguir, da líder comunitária do Quilombo Mesquita, é uma evidência nesse sentido.

*Essa pichação, ela ocorreu porque nós recebemos essa placa de identificação do nosso território quilombola, que já foi um grande avanço do INCRA, em ter já colocado as placas, já mostrando o seu trabalho juntamente ao quilombo, né, que estamos trabalhando para a regularização+fundiária. Com isso, os não+os que não aceitam a comunidade, enquanto quilombo, enquanto uma comunidade ainda remanescente de quilombo, aqui, então, se sentiram ofendidos, de certa forma, e aí criando essa coisa, esse vândalo, esse vandalismo que é justamente pichando as placas, pra não ter essa referência de comunidade quilombola. Se vocês for, observarem vocês vão ter a oportunidade de ver a placa quilombola pichada e vão ver placas que fazendeiros colocaram aqui, dizendo Povoado Mesquita, ali, tem placas aqui em frente à igreja, aqui nas margens da rodovia, Povoado Mesquita, e não fomos nós que colocamos essas placas<sup>25</sup>.*

---

<sup>23</sup> De acordo com Magalhães (1995, p.205), “As práticas discursivas de letramento são matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados e escritos, com emissores e receptores concretos. As práticas discursivas de letramento têm caráter institucional e comunitário, constituindo identidades, valores e crenças mediadas pelo meio escrito”.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=OvEmmFIol0A>, acesso em: 16/04/2013.

#### 4.6.1 As idas e vindas do processo investigativo

Após o contato com moradores da região, visando conhecer a realidade social em estudo, seguir meu itinerário etnográfico até a escola Aleixo Pereira Braga I, contexto de meu interesse, com uma carta de apresentação da minha orientadora, Vera Aparecida de Lucas Freitas, para que eu tivesse permissão de realizar a pesquisa no local, conforme mostra a nota de campo a seguir:

*Chego ao Quilombo Mesquita por volta das 9h:40min. Sigo diretamente à escola Aleixo Pereira Braga I, a única na comunidade. Estaciono meu carro na frente da instituição e cumprimento, em seguida, o porteiro, que estava conversando com uma suposta moradora da localidade. Pergunto pela diretora. Logo, sou convidado a entrar e a procurá-la na Secretaria, mas sem nenhum questionamento sobre a minha presença no local. Sigo livremente pelo hall de entrada. Ao entrar na Secretaria, algumas mulheres, supostamente professoras, conversam e dialogam entre si. Em seguida, sento-me, identifico-me como pesquisador da UnB e explico à diretora sobre a intenção de realizar uma pesquisa na escola. No início, os professores, a diretora e as coordenadoras (pedagógica e de turnos) mostraram certa resistência com a realização de mais uma pesquisa na escola. A justificativa para essa resistência, segundo elas, tinha uma razão bem simples: “os pesquisadores que vão coletar dados na escola não retornam com os resultados”. Para ganhar a confiança do grupo, expliquei os propósitos e objetivos da pesquisa e sinalizei para a contribuição do trabalho que seria realizado. Posteriormente, encaminhei à direção da escola uma carta elaborada pela orientadora desta dissertação, Vera Aparecida de Lucas Freitas, solicitando a autorização para a pesquisa de campo e a coleta de dados em sala de aula, bem como o retorno, ao final da pesquisa, dos resultados à escola à comunidade. Com isso, tive autorização para o acesso à escola e ao microcosmo de ensino, a sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 08/02/2013).*

Além dessa resistência inicial, relatado na nota de campo acima, o processo de geração de dados na escola lócus de pesquisa não foi simples. Isso por que, devido à transição de governo e ao clima de instabilidade institucional gerado, ocorridos durante a condução da pesquisa de campo, muitos professores estavam sendo substituídos. Devido a esse problema de ordem institucional tive que abandonar dados e retomar a pesquisa várias vezes, comprometendo, dessa forma, o processo investigativo. Com isso, inicialmente, a pesquisa teve a colaboração de quatro professoras. Cada professora-

colaboradora possui uma metodologia específica. A primeira, parecia se centrar em um ensino bastante tradicional. Em quase todas as aulas observadas, os alunos copiam textos do quadro. Isso gerava um clima de inquietação em sala de aula. Segundo a professora, aquela prática servia para que eles aprendessem, uma vez que, copiando todos os dias, continuamente, eles aprenderiam a ler e a escrever e, com isso, seriam alfabetizados. A segunda professora, de modo diverso, centrava suas aulas no ensino de regras gramáticas. Em suas aulas, os exercícios relacionados à Nomenclatura Gramatical Brasileira/NGB eram constantes e constitui parte da rotina dos alunos. A terceira professora, Maria Abadia, possuía uma metodologia mista, ora trabalhando o letramento dos alunos, ora a alfabetização e, algumas vezes, o ensino de regras gramaticais. A quarta professora, conforme conversa informal, parecia ter um conceito amplo de letramento e traria, sem dúvidas, grades contribuições para a análise deste estudo. No entanto, devido ao tempo dependido em campo, das idas e vindas, das recorrentes substituições de professores e incompletude do processo - que dificultava o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como a coleta de dados em campo - optei por centrar a análise apenas nos dados gerados na 3ª (4 ano), na turma da terceira professora colaboradora, conforme mostro nas seções seguintes e no capítulo 5 deste trabalho.

#### 4.6.2 A escola *locus* de pesquisa<sup>26</sup>

As primeiras escolas do Quilombo Mesquita não eram formadas por uma estrutura física e administrativa que retratasse uma instituição formal de ensino. As escolas das primeiras letras do povo mosquitense, presente na memória de moradores mais velhos da comunidade, eram muito diferentes da atual. A instrução era realizada “nas casas”.

*Os mais veio tudo morava qui. Só na lavora. Num dedicava ir na escola porque não tinha quase. E para a gente ir para a escola a gente andava três, quatro quilômetros. Eu mesmo pra estudar, fazia o quarto ano, tinha que andar quatro quilômetros. Sabe aqui, lá de casa lá em Nenzim, é longe não é? Pra cê vê a distância que a gente andava. Quatro quilômetros ++e ali dava mais. Dava mais de seis quilômetros. Ali dava uns oito quilômetros pra poder ir na escola. Lá na casa, porque a professora já morava lá. Tinha que ir lá [...] ((Estudou)) Só o quarto ano. E muito fraco. Só a ler e escrever. E uma continha muito, +que a gente vai aprendo quando é véi.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

---

<sup>26</sup> Os dados referentes à Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I são originários, em sua maioria, de documentos fornecidos pela escola, entre os quais, o Projeto Político Pedagógico/PPP (em elaboração).

Essa é a memória de seu **T**, lavrador, aposentado, 76 anos de idade, morador do Quilombo Mesquita, que traz ao tempo presente, sem rememorar o passado histórico, as reminiscências de um tempo difícil; época em que tinha que ajudar os pais na lida diária da roça (atividade de grande valor social em sua época) e, ao mesmo tempo, aprender rudimentos de leitura e escrita, bem como cálculos simples de matemática em uma casa longínqua de sua residência.



Fig. 28: Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Atualmente, o Quilombo Mesquita possui uma escola pública – Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I – *locus* de estudo desta pesquisa, a única instituição de ensino da comunidade. A unidade fica localizada no centro do Quilombo Mesquita, próximo ao santuário Nossa Senhora D’Abadia e à Associação Renovadora do Quilombo Mesquita/AREQUIM, antiga AREME. Em sua constituição histórica, inicialmente, a escola foi construída em outro espaço da comunidade, por volta de 1994. Posteriormente, foi realocada e em terreno doado por Aleixo Pereira Braga, recebendo o nome do doador do terreno.

O terreno onde se localiza a escola ocupa uma área total de 2.214,00 m<sup>2</sup>. Estruturalmente, a instituição está dividida em 3 pavilhões com: um pátio, uma quadra poliesportiva, 8 salas de aula, sala de secretária e direção, sala de professores, dois banheiros (masculino e feminino), depósito, cantina e sala de Setor de Orientação Educacional/SOE. A instituição atende à população do Quilombo Mesquita e de regiões adjacentes: bairros Jardim Edite e Jardim ABC, moradores de comunidades rurais de suas imediações, além de alunos que residem em fazendas vizinhas e propriedades particulares de terceiros não quilombolas que entrecortam a região. Na época de realização desta pesquisa, possuía 383 alunos matriculados no Ensino Fundamental (apenas no período diurno) do 1º ao 9º ano, sendo 202 no período matutino e 181 no período vespertino. A média de alunos em sala de aula varia de 29 a 40 por turma.

Na escola, funcionam cinco projetos temáticos, cada um direcionado a uma área específica de conhecimento: Projeto Mais Educação<sup>27</sup>, Projeto Sexualidade<sup>28</sup>, Projeto Drogas<sup>29</sup>, Projeto Jornal na Sala de Aula<sup>30</sup>, Projeto Leitura é Essencial<sup>31</sup>. Devido ao tempo de pesquisa, não foi possível o acompanhamento dos projetos na escola.

### IMAGENS DA ESCOLA



Fig.29: Cantina  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

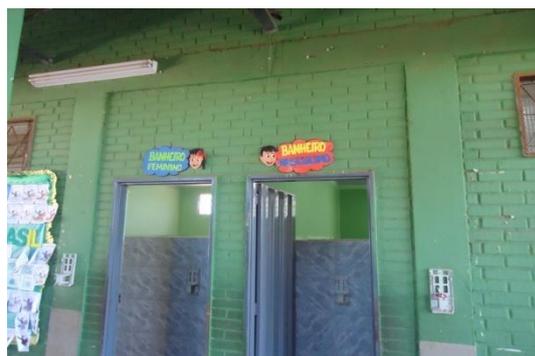


Fig. 30: Banheiros  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

<sup>27</sup> De âmbito federal, o projeto é desenvolvido ao longo do ano letivo e visa desenvolver o senso criativo, participativo e responsável do educando; já que eles estão inseridos no processo de transformação da sociedade da qual fazem parte, levando-os a serem conhecedores no processo de construção de suas identidades (PPP-2012).

<sup>28</sup> O projeto consiste em um trabalho de reflexão na adolescência e pré-adolescência exigindo um leque de entendimentos e debates mais amplos, que envolvam as questões culturais, sociais e afetivas. Buscando a autonomia dos mesmos com relação ao assunto em questão e que aprendam a valorizar o seu próprio corpo e do próximo. Minimizando ainda o índice da vida sexual precoce e doenças inerentes ao tema em questão (PPP-2012).

<sup>29</sup> Tem por finalidade contribuir na conscientização do assunto em questão, mostrando aos alunos os malefícios causados pelos todos os tipos de drogas, seja lícito ou ilícito (PPP-2012).

<sup>30</sup> Tendo em vista a falta de hábito pela leitura, escrita e leitura de diferentes gêneros e tipos de textuais; o mesmo visa despertar o interesse pela leitura e escrita, através dos próprios textos produzidos por eles (PPP-2012).

<sup>31</sup> Busca despertar no educando o desejo pela leitura de maneira criativa e inovadora (PPP-2012).



Fig. 31: Quadra Esportiva  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 32: Horta da Escola  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 32: Hall de Entrada  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 34: Pátio da Escola  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 35: Inscrição no muro: Projeto Mais Educação  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 36: Sala de aula  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

#### 4.6.3. Os sujeitos colaboradores da pesquisa

Do amplo quadro de atores sociais que fazem a escolar Aleixo Pereira Braga I funcionar, objetivando melhor delimitar o estudo, selecionou-se, utilizando o critério de *disponibilidade*<sup>32</sup>, uma professora quilombola, que atuava na 3ª série (4º ano) do Ensino Fundamental, bem como seus alunos, de um total de 25, para serem os principais sujeitos colaboradores da pesquisa, sem deixar de considerar, na análise, as vozes ou discursos de outros atores também responsáveis pela construção da realidade escolar e, por extensão, da tessitura da vida social da comunidade na qual eles estão inseridos.

<sup>32</sup> Nesta dissertação, por critério de *disponibilidade* estamos considerando a disposição das pessoas em participar voluntariamente da pesquisa, atendendo a questões como: objetivos, tempo, horários e datas do processo investigativo.

Nas próximas seções, serão descritos o perfil da professora colaboradora e, de forma geral, o perfil social dos alunos.

#### **4.6.4: *Maria Abadia*<sup>33</sup>: a professora colaboradora**

*“Eu tenho mais facilidade em me expressar do que em escrever. Eu ainda estou em processo de construção” (Professora Maria Abadia).*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A marca enunciativa *eu*, presente no discurso da professora Maria Abadia, revela um posicionamento enquanto sujeito sócio-histórico de um processo. Com esse discurso, nesta seção, passamos a analisar o perfil social da professora colaboradora. Junto a esse perfil, somam-se, ainda que brevemente narrados, sua trajetória de vida e seu Histórico de Letramento-HL, processos cheios de matizes e de caminhos sinuosos que foram conformando sua identidade de professora quilombola ao longo do tempo e de sua trajetória formativa.

A professora Maria Abadia tem 36 anos de idade, é filha de pais quilombolas, agricultores do Quilombo Mesquita. Ela se declarou como parda, quilombola, filiada à religião católica. À época da realização da pesquisa, residia com o marido e um filho no município de Cidade Ocidental- GO - cidade situada no entorno do Distrito Federal-DF, realidade comum de muitos moradores da comunidade Mesquita, principalmente, da população mais jovem, que é impelida diariamente a se deslocar a outras localidades circunvizinhas ou centros urbanos em busca de emprego ou formação profissional.

Ao ser questionada sobre sua trajetória de ensino-aprendizagem, ela revelou um caminho difícil, semelhante ao trilhado por milhares de pessoas que são submetidas a uma pedagogia tradicional. Na infância, estudou na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I (escola *locus* de estudo desta pesquisa), a única instituição de ensino da comunidade. Desse espaço institucional nem sempre guarda boas recordações. Ao ativar sua memória discursiva, a professora Maria Abadia lembra-se das antigas estratégias

---

<sup>33</sup> Obedecendo ao critério de ética em pesquisa, visando preservar a identidade dos participantes, os nomes de todos os sujeitos colaboradores deste estudo são fictícios. O nome da professora colaboradora, Maria Abadia, e os nomes dos alunos e dos demais atores sociais envolvidos nesse estudo estão relacionados às características culturais e históricas da região. Maria Abadia, por exemplo, é uma homenagem a Nossa Senhora D' Abadia, santa padroeira do Quilombo Mesquita.

docentes e dos métodos tradicionais de ensino que permearam seu intrincado processo de alfabetização: “*Eu lembro as cartilhas até hoje. Eu lembro a professora sentada à mesa, com um vestidinho de bolinha e tomando a leitura da gente*”. E acrescenta o seu processo tradicional de aprendizagem da leitura e escrita.

*E eu procuro não levar para o aluno o saber pronto, visto que também fui vítima desse processo de letramento né...onde estudei numa sala multigraduada, com alunos de primeiro, segundo, terceiro e quarto ano juntos, e talvez num tive a atenção que precisei ou talvez né...lembro cartilha lá o Caminho do Saber, as letras na capa, a professora, “ba, bé com bá, cê com a cá”, e e por isso não fui, como diz o outro, alfabetizada no tempo que poderia ter sido.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao se considerar “vítima” de um processo de letramento *autônomo*, no qual o “saber pronto” é tomado como princípio de aprendizagem, a professora Maria Abadia apresenta as razões para o seu atraso em aprender a codificar e decodificar. Aprendeu duramente a ler e escrever, no sentido estrito do termo, na cartilha *Caminhos do Saber*, com um método *sintético* de leitura, método no qual o centro de atenção recai sobre sílabas isoladas em detrimento dos significados contextuais dos textos, do uso efetivo da língua(gem), das interações sociais e dos processos discursivos, ou seja, um método tradicional de ensino que, ao se centrar exclusivamente no código linguístico-alfabético, distancia a vida escolar dos alunos, sujeitos sócio-históricos, da realidade social-cultural na qual estão inseridos. As consequências desse tradicional processo de alfabetização na infância da professora colaboradora foram a retenção e, de modo extensivo, a crença na teoria do déficit, teoria insensível ao seu conhecimento de mundo.

*Eu vejo assim++eu falava ainda hoje né++pra algumas pessoas que+eu tive um déficit mesmo na minha infância de+questão de leitura e escrita. A gente fala que teve necessidades especial, que na verdade eu estudei nessa escola né. E na minha série inicial é++como diz né++aquele aluno que num tinha aquisição, que num seguia o que era proposto, em termos de alfabetização, do letramento, ele ficava retido. Eu fiquei retida na primeira série, na segunda série. Na terceira série é que eu fui, como diz o outro+ assim++começando a me interagir com as letras né++ e ter um leitura compreensiva daquilo que se++que era proposto.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os caminhos árduos da trajetória de letramento da professora Maria Abadia não a impediu de romper a barreira do analfabetismo e seguir a carreira docente. Com esse objetivo, ela formou-se em Magistério Básico, concluiu o curso superior em Pedagogia e fez especialização em Psicopedagogia. Seguindo essa trajetória formativa, trabalhou na Educação Infantil, no jardim I, com séries iniciais (primeiro e segundo anos) na rede particular de ensino. Ampliando a sua experiência profissional, atuou no

Ensino Fundamental, na rede pública de ensino, durante, aproximadamente, 14 anos, sendo cinco no primeiro ciclo. Durante esse período, trabalhou como professora regente, do 1º ao 5º ano, ministrando aulas das disciplinas básicas (Ciências, História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa), e, quando esta pesquisa estava sendo realizada, atendendo às diretrizes da educação municipal, trabalhou com o ensino de Artes.

No que se refere à sua atuação pedagógica, ela acredita que a educação é um processo permanente e contínuo, crença que se estende ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Além dessa consciência sobre a natureza inacabada de sua formação, a professora Maria Abadia tem consciência sobre o papel político de sua profissão docente. Posicionando-se como sujeito de seu discurso e como *agente de letramento*, ela procura valorizar a história, a cultura e identidade da comunidade local, propondo atividades mais condizentes com a realidade sociocultural dos alunos.

*“Eu sou afrodescendente, e meu avô, ele viveu nessa comunidade (Quilombo Mesquita) até os 98 anos, faleceu no ano de 2012. Então, assim, eu trago não só o que eu puder aprender com ele, mas a gente tem buscado, dentro da lei, que hoje nos foi (colocada), que devemos trabalhar com esses alunos, e eu falo: a gente busca sempre esse trabalho de conscientizar as crianças, voltando no aspecto da história, de valorizar a questão da identidade e também de resgate da nossa cultura” (Professora Maria Abadia).*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Durante a condução da pesquisa, a professora Maria Abadia teve que interromper suas atividades de regência por fatores de ordem política e institucional, passando a integrar o núcleo de atendimento especial da escola.

Nesta seção, conhecemos o perfil social da professora colaboradora. Na próxima seção, veremos, de forma geral, o perfil dos alunos sujeitos-colaborados da pesquisa.

#### **4.6.5. Os alunos: sujeitos colaboradores**

A sala de aula, contexto micro desta pesquisa, constitui-se de 25 alunos, integrada por 15 meninas e 10 meninos, com idade entre 7 e 13 anos e *background* social, cultural e linguístico diversificado, bem como nível de participação social na cultura letrada. A maioria dos alunos (53%) é oriunda do Quilombo Mesquita, e a minoria (48%) é originária do Jardim Edite, bairro periférico da Cidade Ocidental/GO. Quanto à origem étnica, 40% revelaram que são quilombolas, 40% não quilombolas, e 20% não sabem se são quilombolas ou descendentes de escravos.

No questionário aplicado, do universo de alunos entrevistados, 44% dos alunos se autodeclararam negros, 44% se autodeclararam pardos e 12% brancos. No que se refere à religião, 80% da turma seguem a religião católica, e apenas 16%, seguem a religião protestante. Nas respostas, não houve menção a religiões de matriz africana, como o candomblé, sendo que um aluno declarou não possuir religião. Outro fator de diversidade da sala de aula, presente no questionário, está na natureza da profissão dos pais. Os alunos-colaboradores desta pesquisa são filhos de pais fazendeiros, pedreiros, jardineiros, seguranças, comerciantes, enfermeiras, garçonetes, empregadas domésticas, donas de casa, autônomos etc.



Fig. 37: Alunos-Colaboradores lendo cartaz  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nesta seção, conhecemos, de forma geral, o perfil social dos alunos sujeitos colaboradores da pesquisa. Na próxima seção, daremos prosseguimento à análise dos dados gerados durante a pesquisa de campo.

## QUINTO CAPÍTULO: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA COMUNIDADE

*Oh! Deus salve o oratório. Oh! Deus salve o oratório. Onde Deus fez a morada ôi ai, meu Deus<sup>34</sup>.*

*Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.*

*ROJO, 2009, p. 105*

A forma como determinado grupo social utiliza o letramento em sua vida diária varia de acordo com os diferentes contextos de cultura. Isso nos remete à asserção de Barton e Hamilton (s.d, p.111) de que “existem diferentes letramentos associados a diferentes âmbitos da vida social”<sup>35</sup>. Filiado a essa visão mais ampla de letramento, este capítulo, de modo geral, tem como objetivo descrever *eventos e práticas de letramento* dos sujeitos colaboradores em seu contexto de comunidade ou em sua comunidade de prática. Estruturado em sequências discursivas e interacionais, busca-se descrever, de forma analítica e indutiva, através de uma visão êmica<sup>36</sup> e ética<sup>37</sup> de pesquisa, *práticas sociais letradas*<sup>38</sup> do grupo colaborador, a fim de analisar a inter-relação das práticas institucionalizadas processadas no domínio escolar com a prática social relacionada aos múltiplos letramentos situados na matriz social mais ampla: a comunidade. Para isso, o capítulo foi dividido em três seções que refletem as categorias analíticas da pesquisa: 1) práticas e eventos de letramento na comunidade 2) Concepções e práticas de letramento: da teoria à ação pedagógica; 3) práticas e eventos de letramento na escola.

---

<sup>34</sup> Trecho da música Cálice Bento, tradicionalmente entoada no Quilombo Mesquita durante a festa de Nossa Senhora d'Abadia.

<sup>35</sup> Tradução do pesquisador.

<sup>36</sup> Adotar uma perspectiva êmica significa adotar o ponto de vista do próprio sujeito da pesquisa, ou seja, tentar compreender o que ele faz por meio de seu ponto de vista (CASSANY, s.d). Esse processo foi alcançado por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturada, conduzidas com a professora e com os alunos- sujeitos colaboradores da pesquisa – registro de conversas informais e registro das interações de sala de aula.

<sup>37</sup> Adotar uma perspectiva ética em pesquisa, por seu turno, significa adotar o ponto de vista interpretativo do pesquisador, considerando as nuances do processo investigativo vivenciado em campo.

<sup>38</sup> De acordo com Barton e Hamilton (s.d, p.112), as práticas letradas ou “práticas de letramento são formas culturais generalizadas de uso da língua escrita, nas quais as pessoas encontram inspiração para a vida. No mais simples dos sentidos, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento” (Tradução do pesquisador).

## 5.1 Prática e eventos de letramento na comunidade

O objetivo desta seção é descrever como os alunos, sujeitos colaboradores da pesquisa, envolvem-se em *práticas e eventos de letramento* em sua comunidade, especificamente, busca responder as seguintes questões inicialmente levantadas:

- Quais são as práticas e eventos de letramento vivenciados por alunos de uma escola rural, localizada em uma comunidade remanescente de quilombolas?
- Como se dá o processo de inserção desses alunos em práticas e eventos de letramento, na escola e na comunidade?
- Os letramentos *institucionalizados* vinculados à escola e os *letramentos múltiplos* (globais, locais ou vernaculares e críticos) são trabalhados de forma integrada?

Com esse propósito, na sequência, serão descritos exemplos de práticas sociais letradas do grupo colaborador, ou seja, exemplos de como os sujeitos colaboradores vivenciam práticas e eventos de letramento no contexto ou matriz social mais ampla, a comunidade, nas diversas instâncias sociocomunicativas pelas quais eles transitam diariamente: casa, escola, igreja, supermercados, bibliotecas etc.

A descrição e, de modo extensivo, a análise dos registros desta seção, parte da seguinte preposição: “qualquer estudo das práticas de letramento deve situar a leitura e escrita em contextos e motivações de usos mais amplos”<sup>39</sup>. Isso significa considerar as práticas e eventos de letramento para além do domínio da escola, já que “os significados e usos do letramento estão profundamente imersos nos valores e nas práticas da comunidade, ainda que muitos estudos tendem associá-los simplesmente à escolarização e à pedagogia” (STREET E STREET, s.d, p.181).<sup>40</sup>

Autores como Rojo (2009), Soares (2003), Kleiman (1995), Street e Street (s.d), Barton e Hamilton (s.d), Gee (s.d), Ivanic e Moss (s.d), Cassany (s.d), entre outros, têm demonstrado como as práticas escolares de leitura e de escrita são fundamentalmente diferentes dos letramentos vernaculares que circulam na comunidade de prática dos alunos e, ao mesmo tempo, têm apontado para necessidade de escola, enquanto agência de letramento, considerar, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, tanto as práticas e eventos de letramentos dominantes, canônicos,

---

<sup>39</sup> Tradução do pesquisador.

<sup>40</sup> Tradução do pesquisador.

institucionalizados, valorizados socialmente, como também os letramentos múltiplos e autogeradas da comunidade.

O quadro a seguir, relatando a experiência do aluno Braga, é uma evidência nesse sentido.

➤ *Responder tarefa e ler história.*

QUADRO 5: FRAGMENTOS DA ENTREVISTA COM O ALUNO BRAGA		
EVENTOS	Interagentes	Fragmentos discursivos
E1	Pesquisador	Quais os conteúdos que vocês estão aprendendo de português?
E2	Braga	De português? Essas coisas assim, tipo adjetivo (+) é (++), substantivos, essas coisas assim.
E3	Pesquisador	E você gosta de aprender essas coisas?
E4	Braga	Às vezes, às vezes, é muito, um pouco difícil pra quem nunca fez, por que era pra eu tá no 5º ano, aí (+) eu fui viajar, aí (+) eu fui viajar mais minha mãe, aí acabei perdendo o bimestre.
E5	Pesquisador	Você acha difícil falar sobre substantivo, adjetivo?
E6	Braga	Hã?
E7	Pesquisador	Você acha difícil?
E8	Braga	Algumas vezes.
E09	Pesquisador	Algumas vezes?
E10	Pesquisador	Você prefere aprender isso ou produzir textos?
E11	Braga	Produzir textos.
E12	Pesquisador	Por que você acha que produzir textos é melhor?
E13	Braga	Por que num precisa de ficar fazeno essas coisas assim, tipo é, ficar (+) respondeno as coisas. Responder é normal, mas, às vezes é difícil.
E14	Pesquisador	Responder dos livros? Você acha que as perguntas dos livros são difíceis?
E15	Braga	Algumas.
E16	Pesquisador	E quais são os tipos de textos que você gosta de produzir?
E17	Braga	É, +esses textos assim, tipo eu não gosto de textos pequenos de ler, não, porque a gente mal lê já acabou.
E18	Pesquisador	Você gosta de ler texto de quê?
E19	Braga	Assim, texto grande, é, assim, textos de histórias.
E20	Pesquisador	E você faz muita leitura, aqui na escola, desses textos grandes?
E21	Braga	Na escola, muito, muito não, por que, às vezes, a tia bota a gente pra fazer leitura e os textos é bem pequeno.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nesse quadro, pode-se visualizar, em termos discursivos, como é constituída a diferença entre os eventos de letramento processados na escola, domínio formal e institucionalizado, e os eventos de letramento ou experiência leitora, empreendidos, geralmente, na vida comunitária. Ao relatar sua experiência com a leitura e a escrita nas aulas de língua materna (Língua Portuguesa), o aluno Braga mostra uma certa aversão pela atividade “responder tarefa para a professora” (E13), evento de letramento típico da esfera escolar. Como alternativa a essa prática pedagógica, legitimada e consagrada na

escola, evidenciando sua identidade leitora, ele revela em seu discurso a preferência por outro tipo de evento de letramento: a leitura de histórias (E19), classificada, segundo ele, pela extensão do texto: [...] *eu não gosto de textos pequenos de ler, não, porque a gente mal lê já acabou/Assim, texto grande, é, assim, textos de histórias.*

A análise mais minuciosa desse fragmento discursivo deixa claro um certo descompasso e distanciamento entre o letramento escolar e as expectativas cotidianas de leitura e escrita das crianças. Soares (2003, p.107), refletindo sobre essa temática, já havia chamado a atenção para essa diferença. Segundo ela,

Na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

Observa-se ainda, no quadro 1, o sentimento do aluno Braga com relação a atividades tipicamente escolares: *Às vezes, às vezes, é muito, um pouco difícil pra quem nunca fez* (E4). Essa percepção de grau de complexidade de atividades tipicamente da esfera escolar, como o ensino gramatical de adjetivos ou de substantivos (E2), está diretamente relacionada à forma como elas são desenvolvidas na escola, ou seja, como simples etapas a serem cumpridas e posteriormente entregues à professora para avaliação, desenvolvidas, geralmente, de forma autônoma e descontextualiza, isto é, sem relação imediata com as experiências leitoras, as práticas sociais diárias de uso da língua(gem), a leitura de mundo e o contexto social, histórico e cultural dos alunos

#### QUADRO 6: EXEMPLO DE CONTEÚDOS ESCOLARES SUBMETIDOS À AVALIAÇÃO

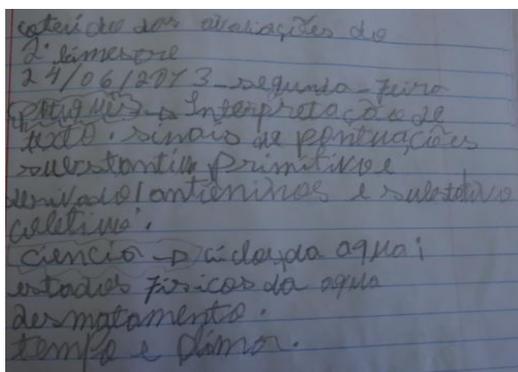


Fig.38: Conteúdo das avaliações do 2º bimestre

Conteúdo das avaliações do 2º bimestre

24/06/2013 – Segunda-feira

Português → Interpretação de texto. Sinais de pontuação. Substantivo primitivo e derivado. Antônimos e Substantivo Coletivo.

Ciência → Ciclos da água; Estados físicos da água; Desmatamento. Tempo e Clima.

Sobre o assunto, Soares discorre que

A hipótese é que a escola trabalha fundamentalmente no quadro do modelo autônomo de letramento, isto é, tende a considerar as atividades de leitura e de escrita como neutras e universais, independente dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social, o que o modelo ideológico nega (SOARES, 2003, p.105).

Kleiman (1995, p.20), em sentido semelhante, afirma que

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de um competência individual, necessária para o sucesso e a 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.

Contrapondo-se a essa maneira autônoma de ensinar a língua materna na escola, Ivanic e Moss (s.d), refletindo sobre práticas sociais de escrita na comunidade, sugerem que os educadores precisam trazer as práticas de escrita comunitária ao ensino, observando, para isso, alguns passos fundamentais para a efetiva aproximação entre as práticas comunitárias de escrita e as práticas escolares de letramento: a maneira como a escrita se relaciona com a vida das pessoas, as estratégias utilizadas nesse processo, suas percepções, sentimentos e atitudes. Referenciando Street (1994) e Albsu, esses autores relatam ainda que isso significa assegurar-se de que a escrita seja discutida e vista com um propósito comunicativo que é parte de um evento de maior envergadura dentro e fora da escola e não como um exercício para o professor (IVANIC E MOSS, s.d).

Na sequência, dando continuidade à análise dos dados, serão apresentados dois exemplos de *práticas e eventos de letramento*, narrados pelos alunos Aleixo e Catira, que reforçam a diferença entre os letramentos acadêmicos e os letramentos vernaculares vivenciados em diferentes instâncias sociocomunicativas.

➤ *Leitura de texto religioso na comunidade e na escola*

QUADRO 7: FRAGMENTOS DA ENTREVISTA COM O ALUNO ALEIXO		
EVENTOS	Interagentes	Fragmento discursivos
E1	Pesquisador	Quando você tá vindo aqui pra escola, o que você observa de escrito na sua comunidade?
E2	Aleixo	O que eu observo de escrito?
E3	Pesquisador	É, o que você lê? O que você lê, o que está espalhado de texto?
E4	Aleixo	Ah, sempre quando eu vejo alguma coisa eu leio.
E5	Pesquisador	Mas, o que é que você já leu?

E6	Aleixo	Hã?
E7	Pesquisador	O que é que você observa de escrito aqui na comunidade? Você podia falar um pouco sobre o que você observa aqui de escrito na comunidade, o que você leu?
E8	Aleixo	Oh, eu já li ali no negócio que é sobre Jesus (+) que tem tipo um texto no negócio ali, do outro lado é (+), ali na igreja, do outro lado, lá tem tipo um texto todinho. Toda vez quando eu saio da escola eu vou lá ler.
E9	Pesquisador	(...) Por que você vai ler esse texto lá?
E10	Aleixo	Porque, é assim, meu pai fala bem assim: ‘sempre quando a gente (+) faz alguma, pra buscar a nossa salvação, a gente tem que buscar Deus’.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

QUADRO 8: FRAGMENTOS DA ENTREVISTA COM A ALUNA CATIRA		
EVENTOS	Interagentes	Fragmento discursivos
E1	Pesquisador	Você já participou de apresentações aqui na escola?
E2	Catira	((A aluna confirma com a cabeça que sim))
E3	Pesquisador	Como foi essa apresentação? Foi sobre o quê?
E4	Catira	Teve do coelho e+do índio, esses dias.
E5	Pesquisador	Como foi a sua apresentação? Você fez o quê?
E6	Catira	O coelho.
E7	Pesquisador	Você fez o coelho? Ele falava alguma coisa, escrevia?
E8	Catira	Ele falava.
E9	Pesquisador	Falava o quê? Você lembra ainda?
E10	Catira	“Coelho, coelho, é o símbolo da fertilidade, são animais que se reproduzem com facilidade e, em grande quantidade, apresenta, portanto, a capacidade que a igreja tem de produzir novos discípulos e de espalhar a mensagem de Cristo”.
E11	Pesquisador	Como você aprendeu isso?
E12	Catira	Lendo todo dia.
E13	Pesquisador	Lia, mas quem colocou você para ler?
E14	Catira	A tia Maria Abadia
E15	Pesquisador	Aí ela colocou pra você ler e falar depois?
E16	Catira	((A aluna afirma com a cabeça que sim))
E17	Pesquisador	Você ainda tem esse texto em casa?
E18	Catira	((Acena com a cabeça que não))
E18	Pesquisador	Era aqui mesmo na escola esse texto?
E19	Catira	Tinha na minha agenda, mas só que aí eu fui tirar aí rasgou.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nos fragmentos discursivos do quadro 7, ao ser questionado sobre a leitura de escritos que circulam pela comunidade (E1, E2), Aleixo revela: *sempre quando eu vejo alguma coisa eu leio* (E4). Esse posicionamento, além de evidenciar uma prática cotidiana, mostra também a disposição ou eleição pessoal do aluno em ler os textos espalhados pela comunidade: *Toda vez quando eu saio da escola eu vou lá ler* (E8),

diferente da prática escolar de leitura e escrita vivenciada pela a aluna Catira, regulada e imposta institucionalmente (E01-E19). Nota-se também que, apesar de serem duas práticas litúrgicas de letramento, ou seja, ligadas ao mesmo *domínio discursivo*, os propósitos sociais nesses dois eventos de letramento são fundamentalmente diferentes. No evento vivenciado pelo aluno Aleixo, leitura de texto religioso, fixado na parede da igreja (E8), o texto, elemento central no processo interpretativo, cumpre um papel social específico, relacionado a um objetivo mais amplo: buscar a salvação nas palavras de Deus: [...] *sempre quando a gente (+) faz alguma, pra buscar a nossa salvação, a gente tem que buscar Deus*” (E10). Já no evento de letramento vivenciado pela aluna Catira, leitura decorada na escola, o papel social do texto religioso fica restrito a atividades típicas/próprias da esfera escolar, como as apresentações do Dia da Páscoa, atividades legitimadas e prestigiadas na escola.

Refletindo sobre os usos vernaculares e acadêmicos do letramento, Cassany (s.d, p.11) enfatiza que uma primeira constatação sobre o mundo letrado é um hiato importante entre o vernáculo e o acadêmico, ou entre o que as crianças fazem na rua e no ambiente familiar e o que elas fazem na escola. Partindo do princípio de que as crianças se alfabetizam, sobretudo, no domínio escolar, muitos aprendem a usar a escrita aprendida nessa instância social para construir práticas diferentes fora do entorno educativo. Trata-se de *práticas vernaculares* de letramento, isto é, práticas privadas, pessoais, informais, flexíveis, livres e voluntárias que as crianças aprendem por conta própria e que resultam muito mais interessantes para elas do que as formas escolares, que podem ser classificadas como canônicas, formais, rígidas ou impostas.

O esquema-síntese abaixo mostra as principais diferenças e características entre as práticas vernaculares e acadêmicas.

QUADRO 9: DIFERENÇAS ENTRE PRÁTICAS VERNACULARES E ACADÊMICAS DE LETRAMENTO	
VERNACULARES	ACADÊMICAS
Autorreguladas	Regulada por instituições
Eleição pessoal, livre	Impostas
Âmbito privado	Âmbito social
Aprendidas informalmente	Aprendidas formalmente
Socialmente desprestigiadas, criticadas	Socialmente legitimadas, prestigiadas
Vinculadas à identidade, à afetividade	Vinculadas às instituições e à informação
Exemplo: <i>diário íntimo, diário de viagem, blogs, chats, cartas, fanfics<sup>41</sup>, receitas de cozinha.</i>	Exemplos acadêmicos: <i>Anotações, comentário de texto, avaliações, instâncias, jornalismo.</i> Fonte: Adaptado de Cassany (s.d)

<sup>41</sup>Ficções criadas por fãs ou histórias sem caráter comercial ou lucrativo, escritas por fãs que usam universos ficcionais originalmente criados por outros autores.

Os eventos de letramento, a seguir descritos, ocorridos, respectivamente, em sala de aula e na comunidade, reforça a diferença do letramento escolar (acadêmico) e do letramento social (vernacular) relatado por Cassany (s.d).

➤ *Cópia do cabeçalho e assinatura do próprio nome*

*Os alunos adentram a sala de aula. Após fazer a chamada, a professora copia no quadro o cabeçalho com os campos: nome da escola, nome dos alunos, nome da professora da turma e data da atividade. Os alunos, conforme orientação da professora, abrem o caderno indicado: o caderno de Língua Portuguesa, copiando, em seguida, o que está escrito no quadro. A atividade não parece ter uma função social evidente, ou seja, constitui mais uma rotina diária dos alunos (Nota de campo, 25/05/2013).*

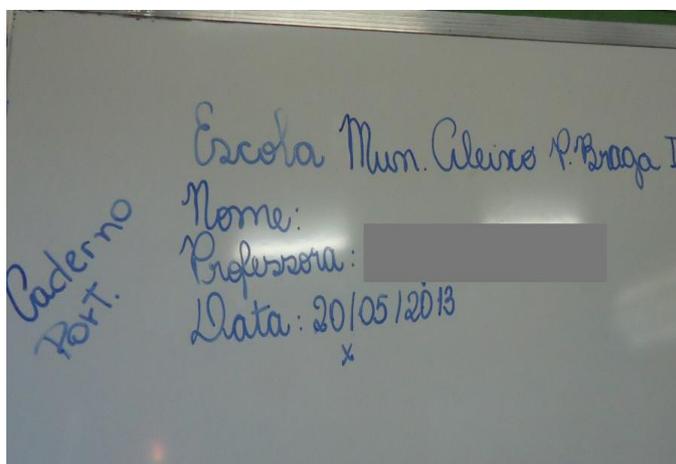


Fig. 39: Escrita do cabeçalho no quadro  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Frisa-se que esse típico evento de letramento escolar tem sentido apenas na esfera escolar, ou seja, não possui um propósito social mais amplo de uso da língua(gem), já que visa cumprir, como visto, apenas mais uma rotina institucional valorizada na escola. Diferente, por exemplo, dos eventos de letramento: assinatura da ata de inauguração da primeira Casa de Memória do Quilombo Mesquita, leitura imagética e de escritos relacionados ao contexto cultural da comunidade, realizada pelo aluno Ganga Zumba, conforme nota de campo a seguir:

➤ *Assinatura de ata, leitura imagética e de frases relacionadas à comunidade.*

*Quando cheguei ao Quilombo Mesquita, no dia 13 de agosto de 2013, observei, fixado na parede da antiga igreja do quilombo, uma faixa de inauguração da primeira Casa de Memória da comunidade. Logo, fui visitar o ambiente. Fui um dos primeiros visitantes a assinar a ata de inauguração. Aos poucos, os moradores*

foram chegando. Entre eles, estava o aluno Ganga Zumba. Cumprimentei-o. A partir daí, comecei a observá-lo. Aluno olhava fascinado o ambiente. Aos poucos, ele foi observando o acervo disponível na Casa de Memória. Ganga Zumba fitava as fotos antigas da comunidade, as imagens dos casarões, da moenda, os artefatos espalhados pelo salão: a grande bacia de fazer o doce de marmelo, os artesanatos produzidos por artesão da região. Ali, também, ele teve contato com um grande painel que trazia a imagem de Zumbi dos Palmares, bem como com uma frase que retrata o mito fundador da comunidade, “Com as três escravas, iniciou o Mesquita que conhecemos” e com a inscrição “Quilombo Mesquita”, fixado no centro da igrejazinha. Ao final da visita, Ganga Zumba assinou a ata de inauguração da Casa de Memória. O conteúdo da ata versava sobre a criação e abertura da primeira Casa de Memória do Quilombo Mesquita, sobre os antigos moradores e as tradições culturais da comunidade (Nota de Campo, 13/08/2013).



Fig. 40: Faixa de inauguração da Casa de Memória do Quilombo Mesquita  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 41. Aluno assinando a Ata de Inauguração Casa de Memória do Quilombo  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

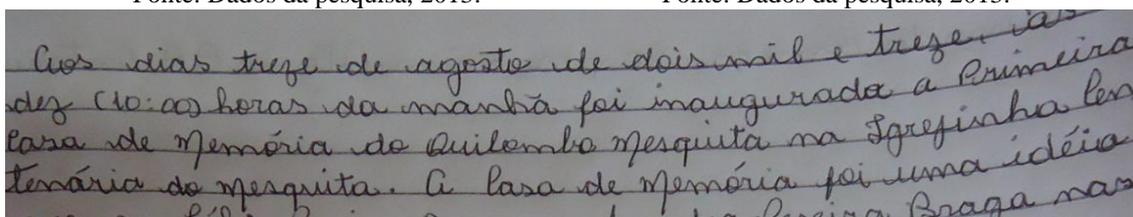


Fig. 42: Trecho da Ata de Inauguração lida pelo aluno.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Fig. 43: Artefatos da Casa de Memória do Quilombo Mesquita  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

➤ *Evento de letramento: Leitura de história antes de dormir*

Outro evento de letramento, fundamentalmente importante no processo de apreensão do domínio da escrita, narrado ao pesquisador, foi a leitura de histórias antes de dormir, ocorrida no domínio do lar, por meio da díade adulta-criança, conforme relata o aluno Ganga Zumba no quadro a seguir:

QUADRO 10: FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM O ALUNO GANGA ZUMBA		
EVENTOS	Interagentes	Fragmentos discursivos
E01	Pesquisador	E seus pais contam histórias pra você?
E02	Ganga Zumba	Não+só antes de dormir.
E03	Pesquisador	Na hora de dormir? E eles contam histórias. Quem? Sua mão ou seu pai?
E04	Ganga Zumba	Minha mãe me dá companhia e meu pai conta história.
E05	Pesquisador	Qual é a história que ele já contou pra você?
E06		
E07	Ganga Zumba	Deixa eu ver+foi a do++me esqueci+a do+eu me esqueci.
E08	Pesquisador	Eles sempre contam histórias pra você?
E09	Ganga Zumba	Sempre. E não esqueci de contar minha história. A minha preferida é a do Saci.
E10	Pesquisador	A do Saci? E como é essa história do Saci?
E11	Ganga Zumba	Primeiro, ele foi à casinha dele, pegou o cachibinho e saiu pulando. Aí, cheio de alegria, começou a rir. Os caçadores estavam cobertos de armas. Então, pegaram o Saci. Aí, a grande Sereia foi e salvou ele.

Para ilustrar este ponto, Heath (1982) analisa os contos relatados antes de dormir como exemplos de um importante evento de letramento. O conto infantil para dormir, segundo a análise dessa autora, estabelece padrões de conduta que reaparecem constantemente na vida das crianças e adultos na escola e outras instituições. Na rotina do conto noturno, o pai estabelece um diálogo como “andaimagem<sup>42</sup> de apoio” com a criança e faz perguntas como *O que é X?* e oferece retroalimentação verbal e um nome logo que a criança haja vocalizado ou proporcionado uma resposta não verbal (GEE, s.d). Esse procedimento, realizado no ambiente familiar, faz com que a criança, desde cedo, aproxime-se dos padrões interacionais próprios da cultura escolar, bem como da escrita formal desenvolvida nesse ambiente.

<sup>42</sup> *Scaffolding* ou andaimagem é um “termo metafórico usado para denominar o processo interativo por meio do qual o professor, como um parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir o conhecimento” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197-198).

Observa-se que, Ganga Zumba, por estar inserido em uma família de cultura letrada, na qual a leitura de histórias antes de dormir é parte constitutiva da rotina familiar, apresenta, desde cedo, domínio de sequências narrativas que se aproximam dos textos escolares, como, por exemplo, a sequência narrativa dos contos de fada. Nota-se que, apesar de ser uma narrativa curta, o aluno é capaz de narrar fatos e reconstruir histórias com elementos próprios de narrativas escolares, com início, meio e fim ou, em outros termos, com elementos próprios de narrativa literários: começo (*Ele foi à casinha dele*), suspense (*Então, pegaram o Saci*) e desfecho (*A Grande Sereia foi e salvou ele*). Além disso, o texto verbal produzido por Braga, resumindo a história do Saci, revela como o aluno é capaz de criar uma sequência narrativa coesa e coerente, mobilizando, para isso, diferentes habilidades de textualização, como sequencialização da narrativa (*primeiro*), pronomialização (*ele/saci*), desambiguação (*casinha dele*), regência verbal (*ele foi à casinha*) e flexão correta de verbos, no singular e no plural (*ele/ pegou, saiu, começou*), (*os caçadores/estavam, pegaram*), entre outras.

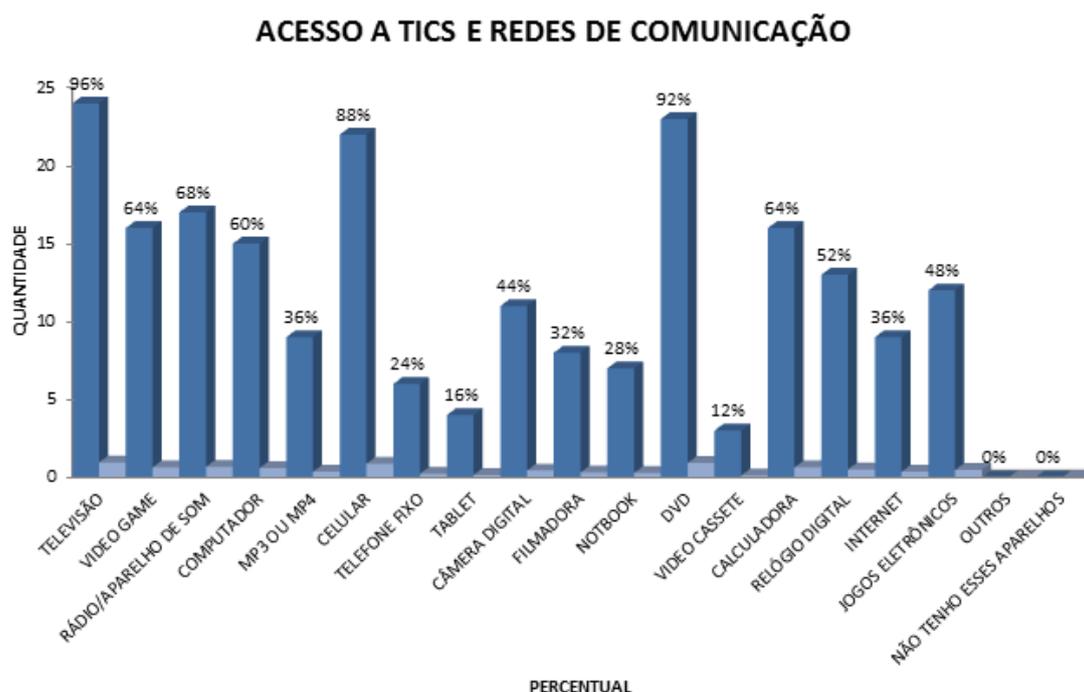
Esse evento, mais do que mostrar um típico evento de letramento antes de dormir, responsável por mobilizar estratégias e processos interpretativos, como mencionado por Shirley Brice Heath, em sua obra seminal *Literacy in theory and practice* (1983), sinaliza também para a necessidade de a escola investir na leitura de histórias e, extensivamente, no livro como um artefato cultural imprescindível no processo de inserção dos alunos na cultura letrada e na ampliação do seu grau de letramento, investindo tanto em práticas vernaculares de uso da língua(gem), próprias de sua comunidade dos alunos, como também em práticas e eventos de letramento culturalmente valorizados, como a leitura de histórias ou de contos noturnos.

➤ *Multiletramentos: acesso a redes sociais e ao letramento de tela.*

No processo de inserção no mundo da cultura letrada e tecnológica, muitos alunos, movidos por propósitos variados, revelam que fazem uso de diferentes recursos relacionados às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs), resultado da modernização e da crescente evolução tecnológica da região onde está situada a comunidade Mesquita. Na contramão desse processo de letramento, outros alunos, distantes da cultura tecnológica e das semioses da era digital, revelam que têm pouco contato ou mesmo não fazem uso de dispositivos multimídiaáticos para obter acesso às informações, para interagir ou se comunicar com outras pessoas.

Na no gráfico a seguir, elaborado a partir da análise de itens do questionário, é possível verificar a quantidade e os percentuais de dispositivos tecnológicos e de redes de comunicação disponíveis no ambiente familiar dos alunos.

**GRÁFICO 1:**



Fonte: dados da pesquisa, 2013.

Observe-se, no gráfico acima, que a televisão está presente em quase todos os lares das crianças, com 96% das ocorrências, assim como o aparelho de DVD (92%), bem com o vídeo cassete, com menor ocorrência (12%). Esses artefatos mobilizam diferentes práticas letradas ou eventos de letramento, como assistir noticiários, desenhos etc. *(Tem aquele do Silvio Santos e (+), às vezes, eu assisto jornal e alguns desenhos que passa [...] pra mim ver o que está acontecendo (+) nas ruas, mas também é (+) esses dias passou no jornal que a menina do Jardim ABC (+), que a menina lá do ABC é, que roubaram ela, sequestraram ela [...]).* No que se refere ao uso de suportes digitais, 88% dos alunos declaram que fazem uso do celular para se comunicar ou interagir com outras pessoas. A comunicação também é mediada pelo uso do telefone fixo, com 24% das ocorrências. Os dados revelam ainda que os alunos possuem diferentes artefatos relacionados às TICs e redes de comunicação: vídeo game (64%), rádio/aparelho de som (68%), MP3 ou MP4 (36%), Tablet (16%), câmera digital (44%), filmadora (32%),

relógio digital (52%) e “jogos eletrônicos” (48%). Os dados da tabela também mostram a manipulação de artefatos técnicos de trabalho intelectual. 64% afirmaram que fazem uso de calculadora. Outros 36% têm acesso aos serviços de *internet*, utilizando o computador (60%), o *Notbook* (28%) e os serviços da *Web* com finalidades interacionais, informativas ou como ferramentas para apropriação e expansão do conhecimento.

O acesso a novas tecnologias, como o computador, mobilizam diferentes eventos de letramento, como o acesso às redes sociais, pesquisas na Internet, interações em chats de bate-papo e acessos a vídeos em canais da *Web*. Esses eventos constituem experiências letradas interessante para os alunos, uma vez que nesse tipo de atividade eles se interagem com os amigos, acessam sites de busca, fazem pesquisa, acessam vídeos e reforçam sua identidade leitora fora da escola, mobilizando diversa práticas vernaculares de uso da leitura e da escrita, como mostra o quadro 11 a seguir:

QUADRO 11: FRAGMENTOS DA ENTREVISTA COM O ALUNO MARMELO		
EVENTOS	Interagentes	Fragmentos discursivos
E1	Pesquisador	Você tem computador lá na sua casa?
E2	Marmelo	Tem+o da minha tia.
E3	Pesquisador	E você faz pesquisas e acessa a Internet?
E4	Marmelo	EU+ faço pesquisa, vou no <i>Facebook</i> , fico+chamo os meus amigos pra brincar.
E5	Pesquisador	Você vai no <i>Facebook</i> e chama seus amigos pra brincar?
E6	Marmelo	((O aluno confirma com a cabeça que sim))
E7	Pesquisador	E quais tipo de+é+além do <i>Facebook</i> você faz pesquisas, né? Que tipo de pesquisa você faz.
E8	Marmelo	Sobre os jornais. Hoje mermo nós+a tia vai mandar+um dever pra nós pesquisar em casa na internet.
E9	Pesquisador	Ela vai pedir pra você pesquisar e você vai lá e pesquisa no computador?
E10	Marmelo	Pra todos os meninos.
E11	Pesquisador	Mas, você só pesquisa pra escola ou pesquisa coisas pra você ficar sabendo também?
E12	Marmelo	Eu pesquiso outras coisas também pra ficar sabeno. É, como, no dia que eu tava pesquisano na internet, aí apareceu lá o jornal que ia ter chuva+, no outro dia, ai no outro dia teve chuva.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013

Esse quadro diversificado de acesso a práticas sociais letradas, relacionadas às TICs, mostra como os *multiletramentos* ou os *letramentos múltiplos* são constituídos ou negados na comunidade e, ao mesmo tempo, vai constituído os diferentes modos de

ser letrado dos alunos-colaboradores em seu contexto de cultura, isto é, em seu contexto social, político, econômico e histórico de aprendizagem. Além disso, esse quadro nos remete imediatamente à noção ampliada de letramento como prática social. Noção que vai além das habilidades relacionadas à escrita tipográfica, que envolve outros códigos, linguagens e tecnologias além da escrita tradicional, ou seja, que concebe o letramento como um conjunto de práticas sociais associadas a sistemas simbólicos particulares e a tecnologias a eles relacionadas (BARTON E HAMILTON, s.d).

- *Letramentos múltiplos na comunidade em diferentes esferas de circulação de textos.*

Segundo Rojo (2009, p.11),

“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, recobrinco contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

Ancorado nessa concepção teórica, outra constatação presente na análise dos dados diz respeito à diversidade de eventos de letramento vivenciados pelos alunos, associados a um conjunto de práticas, relacionadas a diferentes esfera de circulação de textos ou a diferentes domínios sociais, conforme mostra o quadro a seguir:

<b>QUADRO 12: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NAS ESFERAS DE CIRCULAÇÃO DE TEXO</b>	
<b>ESFERA DE CIRCULAÇÃO DE TEXTO</b>	<b>FRAGMENTO DISCURSIVO</b>
BIBLIOTECA	Nóis foi ((No passeio do Senado Federal)). Eu dormi um pouco por causa que tava com sono, né, foi de manhazinha, foi muito cedo. Ai, quando chegou lá, eu pedi a moça pra ir lá na biblioteca, eu peguei um livro e fui ler, livro de histórias do passado.
ESCOLA DE FUTEBOL	((De escrito)) Só tem as regras só, que não pode é, não pode empurrar com a mão [...] Não tem no gol? Assim, lá (+) na trave tem, colado na trave [...] Tem uma lá que não é pra (+) não pode empurrar com a mão, é num pode dar é(+) carrinho dentro da área, não pode (+) como é mesmo o outro é (++) é que tem algumas que eu já esqueci, só tem algumas que eu lembro ainda [...] Porque, assim, às vezes (+), pra não machucar os outros. Às vezes tem tipo no professor, no treinador do

	Corinthians, ele não fazia essas regras, não. Agora lá no Barcelona tem regras.
NA ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA	Sobre quilombo. Ali na associação mesmo já fiquei lá uns tempos já [...], vigiando, sabe? [...] Aí eu fiquei lendo os negócios que tem pra ler,+eu fiquei leno. [...] Ah, eu vi o tempo dos escravos [...] Na associação, mas, acho que já tirou o cartaz, já. ((O cartaz falava sobre)) Quilombolas [...] Sobre os escravos [...] Do Mesquita, quando num era o asfalto, era só terra, entendeu?
EM CASA	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Eu não ouço rádio, mais ouço música [...] evangélicas.</li> <li>➤ Eu desenho, eu pinto, faço cartinha e dô pra minha mãe [...] pro meu pai também [...].</li> <li>➤ ((Escreve))Texto ditado [...] Minha irmã escreve no quadro[...] A gente escreve na porta do guarda-roupa [...] A gente brinca de escolinha.</li> </ul>
IGREJA	Na frente da igreja [...] ((Faixa informando sobre a festa)). Dia tal+tem uma festa, vai cantar gente no pouso de agosto, no último pouso.
NA COMUNIDADE	Lá em casa, eu observo, tem muitas coisa, quando eu passo no ônibus, eu pego ele subino, aí eu vejo muitas coisas, tem Mário, tem coisa escrito assim: Farol das Águas, aí eu fico, costume ler, pego caderno e fico lendo, até chegar na escola.
NA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Eu chego, nós faz a oração, vai pra sala e faz o dever.</li> <li>➤ ((Participa de apresentações) [...] do índio, dos dias das mães e da páscoa.</li> <li>➤ Tem uma folha, ela passa pra gente e gente faz, logo após tem um texto, aí a gente ler. Cada um ler uma escrita, um parágrafo [...] depois responde.</li> <li>➤ A de artes, a gente pintou e fez um monte de título de texto [...] De Português, agente escreveu, respondeu e fez a leitura, e viu+ um monte de músicas [...] nos textos.</li> <li>➤ Um dever lá que a tia passou pra nós escrever, aí nós coipiô lá no caderno, em um bucado de folhas [...] foi um texto bem grande.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

No contexto social de estudo desta pesquisa, esses *eventos de letramento*, distribuídos pelas diferentes esferas de circulação de texto ou pelos domínios sociais da comunidade, público e privados, são moldados por diferentes percepções sobre os usos sociais da leitura e da escrita, isto é, moldados por diferentes *práticas de letramento*:

relacionados ao prazer e à cognição (*porque eu gosto muito de ler [...] pra mim ser inteligente*), à natureza funcional da leitura e da escrita (*A escrita nos jornais, nos livros, nos postos de saúde que as pessoas que tem que escrever no atestado. Pra poder votar. No dentista tem que escrever (+) seu nome no/ você tem que escrever um montão de coisa lá*), à aprendizagem e obtenção de conhecimento (*porque a gente aprende um pouco mais +das histórias*), (*porque fica mais fácil para a gente aprender*), bem como à ascensão social e à empregabilidade (*É pra mim fazer a faculdade, ter os meus estudos e ter meu emprego*). Essas diferentes percepções sobre os usos da leitura e da escrita vão ao encontro da asserção de Barton e Hamilton (s.d, p.113) segundo a qual “O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; essas podem ser compreendidas como eventos que são mediados pelos textos escritos”, e de que os eventos de letramento são episódios observáveis que emergem de práticas de letramento e são por elas moldadas.

As experiências aqui descritas e analisadas revelam que há variadas formas de interação com a leitura e escrita no contexto de prática dos alunos-colaboradores. São eventos de letramento movidos por diferentes propósitos sociais e circunscritas por diferentes formas de ação, materializados em diferentes e variados contextos. Disso resulta que, “Ao observarmos os diferentes eventos de letramento, fica evidente que o letramento não é a mesma coisa em todos os contextos, mas sim que existem diferentes letramentos”<sup>43</sup>. Além disso, esse conjunto de práticas sociais letradas, desenvolvidas nos diversos domínios sociais - públicos ou privados, informais ou institucionalizados - assumem significados culturais específicos para cada agente envolvido nessas práticas, refletindo, como visto anteriormente, em sua identidade leitora.

Nessa perspectiva, segundo Barton e Hamilton (s.d), o letramento é, antes de tudo, o que a gente faz; é uma atividade localizada no espaço entre o pensamento e o texto. O letramento não reside simplesmente na mente das pessoas com um conjunto de habilidades para ser aprendidas, e não só no papel, capturadas em formas de textos, para ser analisada.

---

<sup>43</sup> Barton e Hamilton (s.d, p. 116), tradução do pesquisador.

Em última análise, para ilustrar esse ponto, trazemos algumas considerações<sup>44</sup> de IVANIC E MOSS (s.d, p.241, tradução do pesquisador):

- 1) O ensino da escrita deveria incluir todas ou algumas das seguintes características da escrita na comunidade: i) a escrita é parte de um evento integral e não um evento isolado; ii) tem um propósito; iii) é usada não para medir a inteligência e as metas alcançadas, mas sim como ato de comunicação; iv) existem práticas de escrita e diferentes convenções em comunidades e instituições educacionais diferentes; e, v) frequentemente implica colaboração e trabalho em grupo;
- 2) Deveria dar aos estudantes oportunidades para desenvolver controle sobre os tipos de escrita “impostos” e de maior status: discussão da escrita na esfera pública e busca das maneiras de dominá-las; e o trabalho na escrita acadêmica se é parte de seus planos pessoais;
- 3) Deveria dar aos estudantes oportunidades para desenvolver a escrita “autogerada”: criando seus próprios significados e expressando suas próprias situações, experiências, valores e cultura;
- 4) Os pontos 2 e 3 precisam estar vinculados por uma consciência crítica explícita das diferenças de status das variedades escritas, incluindo como: i) as convenções mais poderosas são desenvolvidas pelos grupos mais poderosos; ii) a escola estabelece estas formas expositivas, objetivas, criativas como “escrita” em si mesma; iii) estas não são parte da cultura comum, mas sim pertencem às culturas poderosas; e iv) seu domínio é usado para medir a inteligência e o êxito nas provas e nos sistemas de avaliações, aparentemente objetivos, segundo o princípio da “igualdade de oportunidades”, mas que realmente lhes dão aos grupos de cultura dominante um acesso mais fácil aos trabalhos prestigiados e ao poder.

Nesta seção, vimos como os alunos, sujeitos-colaboradores da pesquisa, envolvem-se em diferentes práticas e eventos de letramento em sua comunidade de prática. Na próxima seção, veremos quais as concepções de letramento subjaz o discurso da professora colaboradora e quais as implicações dessas concepções para a sua prática pedagógica

---

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/163877468/ROZ-IVANIC-y-WENDY-MOSS-La-incorporacion-de-las-practic-as-de-escritura-de-la-comunidad-en-la-educacion>> Acesso em: 08/10/2013:

## 5.2 Concepções de letramento: da teoria à ação pedagógica

Pesquisas em torno da alfabetização, da leitura e da escrita (Cf. ASSOLI E TFOUNI, 1999)<sup>45</sup> têm demonstrado como as concepções de letramento adotadas pelos professores, principais *agentes de letramento* na escola, têm consequências diretas para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as formas de se conceber letramento na cultura escolar podem estar associadas tanto a uma concepção autônoma - aquela que se aproxima do conceito de alfabetização, restrita ao ensino do código linguístico-alfabético ou de um conjunto de habilidades e de competências individuais, deslocadas, quase sempre, de um contexto de cultura - quanto a uma concepção ideológica da leitura e da escrita, em suas vertentes<sup>46</sup> forte ou fraca, liberal ou progressista; ou ainda podem se manifestar sob essas duas formas.

Partindo dessas considerações, o objetivo central desta seção é compreender o enfoque de letramento da professora colaboradora, Maria Abadia, a fim de analisar as possíveis consequências e implicações decorrentes desse enfoque para a sua prática pedagógica, principalmente, no que concerne ao ensino de língua materna. Com esse objetivo, analisou-se um conjunto de sequências discursivas, oriundas da entrevista semiestruturada, centrada nos seguintes tópicos de pesquisa: 1) Alfabetização dos alunos; 2) Concepção e projetos de letramento; 3) Trabalho e planejamento pedagógico; 4) Aprendizagem e significados da leitura e da escrita; 5) Conteúdos e materiais de ensino; 6) Produção textual; 7) Avaliação da aprendizagem.

---

<sup>45</sup> Assolini e Tfouni (1999), desenvolvendo pesquisa qualitativa de vertente etnográfica sobre o assunto, investigaram os enfoques de letramento que circulavam no contexto de cinco escolas, bem como as implicações decorrentes desses enfoques para a prática de ensino de leitura e escrita. Utilizando um arcabouço teórico-metodológico filiado às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), que define letramento como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia”, elas realizaram entrevista semiestruturada com trinta professores efetivos da primeira série do ensino fundamental com o objetivo de verificar como tais professores entendiam os conceitos de alfabetização e letramento. Além desses procedimentos, as pesquisadoras estiveram em cinco diferentes salas de aula, em cinco diferentes escolas, onde assistiram, gravaram em áudio e registraram por escrito as aulas de português (alfabetização), ministradas pelas cinco professoras responsáveis por essas classes. Para análise dos dados, as pesquisadoras utilizaram como base os postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso de “linha” francesa e os trabalhos anteriores de Tfouni sobre alfabetização e letramento. Considerando a noção de *espaço discursivo* proposta por Maingueneau (1987), bem como a proposta de *recorte* de Orlandi (1987), elas selecionaram, para a análise dos dados e constituição do *corpus* da pesquisa, algumas sequências discursivas que funcionaram como *sequências discursivas de referência* (S.D.R.), como propunha Coutiner (1981). Uma das conclusões a que as pesquisadoras chegaram é que, no contexto escolar e de sala de aula, *letramento* é tomado como sinônimo de *alfabetização*, sendo o aluno não-alfabetizado rotulado de “iletrado”, “ignorante” e “analfabeto” (ASSOLINI E TFOUNI, 1999).

<sup>46</sup> Cf. SOARES; 2008; ROJO, 2009.

A sequência de recortes discursivos apresentadas nas subseções seguintes, focada nesses tópicos de entrevista, revela o enfoque ou a concepção de letramento que subjaz o discurso da professora colaboradora, bem como sinaliza para as estratégias pedagógicas daí decorrentes.

### **5.2.1 Letramento: um processo contínuo e permanente**

***Recorte 1:** A gente, no 4º ano, a gente pega os alunos de vários níveis. A proposta é iniciar com eles o teste da psicogênese pra ver as fases que eles estão. Aqueles que estão no pré-silábico, aqueles que estão ainda alfabetizados [...]. E tem diferentes níveis. Alguns chegam com dificuldade até de localizar a questão de cadernos, pra frente, pra traz, de escrita, e, sempre, alunos tímidos em relação à leitura oral e, com o passar do tempo, agente vai conquistando isso. E eu vejo que muitos avançaram.*

***Recorte 2:** O letramento eu acredito que ele é um processo, é uma construção. Você fala, assim, que “eles não estão letrados<sup>47</sup> de nada”, eu vou desconsiderar tudo o que eles aprenderam. Mas aí eu acredito que eles estão em um processo de construção.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O enfoque de letramento, explicitado nos recortes 1 e 2, acima, parece ir na contramão dos resultados encontrados em pesquisas anteriores como a de Assolini e Tfouni (1999), segundo os quais, no contexto escolar e de sala de aula, alfabetização é tomada como sinônimo de letramento e os alunos considerados “iletrados”, “ignorantes” e “analfabetos”<sup>48</sup>. Essa constatação pode ser notada quando a professora colaboradora anuncia em seu discurso níveis de alfabetismo, evidenciados no recorte 1 e, de modo diverso, graus de letramento, anunciados no recorte discursivo 2, diferenciando os dois processos, alfabetização e letramento.

No recorte discursivo 1, ao anunciar os níveis de alfabetismo dos alunos, além da menção aos testes da psicogênese de aquisição da língua escrita, que toma a alfabetização em uma perspectiva construtivista, a professora Maria Abadia chama a atenção para outras questões típicas do processo de alfabetização, mais especificamente,

<sup>47</sup> O termo “letrados”, explicitado na fala da professora, foge à concepção dicionarizada de “versado em letradas, erudito”, e se aproxima da definição de letramento como um contínuo.

<sup>48</sup> Cf. Assoli E Tfouni (1999); (2006), vide nota na página 87.

do domínio de certas convenções gráficas indispensáveis ao processo de aprendizagem da escrita alfabética no início da escolarização, como, por exemplo, a orientação da escrita no papel/caderno, convenção básica que precisa ser compreendida pelos alfabetizandos, e trabalhada sistematicamente em sala de aula, tendo em vista a iminente necessidade de consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita já no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Nota-se que, apesar de a professora Maria Abadia afirmar que nem todos os alunos estão plenamente alfabetizados, ela não deixa de considerar que todos os alunos são letrados, como evidencia o recorte discursivo seguinte.

No recorte discursivo 2, voltando sua atenção para os graus e a natureza processual da lectoescrita, ela discorre que o letramento significa mais que alfabetizar<sup>49</sup>, ou seja, trata-se de um “processo permanente”, um “processo de construção” no qual todos alunos, alfabetizados e não-alfabetizados, estão envolvidos. Esse posicionamento, discursivamente anunciado na fala da professora colaboradora, põe ênfase na natureza contínua do processo de ensino-aprendizagem e revela um discurso voltado para uma perspectivava mais *ideológica* de letramento. De acordo com Mortatti (2004, p.110), o letramento, tomado numa perspectiva social e ideológica, “é um *continuum* que envolve um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem prefixar”. Tfouni (2006), em linha semelhante, anota que o letramento é um *processo*, cuja natureza é sócio-histórica. E acrescenta a essa análise que, ao considerar o letramento como um “*continuum*”, evita-se certas classificações preconceituosas decorrentes das categorias “letrados” e “iletrados”, bem como a tradicional confusão<sup>50</sup> que usualmente se faz com essas categorias.

Expandido essa concepção ideológica, ainda no recorte discursivo 2, além de considerar a natureza contínua do letramento, a crença da professora colaboradora no conhecimento acumulado dos alunos foge à visão tradicional de alfabetização, aquela na qual as crianças são consideradas reprodutoras da cultura, tábulas rasas ou folhas em branco a serem gradativamente preenchidas durante o processo de escolarização. Ao

---

<sup>49</sup> Como visto no capítulo teórico desta diste estudo, alfabetização está sendo considerada como [...] o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades de codificação de fonemas em grafemas e da decodificação de grafemas e fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico) [...] o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades para utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas – para exercer a ciência e arte da escrita (SOARES, 2003, p. 91), desenvolvida e levada a cabo, geralmente, na escola, pelo processo de escolarização.

<sup>50</sup> Na concepção de Tfouni (2006, p.24) “o iletramento absoluto não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas”. Sobre o assunto, ver também Marcushi (2001, p. 25).

considerar a bagagem ou *background* cultural dos alunos, o que eles trazem de conhecimento de mundo (*Você fala, assim, que “eles não estão letrados de nada”, eu vou desconsiderar tudo o que eles aprenderam*), ela considera também o grau de letramento daí decorrente. De acordo com Mortatti, “Em se tratando de sociedades letradas, ou que têm algum tipo de contato com elas, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, nem uma distinção precisa entre letramento e analfabetismo, nem tampouco, iletrados absolutos” (2004, p.106). Nessa mesma linha teórica, Tfouni (2006) informa que “o termo “iletrado” não pode ser considerado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria a “iletramento” (2006, p. 23). Daí o argumento em favor de um trabalho pedagógico que considere a leitura como atribuição de sentidos, um trabalho no qual se devem levar em conta os conhecimentos anteriores dos alunos, sua bagagem cultural, seu grau de letramento (ASSOLINI E TFOUNI, 1999).

➤ *Letramento e compreensão leitora*

Dando continuidade à análise, no recorte 3, a seguir, a professora Maria Abadia, ainda explicitando a sua concepção heterogênea de letramento, expande os significados da leitura de um simples processo decodificação de palavras para um processo mais amplo que abrange a compreensão e interpretação de textos, bem como amplia, no recorte 4, a noção de escrita como um simples ato de codificação para uma noção mais pragmática de uso da língua e de funcionamento dos textos.

**Recorte 3:** *Esse letramento ++ a gente acredita que a partir do momento que os meninos já começa a decodificar símbolos, letras e até associar, né, a leitura, eles já pode dizer que estão, assim, mas, a gente ++ cobra mesmo, né, como diz a norma culta, né, aquela questão da leitura e da compreensão, né. E eu digo que nem todos eles compreende o que tá leno com +ao pé que se quer dizer, né. A gente fala que existe diferentes é + maneiras de interpretar o que lê e tem alguns que nem sempre alcança o objetivo proposto pra aquela leitura.*

**Recorte 4:** *A proposta de escrever o texto+a gente não, pelo menos de cópia, não. A gente procura sempre o texto na questão de produzir, de interpretar. Eu não tenho o hábito de por um texto pra eles copiar, a não ser que a gente vai trabalhar alguma coisa em cima desse texto, seja o ritmo, seja a música ou, talvez, seja é +buscar+compreender algo do que está se escrevendo, né. Então, assim, a questão*

*de depois cobrar ali++um autor pra eles identificar o autor, identificar o título, qual o objetivo do texto.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

No recorte discursivo 3, para a professora colaboradora, letramento envolve várias atividades, desde as mais simples, como a decodificação de símbolos e de letras, até as mais complexas, como a associação e a compreensão leitora. Esse enfoque, anunciado no discurso da professora, resulta de uma visão mais ampla de letramento, ou seja, visão responsável por ampliar o conceito de alfabetização, deslocando-o de um sentido mais restrito e autônomo do ato de ler e escrever, relacionado a uma série de habilidades/competências, para um sentido mais amplo, relacionado à interpretação e à atribuição de significados aos textos. Nesse mesmo fragmento, a professora ainda chama a atenção para a importância da proficiência leitora dos alunos. Segundo ela, no ato de leitura, existem diferentes maneiras de interpretação, porém, eles (os alunos) nem sempre alcançam o objetivo proposto para um tipo específico de leitura, demonstrando a necessidade de um trabalho que articule a leitura com os processos de compreensão e interpretação, questão reforçada no recorte 4. Ao considerar essa necessidade dos alunos, a professora nos remete aos estudos de Bortoni-Ricardo, Sousa e Castanheira. Para essas autoras (2008), a leitura

“(...) é uma atividade interativa na qual os sujeitos leitores realizam um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, criticando e avaliando as informações que têm diante de si, e conferindo sentido e significado ao que leem” (p.29).

➤ *Letramento, leitura e interdisciplinaridade*

O processo de compreensão e de interpretação de textos, na perspectiva de letramento relatada no tópico anterior, é, segundo a professora Maria Abadia, desenvolvido sob uma ótica interdisciplinar<sup>51</sup>. Nos recortes 5 e 6, na sequência, segundo a professora colaboradora, a leitura, entendida como parte constitutiva do processo de letramento, é trabalhada não só nas aulas de língua materna (Língua Portuguesa), como também em outras disciplinas que integram a base curricular da escola (Ciências, História, Geografia etc.), desenvolvida por meio de eventos/atividades que permitam, de

---

<sup>51</sup> Segundo os PCNs “a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles - questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas” (BRASIL, 1998, p.31).

forma participativa, a manifestação e a expressão dos conhecimentos anteriores dos alunos, assim como o compartilhamento de saberes culturalmente produzidos em outras disciplinas ou áreas do conhecimento:

**Recorte 5:** *A gente não trabalha a leitura não só na disciplina de Língua Portuguesa. Eu posso considerar que a minha avaliação de leitura dos alunos é mais nas outras disciplinas porque aí eu posso com a leitura participativa, compartilhada dos mesmos.*

**Recorte 6:** *A gente costuma nos demais dias, no decorrer dos dias, o que é proposto nas disciplinas de Ciências, de História e de Geografia, pedir pra que esses alunos também se prontifiquem a fazer a leitura oral, né, e até participar mais na explicação do conteúdo no geral.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Essa forma interdisciplinar de produção de significados, de interpretação e compreensão de textos, bem como de produção textual - oral, escrita e, como se verá adiante, imagética - é ratificada pelo fala do aluno Braga quando relata sua percepção sobre o objetivo do ensino de artes na escola, conforme evidencia o recorte 6 a seguir:

**Recorte 6:** *“Porque arte também não é só pintar, é aprender a ler, a escrever também”*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Considerar, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o conhecimento de outras áreas do conhecimento é uma estratégia fundamental para que os alunos se aproximem de forma efetiva do processo de compreensão leitora e, por extensão, para que eles possam ampliar seu grau de letramento. Bortoni-Ricardo, Sousa e Castanheira (2010), apresentando os fatores positivos de um trabalho interdisciplinar, discorrem que o conhecimento na escola é compartilhado em muitas disciplinas e áreas que compõem o currículo. No entanto, segundo essas pesquisadoras, no ato de leitura como compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar com o texto, isto é, mobilizar informações que fazem parte de seu conhecimento enciclopédico ou de mundo. Ao propor uma forma interdisciplinar de conduzir a leitura em sala de aula, destacando o processo de compreensão e de interpretação de textos subjacente a esse processo, a professora Maria Abadia não só dialoga com esses fundamentos teóricos como também, do ponto de vista

discursivo, contribui para que seus alunos se assumam como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

➤ *Letramento visual, multiletramentos e multimodalidade*

Outro fator relacionado à concepção multifacetada de letramento, sinalizado no discurso da professora colaboradora, diz respeito ao trabalho com outras formas de linguagens diferentes da escrita convencional, como, por exemplo, a leitura de imagens (fotografias), narrada no recorte 7.

**Recorte 7:** *Teve um trabalho que foi proposto pelo INESC, por fotografias (...). A gente chama a bolsa +a bolsa de leitura, e a gente levou essas fotos pra sala de aula e os alunos pôde fazer a leitura daquelas imagens. Então, assim, eu acredito que isso também é uma construção de leitura.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao trazer imagens/fotografias para a sala de aula e propor às crianças a leitura imagética, a professora parte do princípio de que o ensino de língua materna não pode ficar reduzido à aprendizagem da escrita tipográfica, mas também deve se estender a outras formas de linguagens ou semioses, uma vez que as “múltiplas de linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos” (ROJO, 2009, p.119). Essa constatação, discursivamente anunciada na fala da professora, aponta para a necessidade de trabalhar com os *letramentos multissemióticos*, ou seja, um trabalho que considere

a leitura e a produção de textos de diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performance, esportes, atividades de condicionamento físico] matemática digital etc) (*idem*, p.119).

Esse trabalho com os *multiletramentos* na escola, presente no do discurso da professora colaboradora, pressupõe uma consciência sobre a realidade tecnológica na qual os alunos estão envolvidos, conforme evidencia o recorte 8, a seguir:

**Recorte 8:** *Os alunos em si, eles têm, com relação à leitura, é a tecnologia. Eles estão praticamente, vamos dizer assim, ligados à tecnologia. Então, assim, tem uns que têm acesso ao computador, acesso à televisão, a maioria deles, e eles sempre ouvem notícias, traz uma revista, e também eles traz muitos fatos da realidade, né, eles trazem muita coisa da oralidade. Agente busca valorizar associando à escrita*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nota-se que, no recorte 8, ao direciona o olhar para a emergência de novas práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas as múltiplas semioses, pelas tecnologias digitais e pelos novos meios de comunicação - o computador, a rede (a web), a TV e a Internet - a professora volta sua atenção para as novas formas de interação resultantes da sociedade multicultural e tecnológica na qual os alunos-colaboradores estão inseridos, orientando seu trabalho para novas formas de produção de conhecimento em sala de aula e, de modo extensivo, para um trabalho direcionado aos *multiletramentos*. Isso

“É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2009, p.19).

O trabalho com a leitura de imagens/fotografias, relatado no recorte 7, bem como a abordagem, em sala de aula, de conhecimentos oriundos das novas tecnologias digitais e de comunicação, anunciado pela professora colaboradora no recorte 8, são atividades fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, já que outras formas de linguagens, essencialmente diferentes da escrita tipográfica, também estabelecem maneiras particulares de significar, além de desempenhar, como visto anteriormente neste estudo, papel fundamental em diversas práticas comunicativas e interativas.

Rojo (2009), ao discorrer sobre o trabalho com os *multiletramentos*, enfatiza que é importante abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos os impressos e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Desse modo, segundo a autora, impõe-se trabalhar, no contexto de sala de aula, não só com os textos impressos, mas também com novas mídias de comunicação (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, principalmente, com as tecnologias digitais, já que a digitalização constitui o futuro da informação e da comunicação.

Ao considerar a realidade tecnológica e informatizada na qual os alunos estão inseridos, a professora colaboradora procura valoriza o conhecimento que os alunos trazem para sala de aula proporcionados por esses artefatos letrados e, ao mesmo tempo, mostra-se sintonizada com uma perspectiva sociocultural do letramento. A perspectiva sociocultural do letramento leva em consideração novas formas de leitura e de escrita, que incorporam novos modos de representação do conhecimento, como a

fotografia, o vídeo ou a simulações virtuais (CASSANY, s.d), artefatos culturais valorizados socialmente.

➤ *Letramento, gêneros, suporte textuais.*

Ao lado desse trabalho com as diferentes formas de linguagem, segundo a professora colaboradora, há um trabalho desenvolvido por meio da exploração de diversos materiais/gêneros que circulam socialmente. Ao ser questionada sobre os materiais utilizados em sala de aula para o desenvolvimento do letramento dos alunos, a professora se posicionou da seguinte forma:

**Recorte 9:** *Olha, até cartinha eles já trouxe. Cartinhas, essas cartinhas que bate assim, que bate, cartinhas, os comunicados, panfletos, cartazes. A gente trabalha também em matemática a questão da leitura trazendo os folhetins dos mercados. Até a leitura de (...) dinheiro a gente já trabalhou em sala de aula.*

**Recorte 10:** *Nós utilizamos [...] jornais, revistas, panfletos, cartazes nos livros didáticos, livros também de histórias. Nós trabalhamos dessa forma.*

**Recorte 11:** *Teve proposta pra eles de realizar, né, além do que se tira do quadro que é uma atividade assim que um dos recursos pra gente, que nem sempre a gente tem a questão de gêneros ou de atividades produtivas, de tudo, eles puderam++participar com montagem, né, com frases, né, ++reordenando textos já escritos, elaborando cartazes, né,+pra também tá mostrano através da escrita, mas através de cartazes. Foi feita a proposta da gente fazer um folhetinho explicativo sobre a dengue, né, que não concluímos porque o trabalho foi interrompido por outras necessidades, mas, vira e mexe, a gente retoma ao tema e aí é a construção mesmo.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nos recortes 9, 10 e 11, observa-se que a professora Maria Abadia lança mão de uma estratégia pedagógica bastante pertinente para promover o letramento dos alunos. Ela traz para a sala de aula diferentes suportes (portadores de textos) e diversos gêneros que circulam socialmente: jornais, revistas, panfletos, cartazes, livros didáticos, livros de histórias, etc. O contato com diferentes gêneros textuais/discursivos e com artefatos culturalmente valorizados, como os livros, é uma atividade fundamental para a familiarização dos alunos com a língua(gem) em circulação. Essa ação pedagógica, marcada no discurso da professora, é extremamente importante para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula, já que o(s) letramento(s), entendido com um conjunto de

práticas sociais, como tem argumentado muitos autores, não se manifesta(m) na presença de pseudos-textos, mas sim no contato diário com diversos gêneros textuais/discursivos, ou seja, “com materiais reais, como livros de literatura infantil, as propagandas, *outdoors*, folhetos, qualquer material que seja de interesse da criança” (SOARES, 2010, p.) mediado(s) por práticas e eventos que reflitam, no contexto de sala de aula, os usos sociais da língua(gem) em seus aspectos discursivos, comunicativos e interacionais.

A proposta mencionada pela professora colaboradora ancora-se nos estudos de Marcuschi (2007) sobre os gêneros textuais/discursivos. De acordo esse autor, é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar a não ser por algum *texto*. Essa ação é fundamental, já que “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 necessário enfatizar que ensino de língua materna deverá trabalhar com os gêneros textuais/discursivos em sala de aula e ser embasado em atividades que estimulem a criatividade, possibilitem a transformação sociocultural, desenvolva a capacidade de ler em diferentes situações, contextos e meios, ou seja, um ensino voltado para a realidade dos alunos e, principalmente, para os usos sociais das da leitura e da escrita. Conforme aponta SOARES (2008), quanto maior for o trabalho com os gêneros textuais, quanto maior for a interação com textos variados em sala de aula, quanto mais os alunos participam de eventos e práticas de *letramento*, mais bem-sucedidos serão nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e, conseqüentemente, para sua inserção efetiva nas sociedades letradas.

Apesar de nem todos os alunos saberem decodificar e codificar, isto é, saber ler e escrever em sentido estrito (serem alfabetizados), a professora procura trabalhar não só a escrita tipográfica convencional, mas também materiais que apresentam outras formas de linguagem, relacionados ao mundo imediato dos alunos. A consideração da professora remete-nos a uma visão progressista ou liberal de *letramento*. Segundo essa visão, as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita não podem ser dissociados de seus usos, não podem ser desligados das formas empíricas que efetivamente assumem na vida social, uma vez que elas são necessárias para que os indivíduos *funcionem* em

determinado contexto social e cultural. É dessa concepção que deriva a expressão *alfabetismo funcional* (SOARES, 2008).

Durante observação em sala de aula, apesar de não haver um ensino sistemático dos gêneros, como propõe Dolz e Schneuwly (2004), foi possível perceber, em diversos eventos de letramento, que os alunos manipulavam diferentes tipos de textos - multimodais, contínuos e descontínuos - desenhos, panfletos, cartazes e diferentes semioses, direcionando a prática da professora para uma nova forma de abordar o ensino de língua materna em sala de aula.

➤ *Letramento, leitura e conhecimento de mundo*

Outro fator elencado pela professora colaboradora, que demonstra sua consciência crítica sobre a realidade social dos alunos, e uma visão mais ampla de leitura, é o fato de considerar a leitura que eles trazem do mundo. No recorte 5, a seguir, nota-se a consciência da professora Maria Abadia sobre a necessidade de se considerar o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

**Recorte12:** (...) *Eu sempre considero assim, talvez o que é proposto naquele momento não é o que o aluno está esperando, e aí a flexibilidade de poder considerar também a leitura que ele traz do mundo, a leitura que ele traz de casa, ou a leitura que ele traz de alguma coisa, desse modo.*

**Recorte 13:** *Eu busco, né (+) trabalhar de acordo com nossa realidade, de acordo com que os alunos, né, (+) trazem de sua realidade, mas a gente acredita que nem sempre a gente é autêntica nos objetivos que a gente pretende alcançar. Daí a necessidade de buscar sempre uma formação, né. Tá sempre buscando algo para tá enriquecendo melhor o nosso trabalho.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Em termos ação pedagógica, segundo a professora colaboradora, o trabalho em sala de aula deve ser flexível, isto é, uma ação de ensino na qual se possa conciliar a proposta de letramento escolar (geralmente imposto) com a vida social, as expectativas, as experiências leitoras e a leitura de mundo dos alunos. Essa interpretação nos remete à teoria de alfabetização do educador Paulo Freire (1981). De acordo com Freire a leitura pressupõe um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e

se estende à inteligência do mundo. Em defesa de uma educação contextualizada, isto é, relacionada ao mundo imediato dos alunos, Freire considera que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (1981, p.11).

➤ *Oralidade e letramento: em direção a uma pedagogia culturalmente sensível.*

Considerar a leitura de mundo dos alunos pressupõe o uso da fala em sala de aula e uma ruptura com a cultura do silêncio.

**Recorte14:** *Então, tinha uma fala que era chamada assim: iâpan, ou seja, pessoas que não têm conhecimento e até abobada por talvez não saber me expressar né...e num falar como deveria...ficava calada, eu era muito parada, num desenvolvia a fala né...e ficava em silêncio. E eu acredito que a fala é um fator positivo nesse processo de letramento e construção, e, hoje, em busco né [...] dá essa liberdade também para os meus alunos, pra ele participar, pra ele falar, e, assim, procura sempre considerar o que ele traz, e assim poder avançar.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao considerar a fala dos alunos como um “fator positivo no processo de letramento”, a professora Maria Abadia sinaliza para a natureza contínua entre a fala e a escrita. Vítima da cultura do silêncio na época da escolarização, rotulada de *iampã*, ou seja, pessoa sem conhecimento, “abobada”, que não sabe se expressar, ela procura desenvolver sua ação pedagógica de forma diferente daquela que permeou seu histórico de letramento escolar, isto é, num perspectiva mais dialógica e processual, permitindo que seus alunos participem, falem e se expressem durante as atividades de sala de aula. Segundo os PCNS (1998),

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade (BRASIL, 1988).

Essa forma de proceder em sala de aula, além de contribuir com o processo de letramento dos alunos, contribui para a construção, em sala de aula, de uma pedagogia que é culturalmente sensível. Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos, de acordo com Bortoni-Ricardo (2003, p.134), está atenta às

diferenças entre a cultura que eles trazem consigo e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar seus alunos sobre essas diferenças. As formas de implementação dessa pedagogia culturalmente sensível são múltiplas:

[...] aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos.

➤ *Letramento, identidade e realidade sociocultural*

Uma marca do posicionamento ideológico, presente no discurso da professora colaboradora, refere-se à questão do trabalho com a identidade quilombola em sala de aula e a conscientização sobre a origem étnica dos alunos-colaboradores. Ao ser questionada sobre o trabalho com a identidade, ela se posicionou da seguinte forma:

**Recorte 15:** *Ativamente, né. Eu sou afro-descendente e meu avô ele viveu nessa comunidade até os 98 anos, faleceu no ano de 2012. Então, assim, eu trago não só que eu pude, né, aprender com ele, mas a gente tem buscado, dentro da lei, que hoje nos (foi) colocada que devemos trabalhar com esses alunos, e eu falo, a gente busca sempre esse trabalho, né, de conscientizar as crianças, voltando no aspecto da história, de valorizar a questão da identidade e também de resgate da nossa cultura, né. No ano de 2009, quando eu entrei na escola, pude desenvolver junto com a escola e outras colegas o projeto de capoeira, o projeto da catira. Então, assim, hoje não tanto quando nos outros anos porque a gente também (+) (+) requer também uma parceria, uma colaboração e, às vezes, a gente não tem isso. Então, assim, partindo daí, tem também aquela questão dos alunos que também não se aceitam, que não quer participar desse processo, e a gente respeita, mas, também, procura, né, esclarecer pra esses alunos a questão da necessidade do autoconhecimento, né: quem sou eu, de onde eu venho, quem são meus pais, né, até que ponto eu posso desprezar aquilo que eu não conheço.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A figura a seguir, presente no mural principal da escola, reforça o discurso da professora colaboradora.

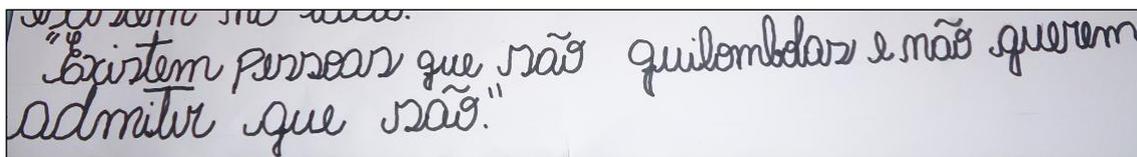


Fig.44: Inscrição no mural da escola.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Observa-se que, na enunciação do recorte 15, o trabalho pedagógico da professora Maria Abadia, bem como o processo de letramento a ele subjacente está condicionado a questões sociais mais amplas, relações ideológicas e estruturas de poder (Cf. STEET, 2007). Esse posicionamento ideológico ocorre por meio de um trabalho que leva em conta a conscientização dos alunos sobre sua origem étnico-racial, a valorização dos aspectos socioculturais da comunidade, realizada por meio da mediação dos saberes locais, oriundos dos conhecimentos herdados dos antepassados, da transposição didática do *currículo invisível* para sala de aula (*a gente busca sempre esse trabalho, né, de conscientizar as crianças, voltando no aspecto da história, de valorizar a questão da identidade e também de resgate da nossa cultura*), por meio de atividades ligadas diretamente ao contexto imediato dos alunos.

Esse posicionamento ideológico é reforçado pelos recorte 16 e 17 a seguir:

**Recorte 16:** *Eu acredito que o papel da escola é conscientizar, tentar conscientizar os alunos dessa necessidade e também os pais. Por que tem alunos que quer participar, mas aí o pai, por uma questão de uma questão política, pessoal, de formação, ele não permite que isso venha a acontecer. Mas, eu acredito que na escola tem que ter a liberdade de desenvolver para aqueles que querem e daí começar o trabalho e aqueles que não querem passam a ver o que está sendo feito. Pode ser que eles despertem e venha para esse pequeno grupo que existe dentro da escola, ou talvez não, esse pequeno grupo pode fazer a diferença no futuro.*

**Recorte 17:** *Essa questão da identidade é ++ nós podemos visitar uma pessoa que faz parte da comunidade, não todos os alunos, mas a gente fez a visita e daí a gente procurou registrar, né, tudo que ela tinha a dizer e aí (...) a biografia dela, né, então, assim, a gente vem...daí a associação de quem é essa pessoa na, na comunidade né...de quem que ela é parente dentro da escola. E aí os alunos perceberam que nós somos uma família que um é parente do outro né. Então, se eu me aceito como quilombola, por que uma pessoa que é minha prima não se aceita né, então, é dessa maneira que a gente vem fazendo. E também é...nesse período, a gente tá procurando levar os alunos pra ir conhecer. Ontem mesmo nós fizemos*

*uma visita na igreja onde os alunos puderam vivenciar a novena né, ali junto, participar. E aí a proposta é que outros alunos também vão. E aí respeitam também aqueles pais que não tem essa crença e os pais que também não, num incentivam o filho, né, pra isso também, deixando-os na escola com outras pessoas responsáveis.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao trazer esses recortes discursivos, vale retomar a clássica caracterização dos modelos *autônomo* e *ideológico* de letramento, proposto inicialmente por Street (1984) e retomado por teóricos dos Novos Estudos do Letramento/NEL. De acordo com Street (1984), o primeiro modelo, autônomo, funciona e age com base na suposição de que o letramento (tomado como sinônimo de alfabetização), em si mesmo, de maneira autônoma, teria efeitos em outras práticas sociais e cognitivas, mascarando questões ideológicas e culturais a ele subjacentes, de modo que estas questões se apresentam como se fossem neutras e universais (STREET, 2003 *apud* STREET, 1984).

Ver-se que, nos recortes 15, 16, 17, a fala da professora foge a essa noção de letramento, já que a sua ação pedagógica está relacionado aos contexto social e cultural dos alunos. Observa-se que, no tipo de prática pedagógica mencionada pela professora, ela foge à noção neutra de aprendizagem, optando pela escolha de conteúdos que possibilitam a problematização da realidade social, bem como a conscientização sobre a constituição e origem histórica dos alunos, apresentando uma alternativa ao modelo hegemônico de letramento escolar/autônomo - geralmente, imposto, conservador e alienante -, promovendo uma relação dialógica entre os conteúdos produzidos/ensinados em sala de aula e a realidade social, cultural e histórica na qual eles estão envolvidos. Esse trabalho nos remete, nos termos de Freire (1979), para um processo de alfabetização voltado, essencialmente, para a formação de uma *consciência crítica* sobre a realidade social e, nos termos de Street (1984), para uma abordagem *ideológica* de letramento.

O modelo alternativo de letramento, ideológico, está relacionado a um ponto de vista culturalmente sensível no que se refere às práticas de letramento, conforme variam de um contexto a outro. Esse modelo parte de premissas consideravelmente distintas às do modelo autônomo, uma vez que considera o letramento como uma prática social e não unicamente uma habilidade técnica e neutra. Além disso, sustenta que essas práticas estão imersas em princípios epistemológicos socialmente construídos, movidos por questões sociais mais amplas como conhecimento, identidade e modos de

ser (STREET, 2003 *apud* STREET, 1984). É nítido esse posicionamento ideológico no discurso da professora quando ela menciona e enfatiza (*A gente respeita, mas, também, procura, né, esclarecer pra esses alunos a questão da necessidade do autoconhecimento, né: quem sou eu, de onde eu venho, quem são meus pais, né. Até que ponto eu posso desprezar aquilo que eu não conheço?*). Ao anunciar em sua fala a necessidade do autoconhecimento da origem étnico-racial dos alunos, ela não só promove uma consciência crítica sobre a realidade social, como também revela um posicionamento ideológico e político frente a sua realidade socialcultural. Esse posicionalmente é responsável por moldar, em certa medida, as ações na esfera escolar e tem reflexão direta no modo de ensinar ou produzir conhecimento em sala de aula.

Os episódios e ventos a seguir evidenciam como esse trabalho é realizado em sala de aula:

**Maria Abadia:** (...) Nós temos o seu Zumbi, temos também seu Mocambo. Ano passado, ele (seu Mocambo) recebeu um placa de hora ao mérito. Por quê? Por que Brasília, quando começou a ser construída+++você estão vendo esses ônibus, essas partes aqui ((a professora aponta para a imagem)) do povo tudo chegam lá, né, na cidade ((Brasília)). Tem gente de toda parte do Brasil pra ajudar a construir Brasília, e eles receberam o nome de candangos...

**Aleixo:** [Tio Mocambo ajudava]

**Maria Abadia:** Seu Mocambo, junto com a família dele também foi pra Brasília...

**Aleixo:** [Vovô Arraiá...]

**Maria Abadia:** (...) O presidente Juscelino Kubitschek veio ao Mesquita, dormiu. Na casa do Seu Mocambo, parece que ele almoçou lá um dia, ficou o dia inteiro lá com ele. Ele já morreu ((Juscelino Kubitschek)). Seu Mocambo ainda é vivo.

**Maria Abadia:** Por que o seu Mocambo, pessoal, é um artista? Por que, além de trabalhar com a madeira, ele, todo ano, ele prepara na festa um fogueira na festa bem grande lá no festejo de Nossa Senhora D'Abadia, ele que é o responsável. Ele que é o responsável por levantar o mastro e a imagem da santa. Ele também trabalha com maneira. Ele confecciona vassoura de palha, além disso, ele faz banco. No que se fala em artesanato de maneira, sei Mocambo trabalhava. Hoje, não, por que ele tem a dificuldade da saúde, ele tá doente.

**Maria Abadia:** Ele é tio seu, não é? Ele é tio primeiro da Catira.

**Aleixo:** Ele é meu vô.

**Maria Abadia:** No caso, ele não chega ser seu avô, ele é seu tio.

**Alunos:** ((Conversas paralelas)).

**Maria Abadia.** *Aqui comunidade é muito antiga.*

**Pesquisador:** *Acho que é 1800, professora.*

**Maria Abadia:** *Tem um registro, de 1830, do primeiro registro de cartório de registro de pessoas ++da comunidade. Então, provavelmente, + por que Luziânia é bem mais velha e Luziânia foi primeiro, então, o primeiro registro de pessoas da comunidade foi 1830.*

**Maria Abadia:** *E também antes, por que também antes eles demoravam muito para procurar o cartório. No entanto, que tem algumas pessoas ainda, né, falha a questão da idade porque era registrado assim que nascia +demorava. Além do seu Mocambo, tem outras pessoas. Tem a vó.*

**Maria Abadia:** *Esse livrinho aqui é bem extenso. Então vai falar muito parte da história de Brasília. Por que eu trouxe esse ele pra vocês? Pra mostrar pra vocês que, antes de Brasília, viu Divino, já existia o Mesquita. E o Mesquita é um cidade mais histórica que Brasília. Pra também mostrar pra vocês e focar como fonte de informação que ++ o Mesquita, o povo do Mesquita, os mesquiteiros, as pessoas que moravam*

**Aluno:** *[Mesquiteiro?]*

**Maria Abadia:** *É. Os primeiros, né? Os nossos antepassados, antes de nós, e até os que estão vivos na comunidade, participou da construção da cidade de Brasília.*

**Aluno:** *Tia, ainda existe aqueles escravos?*

**Maria Abadia:** *Hoje, eu tive a notícia que existe uma escrava, é a Lunga, uma que foi escrava mesmo, é uma que trabalhou em uma fazenda que ainda hoje, é uma fazenda fechada. Lá tem os traços, tem as camas lá feita de couro. A gente visitou no ato trazado, o 4º ano teve a oportunidade de ir lá visitar. Só não encontramos lá o, pelourinho não, o troco de madeira, com as correntes onde os escravos eram amarrados e chicoteados. Isso eles tiraram. Mas, a fazenda lá tem tudo que relembra [...] essa tradição. Só que a senhora que foi mesmo, que a família foi toda escravizada.*

**Pesquisador:** *É aqui próximo?*

**Maria Abadia:** *É*

➤ *Evento de oralidade: “Eu sou linda assim”*

*Nesse dia, os alunos foram convidados a assistir uma apresentação oral, sobre “preconceito”, no pátio principal da escola, atividade cultural promovida pelo INESC. A autora do livro “Eu sou linda assim”<sup>52</sup>, Pâmela Gaino, que narrava a história da menina negra Mafoane Odara. A atividade girava em torno da conversa de um boneco - de pele negra e cabelos encaracolados - com os alunos da escola. Aos poucos, o boneco ia interagindo com as crianças. Na interação verbal, os alunos eram levados a repetir e a refletir sobre adjetivos relacionados à sua cor, à origem, à sua textura de cabelo, e relacioná-los à sua própria condição social e à vida comunitária. Nesse dia, a atividade permitiu refletir sobre a identidade negra e trabalhar as questões étnico-raciais na escola (NOTA DE CAMPO, 2013).*



Fig. 45: Autora Pâmela Gaino contando história  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O fragmento a seguir, resultado da entrevista informal conduzida com os alunos Marmelo e Braga, após a atividade cultural, evidencia como um trabalho, fundamentado numa perspectiva ideológica de letramento, contribui para uma reflexão sobre a necessidade de fortalecimento da identidade dos alunos. Ao serem questionados sobre os significados da história de Mafoane Odara, os alunos se posicionaram da seguinte forma:

*Fragmento 21:*

**Braga:** *Não importa a nossa cor, nem nosso cabelo. Importa que a gente tá vivo e que a gente é feliz.*

<sup>52</sup> A história na íntegra da menina negra Mafoane Odara poderá ser consultada no seguinte endereço: <http://pamelagaino.blogspot.com.br/2010/10/diversidade-historia-da-mafo.html>

***Marmelo:** Nós pode ser amarelo, branco, negro ou pálido, num importa a cor que nós tem, nós é feliz. O cabelo pode ser duro, cacheado, liso, mais num importa o que nós seja.*

***Braga:** Num importa se a gente seja africano ou de outros lugares, assim, mas a gente vive e a gente é bonito e é feliz do jeito que a gente é.*

Ao analisar o discurso da professora colaboradora, foi possível perceber, em termos de teoria, uma sintonia com os referenciais sobre o letramento, porém, como evidencia certas ações e interações de sala de aula, detalhadas nas seções seguintes, a professora Maria Abadia ainda mantém uma postura tradicional de uso da língua(gem) e de ensino de língua materna, que a impossibilita, muitas vezes, materializar, na prática, as suas ações mencionadas discursivamente.

### **5.3. Ensino tradicional de questões gramaticais: autonomia da linguagem.**

Mesmo com os avanços das Ciências Linguística e da Ciência da Educação, mesmo com o surgimento dos Novos Estudos do Letramento/NEL nas últimas décadas - correntes teóricas que concebem a língua como atividade e produto de práticas sociais - os registros a seguir, oriundos de diversas fontes: entrevista semiestruturada com a professora-colaboradora, atividades de sala de aula e notas de campo, revelam que ainda existe na escola uma resistência em abordar definitivamente o estudo da língua materna como objeto em si mesmo (Cf. BAGNO, 2002).

No contexto desta pesquisa, apesar de a professora Maria Abadia procurar desenvolver uma educação formal filiada a uma concepção social de leitura e escrita, sua prática pedagógica ainda reflete a utilização de metodologias tradicionais de ensino. O resultado dessa prática é aplicação, nas aulas de língua materna (entenda-se Língua Portuguesa), de exercícios descontextualizados/fragmentados diretamente relacionados à Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB, conforme evidência o recorte a seguir.

#### ➤ *Ensino de gramática e autonomia da linguagem*

***Recorte 20:** Então, assim, quando eu estava em sala de aula de regência, a gente++, no geral, procurava trabalhar o conteúdo de adjetivos com os meninos, questão de diferenciação de nomes próprios, de nomes comuns++, os gêneros, né, também do substantivo.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nesse fragmento discursivo, como se pode notar, questões gramaticais ainda integram a agenda de trabalho da professora. Ressalta-se, porém, que trabalhar o “conteúdo de adjetivos”, “as diferenças entre nomes próprios e nomes comuns”, bem como “os gêneros dos substantivos”, são atividades pedagógicas que, se trabalhadas de forma descontextualizada no ambiente de sala de aula, poderão trazer consequências e implicações para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente, se essas atividades estiverem centradas no ensino restrito do código linguístico-alfabético em detrimento do uso e da reflexão sobre a língua(gem), realidade comum em aulas de língua materna na qual o foco recai sobre o ensino de regras/questões gramaticais, desvinculadas, muitas vezes, de uma análise textual e de um contexto social, histórico e cultural de produção. É o que ocorre, por exemplo, com a proposta de resolução do exercício a seguir, retirado do caderno de atividades dos alunos.

	<p style="text-align: center;">Dever de Casa Reescreva o texto da página 205 mudando o substantivo próprio para o gênero feminino. Bom final de semana!</p>
<p>Fig.46: Dever de casa presente no caderno de atividades dos alunos. Fonte: Dados da pesquisa, 2013.</p>	

Observa-se que, nesse exercício, os alunos foram levados a resolver uma simples atividade metalinguística de substituição, isto é, fazer uma reescritura do texto, estabelecendo a mudança do substantivo próprio para o gênero feminino. Esse exemplo ilustra, no mínimo, uma metalinguagem sobre a própria língua, em detrimento de uma reflexão mais precisa sobre o seu uso efetivo em sociedade. Sobre o ensino de língua na escola, Bortoni-Ricardo (2005. p.200) considera que

Esse tem sido tradicionalmente realizado com uma forte dependência em métodos declarativos e explícitos, em que se privilegia a metalinguagem gramatical e se espera que o aluno, de posse dessa metalinguagem, adquira proficiência em estilos monitorados nas modalidades escrita e oral da língua.

Na mesma linha, Street e Street (s.d, p.90) discorrem que

Boa parte do discurso de sala de aula gira em torno da atenção explícita à linguagem e ao que ela significa para as crianças. A literatura contemporânea sobre o ensino põe grande ênfase no alcance da consciência metalinguística e, com frequência, assume que o desenvolvimento desta altamente valorizada habilidade está associado à aquisição do letramento.

Essa afirmação não significa desconsiderar a importância da consciência metalinguística. O que está sendo criticado é a pretensão de associá-la estreitamente ao letramento, questionando a tendência em centrar-se em certos traços sintáticos e formais da linguagem e detrimento de outros aspectos, como se a consciência da linguagem fosse um questão de terminologia gramatical (STREET E STREET, s.d).

No Brasil, diversas pesquisas, principalmente, no âmbito das Ciências Linguísticas e também das Ciências da Educação, têm demonstrando como essa prática tradicional de ensino, institucionalmente valorizada na escola, é recorrente em aulas de língua materna. Alves (2012), em pesquisa recente, aponta como um dos doze problemas dos professores brasileiros o ensino de gramática tradicional em detrimento do uso e da reflexão sobre a língua. Retratando os problemas hercúleos da educação em língua materna no Brasil, a pesquisadora parte da seguinte asserção: os problemas no ensino de língua decorrem da ênfase na terminologia gramatical e nas taxonomias da NGB em detrimento da reflexão sobre os usos e estruturas da língua portuguesa. Através da análise de episódios de sala de aula, a pesquisadora conclui que o ensino de gramática ainda é descontextualizado, restringindo-se à localização de palavras, com ênfase nas nomenclaturas em detrimento do uso ou do sentido do texto.

Brandão *et. ali* (2003), em pesquisa semelhante, constatou que para muitos professores o texto ainda é entendido como fonte ou pretexto para exploração das normas gramaticais isoladas do contexto ou como material secundário, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura, ficando a dimensão discursiva do texto, nesse caso, relegada em segundo plano.

No exercício a seguir, desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, é possível visualizar como esse tipo de prática tradicional de ensino ainda encontra espaço em sala de aula. No dia agendado para a condução da entrevista semiestruturada com os alunos, a professora-colaboradora estava explicando a eles o conceito gramatical de adjetivos. Nesse dia, não foi possível fazer o registro audiovisual das interações verbais, devido ao tempo destinado às entrevistas. Porém, pela natureza da atividade (registrada

em fotografia), bem como pelo tempo de observação em sala de aula, é possível fazer algumas observações.

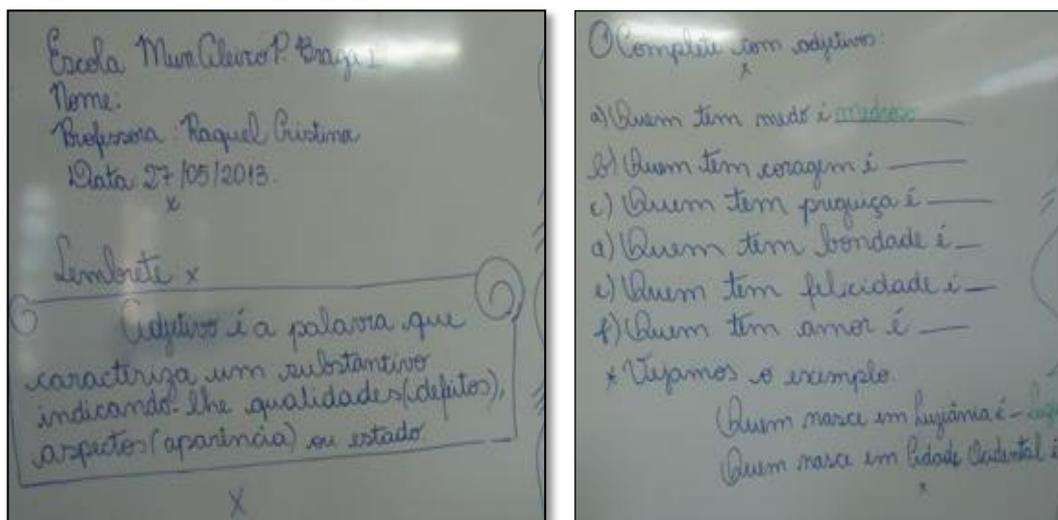


Fig.47: Exercício gramatical escrito no quadro pela professora  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Observando a natureza do exercício, retirado de papel avulso e copiado no quadro pela professora, é possível prever o uso tradicional da língua(gem) em sala de aula. A atividade teve início com a cópia do cabeçalho, seguida da cópia do exercício de fixação. Estruturalmente, nota-se que a atividade traz um lembrete sobre o conceito gramatical de adjetivo, retratando o ensino da nomenclatura gramatical. Além disso, essa pequena nota, destaca pela professora e copiada por todos os alunos, mostra que se trata de conteúdo escolar trabalhado anteriormente e que, possivelmente, está sendo revisado. Em seguida, como complemento da atividade, é proposta a resolução de um exercício lacunado, repleto de questões que não permitem uma maior reflexão sobre o uso da língua(gem), uma vez que estão desvinculadas de um contexto real de produção, ou seja, taxonomias e questões gramaticais trabalhadas de forma distante do universo sociocultural dos alunos.

Estacionado no nível da frase, o exercício proposto pela professora não permitiu uma reflexão sobre a linguagem em uso. Os alunos, de modo geral, foram levados simplesmente a preencherem pequenas lacunas, ou seja, a completar enunciados descontextualizados. Em outros termos, atividades mecânicas que não permitiram uma reflexão crítica sobre o uso de sua língua em um contexto de interação. Nesse sentido, vale trazer aqui a análise de Bagno (2007). Segundo esse autor, “a língua não se manifesta nem em palavras soltas nem em frases isoladas e descontextualizadas”. Pelo

contrário, toda e qualquer manifestação de linguagem, falada ou escrita, é, segundo ele, necessariamente, invariavelmente e inevitavelmente um *texto* (BAGNO, 2007).

Ainda de acordo com Bagno (2007) “outro problema sério da Gramática Tradicional – sem dúvida, o mais grave – é que seu foco de interesse é extremamente restrito”, resultado, sobretudo, de uma visão tradicional de língua. Gnerre (2009, p.30) compartilha da mesma análise ao afirmar que “A visão tradicional de língua é muito restrita, com uma ênfase forte sobre as estruturas linguísticas”. Isso pode ser justificado, em certa medida, tendo em vista que “Todo o aparato de conceitos, definições e instrumentos de análise que ela oferece se limita ao estudo da frase: o ponto final da frase escrita é o ponto final da análise gramatical” (BAGNO, 2007). É o que se nota da atividade a seguir.

Adjetivos

**Mostre que é Fera!**

1. Na lista de palavras que se seguem há uma que não é adjetivo. Qual? Sublinhe.

transparente    redondo    amável    ligeiro    fresca    velhice    grande

2. Escreva 3 adjetivos que possam qualificar os nomes:

<p>Água</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> <u>quente</u>  <u>alta</u>  <u>gelado</u> </div> <p>Paisagem</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <p>Mar</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	<p>Automóvel</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> <u>redondo</u> </div> <p>Sala</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <p>Flor</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>
--	---

3. Escreva três nomes que possam ser caracterizados pelos seguintes adjetivos:

<p>Rápido</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <p>Barulhento</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	<p>Pobre</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <p>Alegre</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>
---	--

Fig. 48: Exercício retirado do “Caderno de Atividades” dos alunos.  
 Fonte: Dados a pesquisa, 2013.

Observe que, na atividade acima, é solicitado ao aluno que *sublinhe*, na lista de vocábulos elencados (transparente, redondo, amável, ligeiro, fresca, velhice, grande) uma *palavra* que não seja um adjetivo. Em seguida, é solicitado que eles escrevam três adjetivos que possam *qualificar* os nomes (água, paisagem, mar, automóvel, sala, flor). Por fim, invertendo a lógica do exercício, é solicitado aos alunos que escrevam três nomes que possam caracterizar uma sequência de adjetivos (rápido, barulhento, pobre, alegre).

Analisando esse conjunto de questões, pode-se afirmar que esse tipo de atividade, essencialmente centrada no código linguístico, não leva os alunos a refletir sobre o uso da língua(gem), muito menos possibilita que eles tenham contato diário com textos reais que circulam socialmente, prejudicando, desse modo, o entendimento dos mecanismos de produção e circulação dos textos. Como alerta os PCNs (BRASIL, 1998), saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado etc. não significa ser capaz de construir bons textos.

Em contraposição a essa forma de ver a língua na escola, defende-se, aqui, uma abordagem que tenha como foco principal a interação e o conjunto de textos, falados e escritos, a ela subjacentes, destacando que uma abordagem que privilegie a interação verbal deve reconhecer “tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes formas de interlocução” (BRANDÃO, 2003, p.18). Pensar o uso da língua(gem), escrita e falada, dessa forma é oferecer meios fundamentais para que indivíduos que vivem em comunidades marginalizadas e segregadas da participação social possam se empoderar, efetivamente, por meio do letramento.

Como nos ensina Cagliari (2009), o objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e com os alunos devem fazer para entenderem ao máximo, abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Para que isso aconteça, de fato, deve-se considerar o ensino-aprendizagem da língua materna como uma realidade “Eminentemente textual e discursiva, devidamente situada e contextualizada”<sup>53</sup>.

Em conclusão, acreditamos que o entendimento da língua como atividade neutra, fragmentada, descontextualizada, ao ser operacionalizado em sala de aula, compromete, sobremaneira, a qualidade do ensino, na medida em que distancia a ação pedagógica da prática social, do uso funcional, discursivo e interacional da língua(gem). Concordamos com Antunes (2008, p.48) quando diz que “o ensino de línguas não pode perder de vista as funções sociais da interação verbal”. E com Brandão (2003, p.17) que defende que uma abordagem da “dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista da linguagem centrada no problema da interlocução”, acrescentando a essas propostas que somente um ensino contextualizado, dialógico e historicamente

---

<sup>53</sup> ANTUNES (2008, p.176).

situado, é capaz de estreitar o hiato que se forma entre a escola, a vida social dos alunos e aprendizagem efetiva do uso de sua língua materna.

Nesta seção, por meio da análise de sequências discursivas, foi analisada as concepções de letramento (ideológico/autônomo) presente no discurso da professora-colaboradora, assim como as implicações decorrentes desses enfoques para o ensino de língua materna. Na próxima seção, serão descritos como os eventos de letramentos se materializam em sala de aula.

#### **5.4 Práticas e eventos de letramento em sala de aula:**

➤ *Evento de letramento I: apresentação do gênero cartaz.*

Em virtude da grande incidência de focos de dengue na região no Quilombo Mesquita, no Jardim Edite e imediações, localidades de origem dos alunos, a professora estava trabalhando, nesse dia, com o tema “Dengue”. Fugindo à rotina tradicional, a professora convidou os alunos para se deslocarem até o pátio principal da escola. Nesse ambiente, valendo-se de sua voz de comando, ela solicitou que eles lessem os cartazes (gêneros textuais) que estavam fixados na parede externa da sala de aula, conforme se observa na sequência.

*E1: A: Lá em casa tem um cartaz desse.*

*E2: P: Pode fazer a leitura do cartaz, tá. Faz a leitura do cartaz ((Enquanto a professora dar as orientações, dois alunos fazem a leitura do gênero cartaz, apontando o dedo indicador para algumas letras)).*

*E3: P: Vai lá Catira.*

*E4: (XXX)*

*E4: ((Os alunos ficam alguns minutos lendo, enquanto outros conversam))*

*E5: A: Hô, tia, o Bendito já teve dengue.*

*E6: P: Teve?*

*E7: A: Tia, a Maria já teve dengue. Joenice, cadê a Joenice. Não foi que a Maria teve dengue?*

*E8: ((Conversa paralelas))*

*E10: Então, olha só. Vocês estão vendo aqui o mosquito?*

*E11: AA: Sim.*

*E12: P: Pois é, aqui está todas as informações, que é o mosquito que transmite a dengue. Olha só! Onde é que fica esse mosquito?*

*E13: AA: água, lixo.*

*E14: P: Já teve na sua casa dengue?*

*E15: A: Não, o tambor.*

*E16: P: O tambor, que tava com, que tava com, com o mosquitinho?*

E17: A (CATIRA) *Maria tá com dengue.*

E18: (XXX)

E19: A (CATIRA): *Tia, minha irmã está com dengue.*

E20: A: *Sua irmã?*

E21: P: *Pois é, olha só. Como é que nós vamos combater a dengue*

E22: AA: ((Lendo)) *Acabar com a água parada é dever de todos. Fique esperto. Combata o mosquito.*

E23: P: *Isso! Olha só o que a gente tem que fazer uma vez por semana? Quem tem planta em casa?*

E24: AA: *Eu!*

E25: P: *Ou bicho. Quem tem bicho em casa?*

E26: AA: *Eu!*

E27: A: *Eu tenho cachorro, galinha.*

E28: A: *Eu tenho cachorro, galinha e pato.*

E29: P: *Isso!*

E30: ((A professora aponta para a figura dos pneus)).

E31: P: *Agora vamos ouvir, a Catira vai ler a primeira dica.*

E32: A: ((A aluna ler a primeira dica))

E33: A: *Gente, deixa a Catira lê! ((Enquanto a aluna faz a leitura, outros alunos intervêm)).*

E34: AA: ((Os alunos leem o trecho))

E35: P: *Olha aqui, pra guardar os pneus.*

E36: ((XXX))

E37: A: *Tirar as garrafas lá embaixo.*

E38: P: *Isso!*

E39: P: *Lá na casa de vocês tem caixa d'água destampada?*

E40: AA: *Sim! Não! ((alguns alunos respondem à interpelação da professora)).*

E41: A: *Tem uma, mas que só que tá tampada.*

E42: P: *Tem garrafa jogada no lixo?*

E43: AA: *Não!*

E44: P: *Tem pneu?*

E45: AA: *Não!*

E46: P: *Não tem nada na sua casa?*

E47: A: *Tem.*

E48: A: *Tem pneu, tem tambor.*

E49: (XXX)

E50: P: *Olha aqui. O Aleixo disse que ele está fazendo isso: tá pegando as garrafas. Quem mora perto de você, Constantino? Benedito?!*

E51: A: *Ninguém.*

E52: P: *Não tem vizinho, não?*

E53: (XXX)

E54: P: *A tá, por que aqui, não é só um problema seu, Aleixo, é um problema de todo mundo. Se o Constantino não cuidar lá da casa dele, recolher o lixo e a Luzia, a vizinha dele, não faz a mesma coisa, o serviço do Cosntantino é quase que nada. Tem de ser um trabalho todo mundo junto, tá.*

E55: AA: ((*Conversas paralelas*))

E56: P: *Olha aqui, limpar as paredes.*

E57: ((*Após a professora indicar gestualmente para os alunos retornarem, eles voltam à sala de aula*)).

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nessa sequência de recortes discursivos, a professora Maria Abadia está apresentando o gênero *cartaz* aos alunos. Nessa atividade, ela consegue trabalhar alguns tipos de habilidades, como a localização de informações no texto, mobilizando esquemas cognitivos dos alunos no momento da leitura. Observe, na sequência, como ela conduziu o evento.

Primeiro, no evento E2, a professora solicita que as crianças façam a leitura do cartaz. Em seguida, no evento E10, ela chama a atenção dos alunos para a figura do mosquito, associando-a ao que estava escrito. No evento E17, a professora não se atenta à contribuição da aluna Cartira, deixando de lado uma ótima oportunidade para trabalhar o conhecimento partilhado ou conhecimento de mundo das crianças. Nesse mesmo evento, apenas um aluno, surpreso com a informação, faz um questionamento à aluna sem dar continuidade à interação. Em E21, ela aponta para a informação em destaque no cartaz. Essa estratégia leva os alunos a direcionar o olhar para o círculo em destaque e a observar a informação. Em E23, fazendo uso da expressão pronominal *a gente*, incluído-se no discurso e no processo de aprendizagem, a professora direciona a atenção dos alunos para as ações semanais que deverão ser feitas por todos, inclusive por ela. No evento E31, mudando de estratégia, a professora seleciona um leitor ratificado, Marmelo, para fazer a leitura das instruções. No evento E50, fazendo uso de uma ação ratificadora, ela compartilha, com toda turma, as ações realizadas pelo aluno Marmelo. Finalmente, em E54, apontando para trechos do cartaz, a professora chama a atenção para o trabalho coletivo que deverá ser feito por todos. Finalizando esse *evento de letramento*, a professora convida os alunos a retornarem à sala e dar continuidade à atividade.

Nesse tipo de *evento letramento*, bem como nos microeventos de letramento a ele subjacentes, nota-se o esforço da professora em trabalhar com um gênero textual específico: cartaz. Com essa finalidade, ela lança mão de diversas estratégias de leitura: leitura coletiva, leitura individual, silenciosa, mobilização das experiências anteriores dos alunos etc. No entanto, em se tratando do ensino dos gêneros textuais/discursivos na escola, muitas questões ficaram nesse processo de ensino de língua materna dos alunos. Observa-se que, nesse evento de letramento, a professora apenas explora a função referencial da linguagem presente no gênero, porém, sem destacar a sua função social, ou seja, evidenciar para os alunos a “implicação do suporte, do gênero ou do enunciado na compreensão do texto”<sup>54</sup>. A professora prioriza mais o contato com o gênero do que o propriamente o ensino.

Autores como Dolz e Schneuwly tem defendido o ensino sistemático dos gêneros textuais na escola por meio do uso de *sequências didáticas*, isto é, “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.82). Esses autores defendem que o ensino sistemático dos gêneros por meio de sequências didáticas tem como finalidade auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo, com isso, que ele escreva e fale de maneira mais adequada numa dada comunicação. Esse trabalho, segundo os autores, deve ser centrado nos gêneros que os alunos não dominam o fazem de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente inacessíveis e sobre os gêneros públicos e não privados (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). Além disso, objetivando uma melhor sistematização dos gêneros na escola, esse trabalho deve priorizar diferentes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos (atividades) e produção final.

Uma análise mais detalhada do gênero utilizado na interação com alunos revela como questões importantes sobre o ensino de língua materna ficaram de fora desse *evento de letramento*. Os cartazes, oriundos de instâncias governamentais - Ministério da Saúde e Secretaria Municipal de Saúde do Estado de Goiás - trazia em seu dorso informações e ilustrações importantes sobre a temática estudada. Os cartazes, enquanto gênero de circulação pública, estavam ali, fixados na parede da escola (suporte textual), para *comunicar*. Esses gêneros foram colocados no cenário escolar não ao acaso, mas com um propósito político bem evidente: conscientizar a população local

---

<sup>54</sup> Trata-se de matriz de referência da Prova Brasil. Esse tipo de descritor refere-se às habilidades de estabelecer relações entre informações advindas de diversas fontes, relações entre gêneros de texto e suas funções comunicativas.

sobre a grande incidência de focos de dengue na região, oferecendo alternativas para minimizá-los, constituindo a escola, nesse caso, um importante espaço institucional de divulgação de informações do Estado. Analisado sob esse âmbito discursivo, nota-se que os gêneros expostos e lidos pelos alunos refletiam temas mais amplos, isto é, temas que extrapolavam as informações explícitas do texto: uma ação e uma organização social, uma ideologia política de combate ao mosquito da dengue e, de forma extensiva, uma ação social no contexto sociohistórico no qual estava inserido. Para isso, diferentes tipos de linguagens foram utilizados (imagética, multimodal, tipográfica), assim como diferentes tipologias textuais que iam constituindo a natureza enunciativa do gênero (referencial, expositiva, injuntiva, argumentativa).

Tomando com base essa análise, algumas questões poderiam ser exploradas, como: Quais os propósitos do cartaz? Qual instituição está promovendo a campanha de combate ao mosquito? Qual o contexto de produção? Qual a relação do tema com a vida prática dos alunos? Que sentido tem as imagens naquelas ações? Qual a relação dessas imagens com o texto? Por que as ações presentes no cartaz devem ser seguidas? E se não forem seguidas, quais as consequências?



Fig. 49: Alunos lendo cartaz fixado na parede  
Fonte: Dados da pesquisa, 2013

Como se nota por essa análise, as ações presentes no cartaz ficaram bastante evidentes na fala da professora. Ela chamou atenção para as principais ações semanais, tentando relacioná-las à vida prática dos alunos. No entanto, questões de natureza mais pragmática, ou seja, voltadas para realização concreta do gênero em questão, não foram exploradas. O significado discursivo dos textos, o sentido multimodal da linguagem nos cartazes, bem como as relações das imagens com os textos não integraram o conjunto de estratégias apresentadas pela professora. Isso facilitaria, sem dúvida, a produção do gênero em sala de aula, e aproximaria os alunos da natureza mais formal do gênero cartaz de

divulgação. De acordo com Marcuschi (2008) o gênero é uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica. Essa natureza constitutiva dos gêneros abre um amplo leque de possibilidades didáticas na escola e em sala de aula.

### **5.5. Evento oralidade : trabalhando com tema Água.**

Nesse dia, a professora estava trabalhando com um tema transversal: Meio Ambiente (água). A primeira parte da aula, eventos 01-57, conduzida oralmente pela professora, foi dedicada à conscientização dos alunos sobre escassez de água, em nível local e global, bem como sobre a poluição de rios e de leitos d'água da comunidade Mesquita. A professora aproveitou o início da aula para abordar questões sociais relacionadas ao meio ambiente; tema transversal<sup>55</sup> instituídos pelos Parâmetros<sup>56</sup> Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), tratado, nesse dia, de forma interdisciplinar na aula de Língua Portuguesa.

Foi sob uma ótica transversal, tecida teoricamente na possibilidade de intervenção dos alunos sobre a realidade do meio ambiente local, que se deu início à aula na turma da professora Maria Abadia, conforme os turnos a seguir.

*E01: P: Olha só. Durante o final de semana, desde de sexta- feira ++tá passando em alguns comerciais...alguns, em alguns canais, algo relacionado à questão da água. Do Dia Internacional da Água. Nós vimos antes, vimos no gráfico, a quantidade de água que a gente tem boa pra beber. Muito ou pouco? É Muita a água que a gente tem pra beber?*

*E02: AA: Não!*

*E03: P: E então. E do jeito que a gente usa a água, agente vai ter muita água daqui há algum tempo?*

*E04: AA: Não!*

*E05: P: Aí eu vou fazer algumas perguntas para vocês fazerem a reflexão. Como é que é a questão (...) do meu banho. Será que seu banho, +você liga o chuveiro. Como deveria ser o uso dessa água nesse momento?*

*E06: A: Tia, eu ligo o chuveiro, enxáguo e limpo.*

*E07: P: Muito bem! Tem alguém que faz diferente?*

---

<sup>55</sup> A transversalização, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 26), consiste na abordagem de diversos conteúdos (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual), que, “em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite a participação social dos alunos”<sup>55</sup>, principalmente, em demandas que comprometem, sobremaneira, a sua qualidade de vida e seu bem-estar físico e social.

<sup>56</sup> Apesar de os PCNs estabelecer parâmetros nacionais para o tratamento dos temas transversais, os princípios contidos nesse documento devem ser adequados às demandas locais e regionais.

E08: A: *Eu!*

E09: P: *Como é que você faz, Luzia?*

E10: AA: *Eu entro no banheiro, aí eu ligo o chuveiro aí, aí eu tomo banho, aí eu tomo banho, aí deixo o chuveiro ligado.*

E11: P: *Deixa o chuveiro ligado?*

E12: A: *((XXX))*

E13: P: *((XXX))*

E14: P: *Vamos ouvir a situação.*

E15: A: *((XXX))*

E16: P: *E é muito tempo?*

E17: P: *Quem aqui lava louça?*

E18: AA: *Eu!*

E19: AA: *((XXX))*

E20: P: *Olha só o depoimento aqui do Aleixo. Na casa dele nem tem água na torneira, ele tem que comprar.*

E21: A: *Trinta reais, tia.*

E22: P: *Trinta reais? Aí o caminhão vai lá e enche as duas caixas por trinta reais?*

E23: A: *É*

E24: P: *Você também? É no Edite isso? E lá tem mais gente no Edite que é assim?*

E25: P: *Se hoje o Aleixo paga água, a Catira paga água, vai chegar um dia que todos nós vamos pagar água. Por quê? Porque a Luzia não está usando a água direito. Ela tá banhando com o chuveiro ligado, isso é desperdício, é desperdício de água. ((Fala imperceptível)). Assim como o outro falou que escova os dentes com a torneira ligada. E vocês acham que é só eles que vão pagar? Não, somos todos nós. Por quê? “Ah tia, mas a Luzia mora aqui no Misquita e tem gente que mora lá na Ocidental”. Não tem nada haver. A gente fala do planeta inteiro. Por quê? Vai chegar um tempo que nós vamos querer água boa pra beber de casa e não vai encontrar. Por que tem lugar que também é a cidade inteira que compra água. É:: tipo, não tem sabor, ou não tem um sabor que é natural dela ((Fala imperceptível)), é ruim, causa mal à saúde e aí as pessoas têm que comprar água potável pra beber. Isso que tem que seguir é o ser humano. Como é que ele fez isso? Foi só gastando a água?*

E26: A: *Poluiu.*

E27: P: *Poluiu. Que forma que ele poluiu essa água?*

E28: A: *Jogano lixo.*

E29: P: *Jogano lixo. Jogano lixo, né, hô Luzia?*

E30: A: *Tia.*

E31: P: *Jogano lixo.*

E32: A: *Hô tia.*

E33: P: *Âh!*

E34: A: *Se a gente não cuidar bem da nossa água, vai acabar a água no planeta?*

E35: P: *Se a gente cuidar hoje, prolonga, +todo mundo contribui para que né/ E se a gente não cuidar, vai antecipar, vai adiantar isso. Tá? A água, ninguém vive sem água, pode ficar sem comer, mas sem beber água agente não pode ficar. Por quê? Tá vendo nosso corpo. Tá vendo*

*ai o corpo de vocês? Ele tem muita parte de água. Quanto a gente perde água, a gente vai ficando, como é que se diz, desidratado. Que que isso? Aí o que, o que você come não para no estômago. Isso acontece quando dá diarreia no nosso, +quando dá muito vômito, fica bem fraquinho, fica bem fraquinho. Igual a Constantina sabe. A Constantina estava com sintomas de desi/desidratação. Ela vomitô demais. Então, que o corpo precisa ((jogar fora)), e aí acontece isso. Ai tem que tomar bastante água, não é, Constantina? Muito soro pra poder dar conta de novo.*

E36: A: Tia +tia.

E37: P: Fala.

E38: A: ((XXX))

E39: A: Tia, tia.

E40: P: Pera aí, vamos ouvir o Aleixo.

E41: A: ((XXX))

*E42: P: Então, olha só. Na terça-feira quanto o projeto Rondon veio aqui e mostrou o vídeo que os meninos fizeram+foi praticamente sobre o rio São Bartolomeu. O rio São Bartolomeu é um rio que trata praticamente da água do rio Mesquitão, que é esse que a gente vê aqui na aula passada, jorra lá dentro desse rio que eu mostrei pra vocês. E aí o que+que acontece. Eu tive a oportunidade de ir com os meninos. Gente, o que foi de lixo que a gente viu dentro do rio e na beirada do rio++aquelas fotos que vocês viram. Lembra as fotos que gente trouxe?*

E43: A: Eu não vi nenhuma.

E44: P: Você não viu nenhuma? Aquelas...

E45: A: Dos quadradim? Eu vi.

E45: P: Aquelas dos quadradim que tem do rio...

E47: A: Eu vi.

E47: A: Eu vi.

E49: P: Você não viu? Você não tava aqui não.

*E50: P: Então, assim, aquelas fotos mostra algumas é+algumas garrafas dentro dos rios e+olha só agente não deve só preserva também para a água, também para o planeta...*

E50: A: Tia, tia.

E51: P: Pera aí um pouquim.

*E52: P: Quando você aqui+joga, joga+essa ponta do lápis no chão contribui também para que essa+seja destruído, né+a água, as plantas. Igual a gente viu no passeio +vinha do passeio. Aí pegou o lixo, abriu a janela e jogô fora. Gente, não foi? Jogô pela janela o lixo fora, e aí/hã*

E52: A: ((XXX)).

*E54: P: Não foi nesse agora não, foi o de Brasília, foi o do Senado quando a gente foi. Foi na semana retrazada. E aí, quando a gente tá no ônibus, que a gente come alguma coisa, você joga o lixo pela janela? Não! O que você faz? Ou guarda na bolsa ou segura na mão+.pra quando você descer do ônibus, chegar em casa, você jogar dentro da lixera.Não se joga. Além de ser, de pode poder atingir outros carros, acertarem outros carros, acertarem alguma pessoa que está passano pela rua, você ainda polui o planeta. Então, ali por perto pode ter um rio, pode ter um lago e aquele lixo, com o vento, né, com o decorrer das coisas, pode ir parar lá dentro. Você acaba também contribuindo pra que o planeta, né, cada dia mais, poluído, cada dia mais, né, prejudicado+e aí quem é que vai sofrer com isso?*

E55: AA: Nós!

E55: P: *Isso, nesse último, já não teve isso, por quê? Por que os ônibus nem tinham janelas. E aí foi fácil de recolher o lixo na sacola, mas, no anterior, eu percebi muitos meninos jogando coisas pela janela. Por isso que a gente aqui o adubo pra gente, tem a questão dos adubos, né, o adubo que é natural, né.*

E56: AA ((XXX))

E57: P: *Óh, o ônibus tá rápido, né? E aí você+ vamos supor que vocês vão jogar tudo pela janela. Aí, óh, Marmelo, você tomou um refrigerante e aí joga pela janela, Só que o ônibus tá bem rápido. Dependendo da velocidade, parece leve. Num parece? Uma latinha de cerveja? Dependendo do movimento, ela pode causar um acidente, pode vir um carro.*

((A professora interrompe o evento dialogal)).

Analisando os fragmentos discursivos desse *evento de oralidade*, podemos visualizar as estratégias discursivas e os padrões interacionais utilizados pela professora para a mediação de conhecimento em sala de aula.

Inicialmente, para chamar a atenção dos alunos, a professora lança mão de uma estratégia de mudança de enquadre<sup>57</sup>, utilizando a expressão “Olha só”, evento 01, visando controlar o clima de dispersão presente no início da aula. Com essa estratégia, ela consegue a atenção da turma, que ouve, em silêncio, a introdução do conteúdo do dia. Nesse mesmo evento, a professora faz referência ao Dia Internacional da Água, transmitido em alguns canais durante o final de semana. Em seguida, objetivando a retomada de conteúdo abordado em aula anterior, valendo-se de um recurso de *andaimagem*, menciona a utilização de um texto descontínuo (gráfico) para lembrar os alunos sobre a quantidade e a qualidade de água disponível para o consumo.

Nesse processo sociodiscursivo de sala de aula, tecido na interação face a face, possivelmente, muitos alunos se identificaram com a referência feita pela professora sobre o Dia Internacional da Água, evento E01, uma vez que a quase toda turma, conforme questionário aplicado para composição do *corpus* de análise desta pesquisa, possui aparelho de televisão em casa, e, conforme entrevista semiestruturada conduzida com os alunos, assiste a programas televisivos e está submetida ao letramento midiático. Isso evidencia, do ponto de vista pedagógico e interacional, como a construção de conhecimento em sala de aula pode estar relacionada à vida rotineira dos alunos fora da escola.

---

<sup>57</sup>“Ao enquadrar os **eventos** os participantes fazem que certos focos de atenção se tornem relevantes, e que outros passem a ser ignorados. Os enquadres, portanto, incluem e excluem elementos contextuais e, assim, emergem de interações verbais e não verbais e são por elas constituídos, sendo também sujeito a alterações no decorrer da **fala** em interação” (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p.261, grifo no original).

Dando continuidade à análise da aula, na sequência conversacional, nos eventos 05, E7, E09, E11, E16, e17, E22 e E24, a professora Maria Abadia, ao introduzir perguntas e incentivar a participação dos alunos, procura explorar os saberes que eles já possuem, isto é, procura mobilizar o seu *conhecimento enciclopédico* ou conhecimento de mundo. Isso nos remete à máxima paulofreriana da leitura do mundo precedida da leitura da palavra (FREIRE, 2008), preceito fundamental na construção de uma educação mais engajada com a realidade social e política da comunidade na qual professores e alunos estão inseridos. E também mostra como a interação em sala de aula está condicionada a processos sociais mais amplos.

Observa-se ainda que, apesar de a professora Maria Abadia ter poder<sup>58</sup> sobre as perguntas, direcionando-as e controlando-as, e formulando tópicos, como membro mais experiente, ela vai dando *pistas contextuais*<sup>59</sup> para que os alunos tomem o piso e possam, assim, assumir o turno de fala e dar continuidade ao desenvolvimento da aula. Essa forma de intervenção pedagógica, denotada na ação verbal da professora, além de expandir a estrutura de participação da turma, auxilia na manutenção da sequência conversacional, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem e, em decorrência, com o desenvolvimento da expressão oral em sala de aula, mesmo que trabalhada, como se nota, de forma assistemática. Isso fica evidente, por exemplo, quando os alunos assumem os turnos de fala e manifestam suas contribuições sobre o conteúdo da aula, associando à sua experiência de mundo.

Como se nota pelas interações em sala de aula, a professora Maria Abadia, antes da atividade principal e convencional que comumente norteia a sua prática pedagógica, trabalhou oralmente um tema transversal, explorando discursivamente questões sociais imprescindíveis para um convívio mais harmônico em sociedade, favorecendo, desse modo, ainda que de forma mínima, a compreensão da realidade local e, ao mesmo tempo, expandindo a participação social dos alunos. Trabalhar dessa forma é uma ótima oportunidade para que os alunos analisem criticamente a realidade da sua

---

<sup>58</sup> Os sistemas de tomadas de turnos, conforme nos lembra Fairclough (2001), nem sempre são construídos em torno de direitos iguais para todos os participantes. Dessa forma, podem ocorrer, em sala de aula, sistemas assimétricos de tomadas de turnos, onde os falantes que detêm o poder dispõem, de forma controlada, de algumas alternativas: sustentar o piso, ratificar um novo falante etc.

<sup>59</sup> As pistas de contextualização são “traços ou constelações de traços presentes nas estruturas de mensagens mediante os quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam, entre outros, qual a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada elocução se relaciona ao precede ou sucede” (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p.263).

comunidade, refletindo sobre as possibilidades de intervenção sobre o lugar social no qual estão inseridos.

### 5.5.1 Evento de letramento1: Trabalhando a música “Planeta Água”

Dando continuidade à aula, neste dia, a professora Maria Abadia havia marcado uma verificação de aprendizagem de Língua Portuguesa. Isso aconteceu logo no início do ano, 1º bimestre de 2013. A “verificação de aprendizagem” foi encaminhada da seguinte forma. Os alunos estavam sentados em fila indiana e a professora distribuiu uma folha para cada aluno ler o texto e resolver a questão de interpretação de leitura que foi subdividida em três itens, conforme está reproduzido a seguir:

Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I	
Aluno (a) _____	
Professora: _____	Data: ____/____/2013
4º Ano	Turma: _____ Turno: _____

<b>Verificação aprendizagem de Língua Portuguesa- 1º Bimestre</b>
---

Leia o texto com atenção:

Planeta Água

Água que nasce na fonte serena do mundo,  
 E que abre um profundo grotão,  
 Água que faz inocente riacho  
 E deságua na corrente do ribeirão.  
 Águas escuras dos rios  
 Que levam a fertilidade ao sertão,  
 Águas que banham aldeias  
 E matam a sede da população.  
 Águas que banham aldeias  
 E matam a sede da população.  
 Águas que caem das pedras  
 No véu das cascatas, ronco de trovão;  
 E depois dormem tranquilas  
 No leito dos lagos, no leito dos lagos.  
 Água dos igarapés onde Iara, mãe-d'água,  
 É misteriosa canção.  
 Água que o sol evapora, pro céu vai embora,  
 Vira nuvem de algodão,  
 Gotas de água da chuva,  
 Alegre arco-íris sobre a plantação.  
 Gotas de água da chuva, tão tristes,  
 São lágrimas na inundação.  
 Águas que movem moinhos,  
 São as mesmas águas que encharcam o chão,  
 E sempre voltam humildes  
 Pro fundo da terra, pro fundo da terra.  
 Terra, planeta água, Terra, planeta água,  
 Terra, planeta água.

GUILHERME ARANTES

1) SOBRE O TEXTO RESPONDA AS QUESTÕES:

a) Quantos versos ele tem? \_\_\_\_\_

b) Quantas estrofes? \_\_\_\_\_

c) Sublinhe as rimas do texto e depois copie um par delas:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fig.50: Verificação de aprendizagem de Língua Portuguesa distribuída aos alunos  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Após ter entregue as folhas aos alunos, a professora solicitou que eles fizessem uma leitura silenciosa e depois que os alunos de cada uma das fileiras lessem uma das estrofes do texto. Depois disso, houve uma leitura em conjunto em voz alta. Para finalizar, a professora e os alunos, num clima bastante descontraído, cantaram a música. Continuando a atividade, a professora leu o texto e perguntou aos alunos se seriam capazes de dizer o significado de algumas palavras, como por exemplo, ribeirão, grotão, sertão, aldeias, Iara, mãe-d'água, moinhos, chão, canção, população, entre outras. Algumas eram respondidas pelos alunos e as que eles não sabiam, ela esclarecia. Como parte das explicações, a professora explicou aos alunos sobre os conceitos de estrofe, rimas e versos.

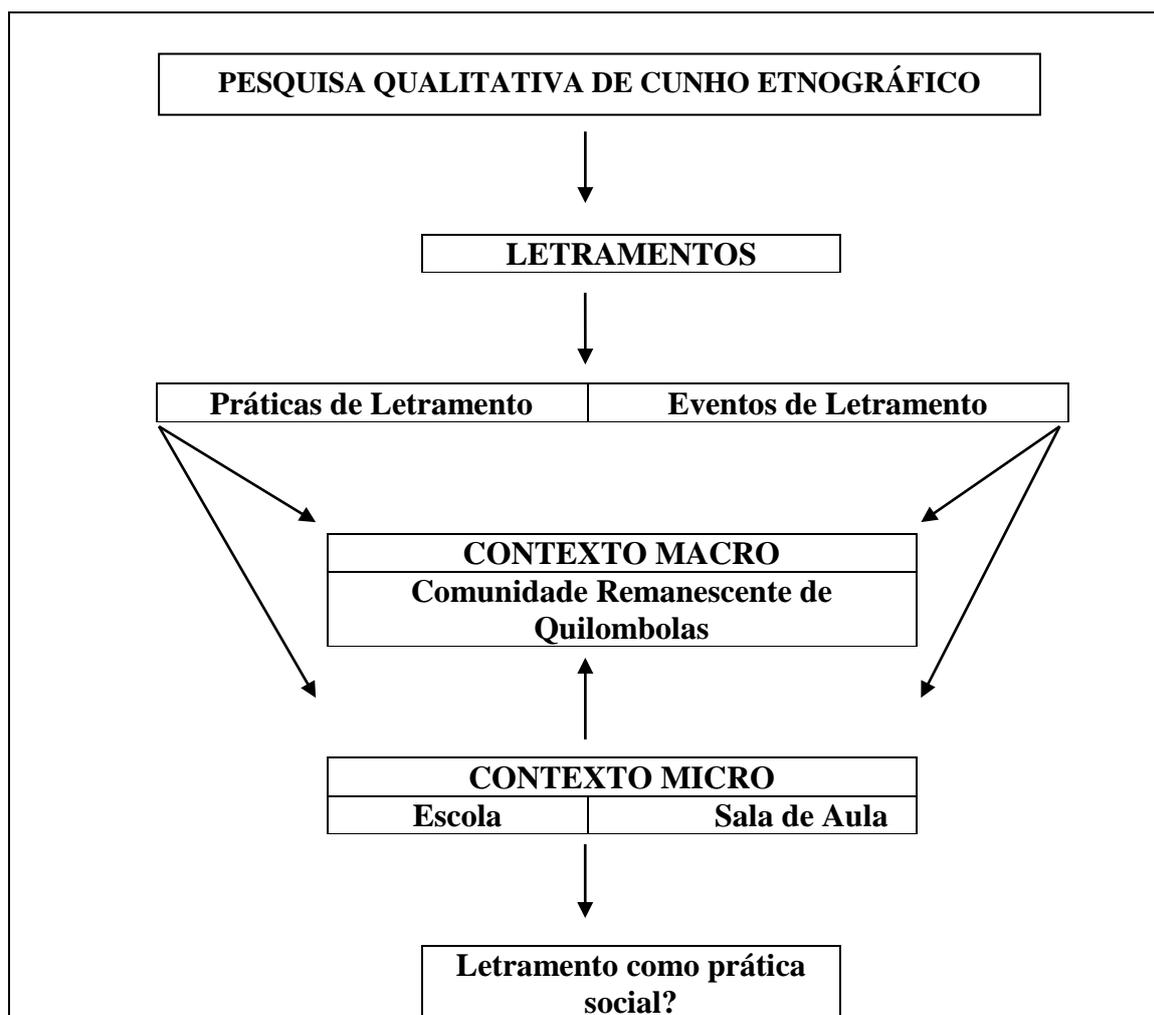
Examinando o teor da atividade, observamos que a professora iniciou-a de forma bastante motivadora, ou seja, cumpriu as etapas iniciais que levaram os alunos a ler o texto várias vezes e de diversas maneiras: leitura silenciosa, em grupo, em voz alta e cantando. Entretanto, como tem sido muito comum acontecer em aulas de leitura e compreensão de texto, a professora da turma limitou-se a trabalhar questões muito elementares em relação ao que pretendia desenvolver. Observe-se que as questões formuladas e propostas no texto deveriam ser respondidas por escrito e estacionavam em um nível muito fácil para o grau de escolarização em cena, que é o do 4º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, restringem-se a um nível objetivo de leitura, em que os alunos facilmente encontram as respostas no texto.

Práticas de letramento em sala de aula devem contemplar prioritariamente a transposição dos conhecimentos relacionados à leitura e escrita para a vida prática do aluno com o objetivo de formar pessoas/cidadãos e de facilitar sua vida em sociedade. Entretanto, podemos inferir, pela condução da aula, que a professora queria despertar a consciência do aluno para as palavras que terminam com sons semelhantes, o que terá um reflexo direto na escrita. Com isso observa-se que, nesse evento de letramento, está mais próxima das atividades voltadas para alfabetização do que propriamente para desenvolver a leitura e escrita como prática social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi realizar um estudo das *práticas e dos eventos de letramento* de alunos da 3ª série do ensino fundamental, da Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, localizada na comunidade quilombola Mesquita, situada no município de Cidade Ocidental/GO, a fim de analisar, situadamente, a possível inter-relação das práticas institucionalizadas, processadas na escola, com a prática social relacionada aos múltiplos letramentos situados na matriz social mais ampla na qual eles estão inseridos: a comunidade. Para alcançar esse objetivo, o estudo foi dividido em cinco capítulos. Reunidos, eles estruturam a dissertação e orientam o leitor quanto aos aspectos teóricos, metodológicos e práticos da pesquisa, essencialmente, organizados em torno do seguinte quadro-síntese:

QUADRO13: ESQUEMA-SÍNTESE DA DISSERTAÇÃO



Fonte: Elaboração própria, 2013.

O primeiro capítulo, “Apresentação da pesquisa”, tratou das motivações e o do interesse científico no desenvolvimento do estudo, do problema de pesquisa, das perguntas que orientaram o estudo, bem como dos objetivos e das asserções a eles relacionadas, elementos fundamentais no caminhar etnográfico do pesquisador e no desvelamento da realidade social em estudo.

O segundo capítulo, “Do conceito de alfabetização ao conceito de letramento”, teve como finalidade realizar um breve estudo da trajetória do conceito de alfabetização, tendo como marco principal a década de 80, até a opção dos estudiosos da área, principalmente, das ciências linguísticas e das ciências da educação, pelo uso do termo letramento e de suas novas terminologias, que culminaram nos Novos Estudos do Letramento/NEL e na defesa da prática social de uso da leitura e da escrita como uma alternativa ao fracasso escolar ainda tão presente na educação brasileira. Com essa finalidade, o capítulo foi dividido em duas partes. A primeira tratou, de forma breve, da história do conceito de alfabetização no Brasil; a segunda dos alcances terminológicos do letramento, entre os quais: modelos *autônomo/ideológico*, *práticas/eventos de letramento e múltiplos letramentos/multiletramentos*.

O terceiro capítulo, “Da colonização à história viva dos quilombos”, centrou-se na breve história do processo colonizador do estado de Goiás e na vinda da população negra escravizada para as terras do Brasil Central (região onde fica localizada a comunidade quilombola Mesquita), temática quase ausente na historiografia brasileira, bem como no relato de viajantes que povoaram essa região. Neste capítulo, foi abordada ainda a origem histórica, geográfica, antropológica e jurídica dos termos *quilombo* e *remanescente de quilombola*, propiciados pelo amplo e complexo debate em torno das questões quilombolas no Brasil, iniciadas, sobretudo, com a publicação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias/ADCT, da Constituição Federal de 1988, que garante “Aos remanescentes das comunidades tradicionais que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

O quarto capítulo, “Percurso teórico-metodológica da pesquisa”, buscou situar o leitor sobre a trajetória teórico-metodológica utilizada durante o estudo, apresentando os fundamentos e os paradigmas epistemológicos da pesquisa qualitativa, bem como da pesquisa etnográfica, principalmente, da vertente etnográfica aplicada à

educação. Na sequência do capítulo, foram apresentados os instrumentos metodológicos utilizados no registro dos dados, o modelo interpretativo de análise - ancorado na estratégia de triangulação, proposta por Erickson (1990) - o perfil social dos sujeitos colaboradores (professora e alunos), bem como o contexto macrossocial (a comunidade) e contexto micro de pesquisa (a escola).

Finalmente, o quinto capítulo, “Práticas e eventos de letramento no contexto da comunidade”, apresentou a análise dos dados gerados durante a pesquisa de campo. Nele, foram apresentadas, em um primeiro momento, as práticas sociais letradas dos alunos-colaboradores, dentro e fora da escola, isto é, em sua comunidade de prática, nas diversas instâncias sociocomunicativas pelas quais eles transitam diariamente.

A análise dos dados permitiu, de modo particular, evidenciar a pluralidade e a heterogeneidade das *práticas e eventos de letramento* vivenciados pelos alunos além do domínio formal e institucionalizado da escola. As práticas sociais letradas relatadas pelos alunos-colaboradores foram múltiplas: leitura de rótulos, consulta de preços e da validade dos produtos, leitura de embalagens e marcas, compra de ingressos, acesso e interação nas redes sociais, como o *Facebook*, acesso a vídeos no canal *YouTube*, leitura de extrato bancário, pesquisas escolar e de informação na Internet, leitura de contos de fada, de gibis e de histórias infantis, leitura multimodal de placas e faixas distribuídas pela território da comunidade, leitura de outros inscritos multimodais como as placas de sinalização e letreiro de ônibus, ouvir notícias no rádio, ouvir histórias antes de dormir e acompanhar o noticiário televisivo. As práticas evoluíam também eventos de letramento como escrita de bilhetes e de cartinhas pessoais destinadas aos pais, simulação de aulas na porta do guarda-roupa, escrita e produção de lista de compras, escrita de histórias e produção espontâneas de textos etc. Ou seja, uma multiplicidade de práticas letradas vivenciadas em diversos domínios sociais, moldadas por diferentes e diversificadas práticas de letramento.

Esse conjunto plural e diversificado de *práticas e eventos de letramento* ou de práticas sociais mediadas pela palavra escrita e pelas múltiplas formas de linguagem que circulam no contexto da comunidade dos alunos constitui o que Rojo (2009) denomina de múltiplos letramentos, ou seja, a variedade e a multiplicidade de práticas letradas, valorizadas ou não pela sociedade, processadas em diferentes domínios sociais, públicos ou privados: supermercados, igreja, zoológico, escolinha de futebol, ou em diferentes eventos comunitário: shows comemorativos, rodeios, leilões, pousos, rezas,

missas. Em outros termos, constituem práticas e eventos vernaculares de letramento, essencialmente livres e autorregulados, desenvolvido no contexto da comunidade, e, fundamentalmente, diferentes daquelas atividades/eventos regulados pela escola e vivenciados pelos alunos na esfera escolar, como, por exemplo: responder tarefa, copiar textos no caderno, copiar exercícios de revisão ou de fixação, responder “deve de casa”, decorar texto, resolver exercícios ou questões gramaticais desvinculadas, muitas vezes, de uma análise textual/discursiva ou de um contexto social, histórico, político e cultural de produção. Práticas oriundas, sobretudo, de uma concepção hegemônica/dominante de letramento ainda presente e atuante nas escolas.

Esse quadro diversificado de acesso a práticas sociais letradas, vivenciadas pelos alunos-colaboradores em sua comunidade, permite evidenciar que o letramento, enquanto prática social, ocorre em diversos domínios sociais: em casa, no local de trabalho, na igreja, no supermercado, na rua, no clube, no posto de saúde, na praça, em um *chat* na internet (locais onde a escrita, em maior ou menor medida, está presente e atuante na vida dos indivíduos). No entanto, de acordo com Kleiman (2007, p. 4),

“É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”.

Ancorados nessa visão da escola como principal agência de letramento e, de forma extensiva, do professor como agente letrador, verificou-se também, no capítulo 5, a concepção de letramento, autônoma e ideológica, que subjaz o discurso da professora-colaboradora e, em decorrência, as consequências e implicações dessa concepção para o ensino de língua materna em sala de aula. Além do discurso da professora, subsidiaram a análise do capítulo a descrição de interações de sala de aula que permitiram analisar, situadamente, estratégias desenvolvidas no sentido de promover a alfabetização, bem como a expansão do processo de letramento dos alunos.

Conforme análise do capítulo 5, pode-se constatar que há na escola lócus de pesquisa tanto discursos ideológicos de letramento, responsáveis por moldar práticas heterogêneas de uso da leitura e da escrita, como discursos voltados para um enfoque autônomo de letramento, responsáveis por moldar práticas de leitura e escrita centradas no ensino do código linguístico-alfabético, isto é, práticas acabam limitando o processo

de ensino-aprendizagem na medida em distanciam a ação pedagógica da prática social, do uso funcional, discursivo e interacional da língua(gem).

As práticas heterogêneas de leitura e de escrita, presente no discurso e nas ações da professora-colaboradora, foram aquelas relacionadas diretamente ao contexto social imediato dos alunos, aos gêneros textuais/discursivos que circulam socialmente - trabalhados em sala de aula - às atividades de conscientização sobre a identidade ou a origem étnico-quilombola dos alunos, bem como às atividades que tinham como principal finalidade a preservação das tradições e dos valores culturais da comunidade, ou seja, eventos de letramento permeados por questões políticas, relações ideológicas e estruturas de poder (Cf. STREET, 2007). Ao lado dessas práticas, as práticas autônomas de letramento, ou de ensino da língua materna, foram aquelas centradas estritamente no ensino do código linguístico em detrimento do uso da reflexão sobre a língua(gem), como, por exemplo, o ensino tradicional de questões gramaticais.

Diante de tais evidências, a análise dos dados, fundamentada no referencial teórico-metodológico dos Novos Estudos do Letramento/NEL e da etnografia da prática escolar, permitiu confirmar a asserção geral da pesquisa, inicialmente levantada, de que “os eventos de letramento escolar, ao associarem-se a uma concepção autônoma de um código escrito, limita a prática social e cultural de uso da leitura e da escrita relacionada aos múltiplos letramentos situados na matriz social mais ampla: a comunidade”, e, de modo extensivo, permitiu também ratificar as seguintes subasserções:

- A concepção de letramento presente no discurso da professora como suporte teórico repercute diretamente em sua prática pedagógica;
- O processo de inserção em práticas e eventos de letramento ocorre de forma idealizada na escola e de forma autogerada na comunidade.
- A integração entre o letramento escolar e os letramentos múltiplos (letramentos locais ou vernaculares) reforçam o processo identitário dos alunos e possibilita a o trabalho com a alteridade.

Levando-se em conta a análise dos dados, fundamentada no processo de triangulação metodológica, das quatro asserções inicialmente levantadas, três foram confirmadas integralmente e apenas uma foi confirmada parcialmente, qual seja: “as estratégias elaboradas pela professora em atividades de leitura e escrita em sala de aula voltam-se mais para a decodificação e codificação de palavras, aproximando-se mais do conceito de alfabetização”. Isso porque, além das estratégias centradas na posse de

habilidades individuais diretamente relacionadas à aprendizagem do código linguístico-alfabético, bem como ao processo de alfabetização, a professora colaboradora também utilizava em sua prática pedagógica estratégias voltadas ao letramento(s) dos alunos.

Diante de tais colocações, é preciso considerar que, se antes o problema era apenas uma questão de alfabetização, isto é, de ensinar e aprender a ler e a escrever, de alfabetizar, hoje surge um novo desafio para os educadores: alfabetizar no contexto de práticas de letramento. Essa necessidade surgiu, sobretudo, porque se vive hoje em uma sociedade que se estrutura fundamentalmente em torno da escrita. Estamos em constante contato com diversos textos escritos, com diferentes funções e usos, em ambientes também diversificados. Desse modo, a prática alfabetizadora, levada a cabo na escola, principal agência de letramento da sociedade, não pode se limitar à simples relação entre grafema/fonema, mas deve ser realizada conjuntamente com um trabalho de exploração dos usos reais da leitura e da escrita, possibilitando aos alunos a participação em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, isto é, letramentos, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009).

Com base nessas considerações, a proposta final deste estudo é o retorno dos resultados da pesquisa à escola e à comunidade, propondo como alternativa à prática tradicional de ensino de língua materna, ainda presente na esfera escolar, o planejamento e a elaboração de um *projeto de letramento*<sup>60</sup>, pensado e trabalhado a partir dos dados aqui analisados, que reforce e promova os usos sociais e reais da leitura e da escrita, bem como promova, continuamente, os múltiplos letramentos presentes no contexto social, político e cultural de aprendizagem dos alunos colaboradores.

Portanto, como contribuição desta pesquisa, com os dados analisados e resultados aqui alcançados, espera-se que a escola Aleixo Pereira Braga I busque a integração entre os letramentos processados na escola, dominantes, canônicos e

---

<sup>60</sup> De acordo com Kleiman (2009, p.4), “O projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’ (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, um estratégia ou procedimento), nunca o contrário (KLEIMAN, 2000; 2006)”.

institucionalizados, valorizados socialmente, e os letramentos vernaculares vivenciados pelos alunos na comunidade, tendo como eixo estruturador a *prática social* de uso da leitura e da escrita.

Finalmente, tendo consciência da natureza contínua deste estudo, que jamais se encerará com a análise e a apresentação dos resultados, finaliza-se as considerações desta dissertação com a seguinte reflexão apresentada ao pesquisador no último dia da pesquisa de campo e que reflete a trajetória etnográfica desta pesquisa:

*De tudo ficaram três coisas: a certeza de estamos sempre começando...A certeza de que é preciso continuar...A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...Façamos da interrupção um novo caminho; da queda, um passo de dança; do medo, uma escada; do sonho, uma ponte; e da procura, um encontro.*

*Equipe Gestora Braga I*

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Alfredo Wagner Bernardo de. *Os quilombos e as novas etnias*. Revista Palmares 5. Quilombos no Brasil. Brasília, 2000, p. 163-182.

ALVAREZ, Gabriel Omar. *Tradições Negras Políticas Brancas: Previdência Social e Populações Afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Previdência Social - MPS, 2006.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP, Papirus, 2011.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

ANJOS, Rafael A. dos. *Territórios das comunidades remanescentes de antigos Quilombos no Brasil*. 3ª Ed. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005, p.08-91.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2008.

BAGNO, Marcos. *Língua materna, letramento, variação e ensino*. Parábola Editorial, São Paulo, 2002.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BARTON E HAMILTON. *La literacidad entendida como practica social* (s.d). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/50063598/DAVID-BARTON-MARY-HAMILTON-La-literacidad-entendida-como-practica-social>>. Acesso em: 08/10/2012.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.

BERTRAN, P. (Org.). *Notícia geral da Capitania de Goiás*. Goiânia: editora da UFG, editora da UCG; Brasília: Solo Editores, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. Formação do professor como agente letrado. SP, Contexto, 2010.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. IN: CHIAPPINI, L. (org.). Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. MEC, 1998. Brasília.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo, Scipione, 2009.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

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

CASTANHEIRA, M. L; MARCIEL, F. I. Pereira; MARTINS, R. M. Fontes (orgs.). *Alfabetização na sala de aula*, Belo-Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008.

COSTA, S. R. *Interação e Letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora: EDUFJF/MUSA, 2000.

CASSANY, D. Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. (s.d.) Disponível em: <[http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicass\\_letradas/conferencia\\_DanielCassany.pdf](http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicass_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf)> Acesso em: 20 fev. 2012.

ERICKSON, F. *Etnografia na educação: textos de Frederick Erickson*. (traduzido para o português por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos) 1988 (no prelo).

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. (Coord. Trad. IZABEL MAGALHÃES). Brasília, EdUnB, 2001.

FERRARO, A. R.. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?* Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FERREIRA, Simone Raquel. Quilombos. In. CALDART, Isabel Pereira Brasil et. al. *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1999, n.10. pp. 58-78. Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14132478199900010000&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14132478199900010000&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1413-2478.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1981.

GEE, J. *Oralidad y Literacidad: Del pensamiento Salvaje a Ways With Words* (s.d). Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/49682707/JAMES-PAUL-GEE-Oralidad-y-Literacidad-Del-pensamiento-Salvaje-a-Ways-With-Words>> Acesso em: 08/10/2012.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, Ed. UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILL, R. Análise do Discurso. IN: BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.

GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOULART, C. Oralidade e escrita. *Revista Guia da Alfabetização*. Belo Horizonte. V. nº 1. p. 60-75.2012.

IVANIC E MOSS. *La incorporación de las practicas de escritura de la comunidad en la educación* (s.d). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/163877468/ROZ-IVANIC-y-WENDY-MOSS-La-incorporacion-de-las-practicas-de-escritura-de-la-comunidad-en-la-educacion>> Acesso em: 08/10/2012.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1995. pags. 201-235

MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação do professor*. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L; DIONÍSIO, A. P (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

MARQUES, Carlos Eduardo. De Quilombos a quilombolas: notas sobre um processo histórico-etnográfico. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2009, V. 52. Nº. 1. p.339-374.

MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, nº 28: 56-63, São Paulo, dez./fev. de 1995/1996.

ODWYER, Eliane C.(Org.) *Quilombos*. Identidade étnica e territorialidade. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2002.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA - Brasília: Versões 2005 e 2010.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II: Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 – TP4: Leitura e Processo de Escrita, Brasília: Ministério da Educação, Secretário de Educação Básica, 2008.

PRÓ-LETRAMENTO, Programa de Formação Continuada de Professores do Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem - Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. IN

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

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Ling. (dis)curso* [online]. 2008, vol.8, n.3, pp. 581-612. ISSN 1518-7632.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. & GAMBOA, Silvio Sanches (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, M. J. *Quilombos do Brasil Central: Violência e Resistência Escrava 1719-1888*. Goiânia: Kelps, 2003.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 1995, pp.5-16.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Letramento e escolarização*. In. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p.89-113.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*. n.º. 25, p. 5-17, Jan-Abr. 2004.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M.(orgs.) *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Age, 2002.

SOUSA, R. M. *Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas/LIP. Universidade de Brasília/UnB, Brasília. 2006.

STREET, Brian. *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento*. In. MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.69-92.

STREET, Brian. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. In. MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010, p.33-53.

STREET, Brian. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. *Revista de Filologia Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian V. *Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?* In: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2003, p.41-69.

STREET E STREET. *La escolarización de La literacidad (s.d)*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/145367611/JOANNA-STREET-y-BRIAN-STREET-La-escolarizacion-de-la-literacidad>>. Acesso em: 08/10/2012.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V. ; ASSOLINI, A. F. . *Os Descaminhos da Alfabetização, do Letramento e da Leitura*. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, Brasil, v. 9, n. 17, p. 25-35, 1999.

THOMAS, Rosalind. *Letramento e oralidade na Grécia Antiga*, São Paulo, Odysseus Editora, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1994.

VACONCELOS, E. *Sociologia Rural*. Imprensa Universitária: Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 1977.

**BIBLIOGRAFIA DE APOIO**

BARTON, D. HAMILTON, M. & IVANIC, R. (eds.). “*Literacy practices*”. Situated Literacies. London: Routledge, 2000, pp. 7-15.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *DELTA* [online]. 2009, vol.25, n.1, pp. 01-38. ISSN 0102-4450.

CAZDEN, C. B. *El discurso em aula*. Trad.: Gonzalo Hernández. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.

ERICKSON, F. “*Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação*”. Conferência proferida na faculdade de educação da USP, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London; Briston: Taylor & Francis, 1996.

GRAFF, H. J. (1990). “O mito do alfabetismo”. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, pp. 31-63.

GEE, J. ([1984] 2004). “Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a ways with words”. In: V. Zavala, M. Murcia-Nino e P. Ames, (Orgs.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciências Sociales en el Peru, pp. 23-56

**ANEXOS:****ANEXO A**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

E-mail: edddney@hotmail.com Tel: (XX) XX-XXXX

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Eu \_\_\_\_\_,  
Identidade nº: \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente da pesquisa “Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita”, realizada na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, sob a responsabilidade do pesquisador Edinei Carvalho dos Santos, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB, autorizando-o a utilizar as informações obtidas durante a observação em sala de aula, bem como os dados obtidos através de gravação de áudio e vídeo, de registros fotográficos, de questionário e de entrevistas semiestruturadas para o desenvolvimento e a publicação dessa pesquisa.

Concedo, também, o direito de uso dos referidos dados para quaisquer fins de ensino e divulgação científica em periódicos e/ou revistas, seminários, congressos e palestras, desde que sejam obedecidos os critérios da ética em pesquisa e mantido o sigilo sobre minha identidade e o anonimato dos participantes.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Local e Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Assinatura do Participante

**ANEXO B**  
**AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**NO MUNICÍPIO DE CIDADE OCIDENTAL/GO**



**PREFEITURA DE CIDADE OCIDENTAL**

Sq. 10 Qd. 08 Centro Administrativo – Área Especial – Centro  
 CNPJ: 36.862.621/0001-21



*Secretaria de Educação e Cultura*

## AUTORIZAÇÃO

Fica autorizado ao Sr<sup>o</sup>. Ednei Carvalho dos Santos portador do CPF: 033.436.455-83 e RG: 3109514 SSP-DF, a desenvolver a pesquisa de mestrado acadêmico, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UNB, na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I da Rede Municipal de Ensino, junto ao Corpo Docente e Discente, autorizando-o a utilizar as informações obtidas durante a observação em sala de aula, bem como os dados obtidos através de gravação de áudio e vídeo, de registros fotográficos, de questionários e de entrevistas semiestruturadas para o desenvolvimento e a publicação da pesquisa.

Fica ciente o Sr<sup>o</sup> Ednei Carvalho dos Santos, que as imagens coletadas devam ser apresentadas na Secretaria de Educação e Cultura, para análise antes da publicação.

**Obs.: Sr(a) Diretor(a), a coleta de dados será feita até o mês de julho, podendo o pesquisador retornar após essa para complementação de dados. Solicite a identificação do responsável.**

Cidade Ocidental-GO, 08 de abril de 2013.

*Regiane Pereira de Assis*  
 Matrícula 402037  
 Diretora da Escola Municipal  
 Aleixo Pereira Braga I  
 Decreto Nº 080/2013 P.M.C.O.G.O  
 08/04/2013  
*Recebi*  
*S*

*Maria de Jesus Miranda Tavares*  
**MARIA DE JESUS MIRANDA TAVARES**  
 Secretária de Educação e Cultura.

Maria de Jesus Miranda Tavares  
 Secretária Municipal de  
 Educação e Cultura  
 Decreto Nº 157/2013

## ANEXO C

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS DOS ALUNOS

Senhores pais ou responsáveis,

Seu filho ou criança sob a sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar como sujeito colaborador da pesquisa de mestrado intitulada “Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombo: Mesquita”, realizada na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, pelo pesquisador Edinei Carvalho dos Santos, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, sob a orientação da professora Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas.

A pesquisa integra a linha Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação/EAPS, eixo de interesse Letramento e Formação de Professores, e tem como objetivo central realizar um estudo sobre as **práticas e eventos de letramento de alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental**, procurando compreender como esses alunos se envolvem em situações de leitura e de escrita na escola e na comunidade.

Para a realização desta pesquisa, de cunho etnográfico, serão utilizados os seguintes procedimentos de geração de dados: observação em sala de aula, gravação de áudio e vídeo, registros fotográficos, análise de documentos institucionais, aplicação de questionários e desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas. Os dados serão utilizados para a pesquisa de mestrado do pesquisador e, quando necessário, para fins de ensino e divulgação científica em livros, periódicos e/ou revistas, seminários, congressos e palestras.

Atendendo os critérios de ética em pesquisa, será mantido o **sigilo** sobre a identidade dos participantes, sendo que, a qualquer momento, os sujeitos colaboradores poderão desistir, total ou parcialmente, da pesquisa.

Dúvidas em relação à pesquisa poderão ser esclarecidas diretamente com o pesquisador ou por meio dos seguintes contatos: e-mail: eddneey@hotmail.com.

Agradeço pela valiosa colaboração.

Atenciosamente,

---

Edinei Carvalho dos Santos

Quilombo Mesquita, Cidade Ocidental – GO, \_\_\_\_\_

### **AUTORIZAÇÃO**

Autorizo o aluno \_\_\_\_\_, sob minha responsabilidade, a participar da pesquisa “Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombo: Mesquita”, desenvolvida na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I pelo pesquisador Edinei Carvalho dos Santos, aluno do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília/UnB.

Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

### **COMUNICADO**

Senhores pais ou responsáveis,

Informamos que a pesquisa “Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombo: Mesquita”, que está sendo desenvolvida na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, foi autorizada pela Secretaria de Educação e Cultura da Cidade Ocidental/GO e utilizará os seguintes instrumentos de geração de dados: observação participante, questionário, análise documental, entrevistas semiestruturadas e registros audiovisuais/fotográficos, sendo preservada a identidade dos alunos participantes.

Agradecemos a colaboração.

Edinei Carvalho dos Santos

\_\_\_\_\_

Mestrando em Educação/PPGE/FE-UnB

**ANEXO D**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO/FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA COLABORADORA**

- Qual a sua Formação profissional? Quanto tempo você atua no Ensino Fundamental? E no quarto ano do Ensino Fundamental? Quais disciplinas você já ministrou?
- Você já participou de algum curso sobre alfabetização e letramento? Qual? Como foi o curso? O curso auxiliou na sua prática pedagógica?
- Você pode falar um pouco sobre os seus alunos e o trabalho. Em relação à sua prática escolar, como você inicia e finaliza as suas aulas diárias?
- Em relação à leitura e à escrita, o que seus alunos precisam aprender? O que eles já trazem de conhecimento? Como seus alunos chegaram à escola em termos de leitura e de escrita e produção textual? Além das atividades de sala de aula, há um trabalho de reforço para a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita? Quem realiza esse trabalho? Como é esse processo?
- Além da escrita ortográfica, você utiliza outras formas de linguagem com seus alunos? Qual o sentido dessas atividades e para que utilizá-las? O que os seus alunos costumam ler com mais frequência em sala de aula?
- Todos os alunos já sabem ler e escrever, isto é, já estão plenamente alfabetizados? Você acredita que seus alunos são letrados? O que o letramento para você? Por que trabalhar a leitura e a escrita com seus alunos, ou seja, qual o significado, a importância da leitura e da escrita para os seus alunos? Qual a importância da leitura e da escrita na sua vida?
- Quais os conteúdos você está trabalhando nesse bimestre com seus alunos? Como você seleciona e organiza os conteúdos? Há um planejamento das aulas? Como ocorre esse planejamento, se houver?
- Aqui é uma comunidade remanescente de quilombo. Você trabalha a questão da identidade da comunidade do Mesquita com os alunos? Quais as atividades você utiliza e quais os materiais você utiliza nesse processo?

**ANEXO E**  
**ITENS DO QUESTIONÁRIO**

**NOME** \_\_\_\_\_

**IDADE** \_\_\_\_\_

**SÉRIE** \_\_\_\_\_

**SEXO** \_\_\_\_\_

**Local de residência**

- a) Quilombo Mesquista;
- b) Jardim ABC
- c) Jardim Edite
- d) Cidade Ocidental
- e) Outro

**Você é quilombola?**

- a) Sim;
- b) Não;
- c) Não sabe.

**Número de pessoas que moram com o(a) aluno(a).**

- a) Uma;
- b) Duas;
- c) Três;
- d) Quatro;
- e) Cinco;
- f) Seis ou mais;
- g) Não respondeu.

**Qual a sua cor?**

- a) Negra;
- b) Branca;
- c) Indígena;
- d) Parda;
- e) Outra.

**Qual a profissão do seu pai?**

- a) Agricultor;
- b) Motorista;
- c) Professor;
- d) Vigia;
- e) Comerciante;
- f) Mecânico;
- g) Pedreiro;
- h) Aposentado;
- i) Não trabalha;
- j) Outra;

**Qual a profissão da sua mãe?**

- a) Agricultora;
- b) Merendeira;
- c) Professora;

- d) Comerciante;
- e) Enfermeira;
- f) Mecânica;
- g) Pedreiro;
- h) Aposentada;
- i) Não trabalha;
- j) Outra.

**Qual a sua religião?**

- a) Católica;
- b) Protestante;
- c) Espírita;
- d) Candomblé;
- e) Outra;
- f) Não tem religião.

**Quais desses aparelhos/mídias/tecnologias, rede de comunicação você possui em casa?**

- a) Televisão;
- b) Vídeo game;
- c) Rádio/aparelho de som;
- d) Computador;
- e) Mp3 ou mp4;
- f) Celular;
- g) Telefone fixo;
- h) Tablete;
- i) Câmera digital;
- j) Filmadora;
- k) Notebook;
- l) DVD;
- m) Vídeo cassete;
- n) Calculadora;
- o) Relógio digital;
- p) Internet;
- q) Jogos eletrônicos;
- r) Outros;
- s) Não tenho esses aparelho.

**ANEXO F**

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.**

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição e de acordo com o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias,

**DECRETA:**

Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, dentro de sessenta dias da publicação deste Decreto.

§ 2º Para os fins deste Decreto, o INCRA poderá estabelecer convênios, contratos, acordos e instrumentos similares com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, do Distrito Federal, organizações não-governamentais e entidades privadas, observada a legislação pertinente.

§ 3º O procedimento administrativo será iniciado de ofício pelo INCRA ou por requerimento de qualquer interessado.

§ 4º A autodefinição de que trata o § 1º do art. 2º deste Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento.

Art. 4º Compete à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir os direitos étnicos e territoriais dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos de sua competência legalmente fixada.

Art. 5º Compete ao Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento previsto neste Decreto.

Art. 6º Fica assegurada aos remanescentes das comunidades dos quilombos a participação em todas as fases do procedimento administrativo, diretamente ou por meio de representantes por eles indicados.

Art. 7º O INCRA, após concluir os trabalhos de campo de identificação, delimitação e levantamento ocupacional e cartorial, publicará edital por duas vezes consecutivas no Diário Oficial da União e no Diário Oficial da unidade federada onde se localiza a área sob estudo, contendo as seguintes informações:

I - denominação do imóvel ocupado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos;

II - circunscrição judiciária ou administrativa em que está situado o imóvel;

III - limites, confrontações e dimensão constantes do memorial descritivo das terras a serem tituladas; e

IV - títulos, registros e matrículas eventualmente incidentes sobre as terras consideradas suscetíveis de reconhecimento e demarcação.

§ 1º A publicação do edital será afixada na sede da prefeitura municipal onde está situado o imóvel.

§ 2º O INCRA notificará os ocupantes e os confinantes da área delimitada.

Art. 8º Após os trabalhos de identificação e delimitação, o INCRA remeterá o relatório técnico aos órgãos e entidades abaixo relacionados, para, no prazo comum de trinta dias, opinar sobre as matérias de suas respectivas competências:

I - Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional - IPHAN;

II - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA;

III - Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

IV - Fundação Nacional do Índio - FUNAI;

V - Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional;

VI - Fundação Cultural Palmares.

Parágrafo único. Expirado o prazo e não havendo manifestação dos órgãos e entidades, dar-se-á como tácita a concordância com o conteúdo do relatório técnico.

Art. 9º Todos os interessados terão o prazo de noventa dias, após a publicação e notificações a que se refere o art. 7º, para oferecer contestações ao relatório, juntando as provas pertinentes.

Parágrafo único. Não havendo impugnações ou sendo elas rejeitadas, o INCRA concluirá o trabalho de titulação da terra ocupada pelos remanescentes das comunidades dos quilombos.

Art. 10. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidirem em terrenos de marinha, marginais de rios, ilhas e lagos, o INCRA e a Secretaria do Patrimônio da União tomarão as medidas cabíveis para a expedição do título.

Art. 11. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos estiverem sobrepostas às unidades de conservação constituídas, às áreas de segurança nacional, à faixa de fronteira e às terras indígenas, o INCRA, o IBAMA, a Secretaria-Executiva do Conselho de Defesa Nacional, a FUNAI e a Fundação Cultural Palmares tomarão as medidas cabíveis visando garantir a sustentabilidade destas comunidades, conciliando o interesse do Estado.

Art. 12. Em sendo constatado que as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidem sobre terras de propriedade dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, o INCRA encaminhará os autos para os entes responsáveis pela titulação.

Art. 13. Incidindo nos territórios ocupados por remanescentes das comunidades dos quilombos título de domínio particular não invalidado por nulidade, prescrição ou comisso, e nem tornado ineficaz por outros fundamentos, será realizada vistoria e avaliação do imóvel, objetivando a adoção dos atos necessários à sua desapropriação, quando couber.

§ 1º Para os fins deste Decreto, o INCRA estará autorizado a ingressar no imóvel de propriedade particular, operando as publicações editalícias do art. 7º efeitos de comunicação prévia.

§ 2º O INCRA regulamentará as hipóteses suscetíveis de desapropriação, com obrigatória disposição de prévio estudo sobre a autenticidade e legitimidade do título de propriedade, mediante levantamento da cadeia dominial do imóvel até a sua origem.

Art. 14. Verificada a presença de ocupantes nas terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, o INCRA acionará os dispositivos administrativos e legais para o reassentamento das famílias de agricultores pertencentes à clientela da reforma agrária ou a indenização das benfeitorias de boa-fé, quando couber.

Art. 15. Durante o processo de titulação, o INCRA garantirá a defesa dos interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos nas questões surgidas em decorrência da titulação das suas terras.

Art. 16. Após a expedição do título de reconhecimento de domínio, a Fundação Cultural Palmares garantirá assistência jurídica, em todos os graus, aos remanescentes das comunidades dos quilombos para defesa da posse contra esbulhos e turbações, para a proteção da integridade territorial da área delimitada e sua utilização por terceiros, podendo firmar convênios com outras entidades ou órgãos que prestem esta assistência.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares prestará assessoramento aos órgãos da Defensoria Pública quando estes órgãos representarem em juízo os interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos do art. 134 da Constituição.

Art. 17. A titulação prevista neste Decreto será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades a que se refere o art. 2º, **caput**, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade.

Parágrafo único. As comunidades serão representadas por suas associações legalmente constituídas.

Art. 18. Os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, encontrados por ocasião do procedimento de identificação, devem ser comunicados ao IPHAN.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares deverá instruir o processo para fins de registro ou tombamento e zelar pelo acautelamento e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Art. 19. Fica instituído o Comitê Gestor para elaborar, no prazo de noventa dias, plano de etnodesenvolvimento, destinado aos remanescentes das comunidades dos quilombos, integrado por um representante de cada órgão a seguir indicado:

- I - Casa Civil da Presidência da República;
- II - Ministérios:
  - a) da Justiça;
  - b) da Educação;
  - c) do Trabalho e Emprego;
  - d) da Saúde;
  - e) do Planejamento, Orçamento e Gestão;

- f) das Comunicações;
- g) da Defesa;
- h) da Integração Nacional;
- i) da Cultura;
- j) do Meio Ambiente;
- k) do Desenvolvimento Agrário;
- l) da Assistência Social;
- m) do Esporte;
- n) da Previdência Social;
- o) do Turismo;
- p) das Cidades;

III - do Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome;

IV - Secretarias Especiais da Presidência da República:

- a) de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;
- b) de Aquicultura e Pesca; e
- c) dos Direitos Humanos.

§ 1º O Comitê Gestor será coordenado pelo representante da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 2º Os representantes do Comitê Gestor serão indicados pelos titulares dos órgãos referidos nos incisos I a IV e designados pelo Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 3º A participação no Comitê Gestor será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

Art. 20. Para os fins de política agrícola e agrária, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento preferencial, assistência técnica e linhas especiais de financiamento, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infra-estrutura.

Art. 21. As disposições contidas neste Decreto incidem sobre os procedimentos administrativos de reconhecimento em andamento, em qualquer fase em que se encontrem.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares e o INCRA estabelecerão regras de transição para a transferência dos processos administrativos e judiciais anteriores à publicação deste Decreto.

Art. 22. A expedição do título e o registro cadastral a ser procedido pelo INCRA far-se-ão sem ônus de qualquer espécie, independentemente do tamanho da área.

Parágrafo único. O INCRA realizará o registro cadastral dos imóveis titulados em favor dos remanescentes das comunidades dos quilombos em formulários específicos que respeitem suas características econômicas e culturais.

Art. 23. As despesas decorrentes da aplicação das disposições contidas neste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas na lei orçamentária anual para tal finalidade, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento.

Art. 24. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 25. Revoga-se o Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001.

Brasília, 20 de novembro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Gilberto Gil*

*Miguel Soldatelli Rossetto*

*José Dirceu de Oliveira e Silva*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 21.11.2003