



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS/LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

EDINEI CARVALHO DOS SANTOS

**NAVEGANDO EM ÁGUAS ANCESTRAIS - LETRAMENTOS EM CON-
TEXTO DE LUTA E RESISTÊNCIA: uma experiência etnográfica no Qui-
lombo Mesquita - Goiás (GO)**

Brasília
2020

EDINEI CARVALHO DOS SANTOS

**NAVEGANDO EM ÁGUAS ANCESTRAIS - LETRAMENTOS EM CON-
TEXTO DE LUTA E RESISTÊNCIA: uma experiência etnográfica no Qui-
lombo Mesquita - Goiás (GO)**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (PPGL/LIP/IL-UnB), como requisito à obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.
Linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Coorientadora: Prof^a. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa

Brasília
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CS237n CARVALHO DOS SANTOS, EDINEI
NAVEGANDO EM ÁGUAS ANCESTRAIS - LETRAMENTOS EM CONTEXTO
DE LUTA E RESISTÊNCIA: uma experiência etnográfica no
Quilombo Mesquita - Goiás (GO / EDINEI CARVALHO DOS
SANTOS; orientador Kleber Aparecido da Silva ; co
orientador Rosineide Magalhães de Sousa. -- Brasília, 2020.
184 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Letramentos . 2. Sociolinguística. 3. Quilombo
Mesquita. 4. Experiência etnográfica. I. Aparecido da Silva
, Kleber , orient. II. Magalhães de Sousa, Rosineide , co
orient. III. Título.

EDINEI CARVALHO DOS SANTOS

**NAVEGANDO EM ÁGUAS ANCESTRAIS - LETRAMENTOS EM CON-
TEXTO DE LUTA E RESISTÊNCIA: uma experiência etnográfica no Qui-
lombo Mesquita - Goiás (GO)**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva (PPGL-UnB)
Orientador/Presidente

Professora Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (PPGL-UnB)
Coorientadora/Vice-Presidente

Professora Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo (PPGL-UnB)
Examinadora Interna

Professora Dra. Tânia Ferreira Rezende (PPGLL/FL-UFG)
Examinadora Externa

Professora Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (PPGE/FE-UnB)
Examinadora Externa

Professora Dra. Francisca Cordélia de Souza (PPGL-UnB)
Membro Suplente

Brasília
2020

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela beleza do mundo, pela vida e fé ao longo da caminhada. Aos meus pais, **Odete Carvalho** e **Edvaldo Rocha**, pelos ensinamentos do campo, pelas histórias contadas ao pé do fogão de lenha, pelo incentivo aos estudos e por abrir as portas para o mundo. A vocês, minha eterna gratidão! À minha esposa **Kely Cristina**, pelo constante incentivo, por superar a distância nos momentos de tessitura desta tese e, sobretudo, pelo amor e pela alegria compartilhada. Aos meus filhos, **Guilherme** e **Bernardo**, pelos sorrisos, abraços apertados e por sempre me dizer: “te amo do tamanho do universo”, e ao meu filho **Gustavo**, que em breve chegará para encher nossa casa com mais amor e alegria. Aos meus irmãos, **José**, **Edvânia**, **Ecival**, **Patrícia**, **Luciana**, **Ivone** e **Mizael** pelo apoio, carinho e pelo incentivo constante ao crescimento. Ao meu orientador **Kleber Silva**, por ter acolhido este trabalho, pelo incentivo e orientação e pela leveza nas relações acadêmicas. À minha coorientadora, professora **Rosineide Magalhães**, pela orientação e por compartilhar seus ensinamentos colhidos em territórios quilombolas e na educação do campo. À professora **Stella Maris Bortoni-Ricardo**, por ter aceitado participar desta banca, pela generosidade e pelos conhecimentos sociolinguísticos compartilhados com seus alunos. À professora **Paula Cobucci**, por ter aceitado participar desta banca, pela generosidade, por acompanhar e incentivar a minha trajetória desde o mestrado. À professora **Vera Aparecida**, pela orientação durante o mestrado, por me apresentar o Quilombo Mesquita e os caminhos da etnografia. À professora **Francisca Cordélia**, pela generosidade, pelos ensinamentos e por compartilhar suas lutas contra as injustiças sociais. À professora **Tânia Rezende**, por ter aceitado participar desta banca, pelas leituras compartilhadas e, principalmente, por regar, com seu conhecimento ancestral, as minhas energias no momento de fragilidade. Aos amigos, **Graziele Aparecida**, **Ana Moura**, **Marcelo Fabiano**, **Juscelino Nascimento**, **Roberta Ribeiro**, **Marlene Maria** e **Soninha Guedes**, e amigos do GECAL, SOLEDUC, GENPEX, pela amizade, pelas alegrias e pelos desafios vivenciados durante a trajetória acadêmica. À **Cida Sousa**, pela amizade, pelas valiosas contribuições durante o doutorado e pelas lutas sociais compartilhadas. À **Universidade de Brasília** pela oportunidade de trilhar caminhos memoráveis da graduação ao doutorado. Ao **povo do Quilombo Mesquita**, pelo acolhimento em seu território ancestral e por revelar os seus modos comunitários de resistir e reexistir.

Muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa analisa práticas de letramento em diferentes domínios sociais do Quilombo Mesquita, comunidade negra rural situada em Goiás, procurando compreender os usos e os significados locais da escrita (e outras semioses). A pesquisa tem como orientação teórica a abordagem dos Novos Estudos dos Letramentos (BARTON et al., 2000; BARTON e HAMILTON, 2004; SOARES, 2003a e 2003b; STREET, 1984, 2007, 2012, 2014; ROJO, 2009; KLEIMAN, 1995) os fundamentos dos Estudos Sociolinguísticos (BORTONI-RICARDO, 2005; KALMAN, 2002; ZAVALA, 2002; GEE, 1996) e os princípios da Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003, PENNYCOOK, 1998), dentre outros. Utilizando a metodologia etnográfica, este trabalho contou com a participação de diferentes interlocutores: homens, mulheres, crianças, jovens e adultos moradores da comunidade; alunos/as, professores/as e lideranças locais e envolveu um conjunto variado de instrumentos etnográficos: diário de campo, matriz de práticas, diário de participantes, entrevistas, registros audiovisuais, fotografias, coleta de documentos institucionais e oficinas de letramento. A etnografia na comunidade indica uma diversidade de práticas de letramento articuladas por diferentes experiências da população local em torno da cultura escrita; também aponta para uma variedade de usos, valores, crenças e comportamentos associados ao ato de falar, ler e escrever, revelando, assim, diferentes atividades e formas de acesso à cultura letrada. Mostra, ainda, que os eventos de letramento estão presentes em todos os âmbitos sociais e esferas discursivas, públicas e privadas, que constituem a comunidade (escola, igreja, associação, posto de saúde, comércios etc.), e que as práticas sociais e culturais do povo mesquita perpassam por discursos de letramento: dominantes, locais, vernaculares e de resistência/(re)existência. Finalmente, a pesquisa revela que o trabalho com projetos de letramentos, pensados em uma perspectiva crítica, sociocultural e sociolinguística, constitui uma alternativa profícua no processo de difusão de novas práticas de letramento na comunidade, aproximando conhecimentos escolares e saberes comunitários. Esta pesquisa pretende, assim, contribuir com o reconhecimento da diversidade e pluralidade de letramentos no Quilombo Mesquita e com as diferentes identidades e vozes sociais que emergem em contextos de luta e resistência.

Palavras-chave: Letramentos. Sociolinguística. Quilombo Mesquita. Experiência etnográfica.

ABSTRACT

This research analyses the practices of literacy in different social areas of Quilombo Mesquita, a rural black community from Goiás, Brazil, aiming to understand the local meanings and usages (and other semiosis) of writing. The analysis was guided by the theoretical approach New Literacy Studies (BARTON et al., 2000; BARTON and HAMILTON, 2004; SOARES, 2003a and 2003b; STREET, 1984, 2007, 2012, 2014; ROJO, 2009; KLEIMAN, 1995), the fundamentals of Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2005; KALMAN, 2002; ZAVALA, 2002; GEE, 1996) and the principles of the Critical Applied Linguistics (RAJAGOPALAN, 2003, PENNYCOOK, 1998), among others. Based on an ethnography methodology, this work was carried out by different discussion partners: men, women, children, youth and adult people living in that community; students, teachers and local leaders. It also used a wide set of ethnographic tools: field diary, practices matrix, participants' diaries, interviews, audiovisual records, pictures, institutional documents gathering and workshops of literacy. The community ethnography indicates different practices of literacy, articulated by different experiences of the community people regarding written culture; it also highlights a variety of usages, principles, beliefs and behaviors associated to speaking, reading and writing actions, thus revealing different activities and procedures of accessing literate culture. Besides, the community ethnography shows that events of literacy occur in every social contexts and discursive fields, public or private, which belong to the community (schools, churches, associations, health centers, commercial establishments etc); and also that social and cultural practices of Mesquita people run through discursive speeches (dominant, local, vernacular and those regarding resistance/re-existence). Finally, the research reveals that the work performed with projects of literacy, based on a critical, sociocultural and sociolinguistic perspective, constitutes a meaningful alternative in order to disseminate new practices of literacy in the community, bringing school and community knowledges closer together. Thus, this study aims to contribute the diversity and plurality of Quilombo Mesquita literacies to be recognized, as well as to different identities and social voices that emerge from resistance and fight circumstances.

Keywords: Literacy. Sociolinguistics. Quilombo Mesquita. Ethnography experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pesquisador entre barcos de papel na Universidade de Brasília – UnB.....	16
Figura 2 – Assinatura de lista de presença no Espaço de Memórias do Quilombo.....	22
Figura 3 – Temas de abrangência dos Novos Estudos do Letramento.....	28
Figura 4 – Pesquisador realizando registro em seu diário de campo.....	41
Figura 5 – Etapas da pesquisa de campo	48
Figura 6 – Elos entre asserções e dados	53
Figura 7 – Triangulação teórica.....	54
Figura 8 – Artefatos culturais na associação comunitária	55
Figura 9 – Localização do território do Quilombo Mesquita	59
Figura 10 – Área Central do Quilombo Mesquita	59
Figura 11 – Quadro das três ex-escravas fundadoras da comunidade.....	60
Figura 12 – Geração de quilombolas	61
Figura 13 – Plantação de milho no Quilombo Mesquita	63
Figura 14 – Comercialização da marmelada em Mesquita.....	64
Figura 15 – Plantação de marmelo em Mesquita	64
Figura 16 – Pannel da Festa de N’Golo.....	64
Figura 17 – Curso de água no Quilombo Mesquita.....	65
Figura 18 – Letramentos no território da comunidade	66
Figura 19 – Modelo de diário de participante.....	69
Figura 20 – Pannel no posto de saúde da comunidade.....	74
Figura 21 – Caderno de Farmácia.....	76
Figura 22 – Caderno de Planejamento Familiar	76
Figura 23 – Produtos e artefatos da mercearia local.....	79
Figura 24 – Casarão Aleixo Braga – Antiga escola do Quilombo	83
Figura 25 – Aleixo Braga e Paulina Silva, donos do Casarão.....	83
Figura 26 – Inauguração da escola em Mesquita	83
Figura 27 – Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I.....	83
Figura 28 – Aluna consultando texto escrito no caderno	85
Figura 29 – Ditado escolar	86
Figura 30 – Professora copiando no quadro	86
Figura 31 – Aluno respondendo a prova de História.....	89
Figura 32 – Professora de Matemática copiando atividade no quadro.....	91
Figura 33 – Aluno respondendo atividade de gramática	93

Figura 34 – Faixa anunciando o 69ª Folia e o 6º Tríduo de Nossa Senhora da Abadia	96
Figura 35 – Amir e Jhazara produzindo documentos durante a organização da folia.....	96
Figura 36 – Missa na comunidade.....	97
Figura 37 – Doações para o leilão	97
Figura 38 – Cavalgada na comunidade.....	97
Figura 39 – Textos para organização da festa	97
Figura 40 – Cartaz de divulgação da Festa de N’Golo.....	100
Figura 41 – Acróstico sobre o quilombo	107
Figura 42 – Quadro e poema sobre o quilombo	107
Figura 43 – Antiga capela da comunidade	108
Figura 44 – Santuário de Nossa Senhora da Abadia	108
Figura 45 – Braga apresentando a história da comunidade no Espaço de Memórias	110
Figura 46 – Profª Celenir apresentando a história da comunidade no Espaço de Memórias .	111
Figura 47 – Logo da Associação Comunitária	112
Figura 48 – Roda de capoeira na associação comunitária – ARENQUIM	113
Figura 49 – Crianças do projeto Som de Quilombo	116
Figura 50 – Dona Adisa cozinhando	121
Figura 51 – Criança assinando ata.....	122
Figura 52 – Ata da Festa N’Golo	122
Figura 53 – Visita ao Espaço de Memórias.....	123
Figura 54 – Placa de identificação do evento Memórias Kilombo Mesquita.....	125
Figura 55 – Apresentação do filme Quilombo, de Vladimir Carvalho, durante a FeLiB	125
Figura 56 – Venda de produtos do quilombo durante a FeLiB	126
Figura 57 – Raízes no território do Quilombo Mesquita.....	133
Figura 58 – Roteiro - Levantamento do perfil sociolinguístico.....	140
Figura 59 – Alunos construindo o perfil sociolinguístico	141
Figura 60 – Aluna construindo o perfil sociolinguístico	141
Figura 61 – Alunas produzindo pinturas relacionadas à comunidade.....	144
Figura 62 – Alunos produzindo pinturas com símbolos africanos	144
Figura 63 – Quadro com símbolos relacionados à comunidade.....	144
Figura 64 – Quadro com ideogramas (Sankofa) elaborado pelos/as alunos/as	144
Figura 65 – Professora com quadros produzidos pelos/as estudantes.....	146
Figura 66 – Protótipo do Projeto Raízes.....	151
Figura 66 – Âncora e cordas em veleiro.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da relação entre questões, objetivos e asserções	20
Quadro 2 – Síntese dos achados da pesquisa de Scriber e Col (2004)	29
Quadro 3 – Análise interdisciplinar da categoria social quilombo.....	57
Quadro 4 – Diário de participante da quilombola Lisboa	70
Quadro 5 – Diário de participante do aluno Bomani.....	71
Quadro 6 – Diário da liderança Braga	72
Quadro 7 – Nota de campo e interação na aula de história	87
Quadro 8 – Nota de campo e interações na aula de Matemática.....	90
Quadro 9 – Nota de campo e interações na aula de Língua Portuguesa.....	93
Quadro 10 – Escritos e artefatos letrados na escola	107
Quadro 11 – Eventos de letramento no Espaço de Memórias	110
Quadro 12 – Dança em homenagem às três ex-escravas fundadoras da comunidade.....	114
Quadro 13 – Letra da música Memória Mesquita/Crianças do projeto Som de Quilombo ...	116
Quadro 14 – Fotos e transcrição da escrita de atas na comunidade	122
Quadro 15 – Denúncias escritas realizadas pelas lideranças da comunidade.....	128
Quadro 16 – Relatos sobre a educação na comunidade.....	135
Quadro 17 – Oficinas de letramento do Projeto Raízes.....	138
Quadro 18 – Trecho Perfil Sociolinguístico	142
Quadro 19 – Roteiro de entrevista produzido pelos estudantes	145
Quadro 20 – Visita ao Espaço de Memória e entrevista com a professora Celenir	146
Quadro 21 – Sequência de atividades da oficina 6.....	151
Quadro 22 – Relatos da experiência vivida	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ARENQUIM	Associação Renovadora do Quilombo Mesquita
DF	Distrito Federal
DOU	Diário Oficial da União
CELG	Centrais Elétricas de Goiás
CF	Constituição Federal
FCP	Fundação Cultural Palmares
FELIB	Feira do Livro de Brasília
GPS	Global Positioning System
GO	Goiás
IFB	Instituto Federal de Brasília
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
NEL	Novos Estudos do Letramento
PCS	Pedagogia Culturalmente Sensível
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UnB	Universidade de Brasília

CONVEÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

P: Professora

PQ: Pesquisador

A: Aluno

AS: Alunos

[...] Trechos suprimidos

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

(XXX) Enunciados incompreensíveis

+ Pausa breve

++ Pausa mais longa

Fonte: Modelo de transcrição adaptado de Santos (2014), com base em Dettoni (2008).

SUMÁRIO

INICIANDO A ROTA	17
<i>PARTE I: Aportes para a viagem</i>	22
CAPÍTULO 1: ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DA CULTURA ESCRITA: OS ESTUDOS DO LETRAMENTO	23
1.1. Teoria da “Grande Divisa”: oralidade x letramento	24
1.2. Novos Estudos do Letramento (NEL)	27
1.3. Modelos de letramento: autônomo e ideológico.....	30
1.3.1. Letramento autônomo.....	30
1.3.2. Letramento ideológico.....	32
1.3.3. Eventos de letramento	34
1.3.4. Práticas de letramento.....	36
1.4. Acesso e disponibilidade	39
<i>PARTE II: Viagem ao território</i>	41
CAPÍTULO 2: OS CAMINHOS DA PESQUISA: ESTABELECENDO ROTAS ETNOGRÁFICAS NOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS	42
2.1. Etnografia e estudos do letramento	42
2.1.1. O contexto de pesquisa	47
2.1.2. Os sujeitos colaboradores	48
2.1.3. As etapas da pesquisa de campo.....	49
2.1.4. As ferramentas etnográficas	49
2.1.5. Triangulação e processo de análise	53
<i>PARTE III: Conhecendo o território</i>	55
CAPÍTULO 3: CONTEXTO QUILOMBOLA: ETHOS DE LUTA E RESISTÊNCIA 56	
3.1. O quilombo em uma perspectiva interdisciplinar.....	57
3.2. O quilombo Mesquita	58
3.2.1. Aspectos geográficos.....	59
3.2.2. Aspectos históricos e sociodemográficos	60
3.2.3. Aspectos comerciais e econômicos	62
3.2.4. Aspectos culturais.....	64

3.2.5. Aspectos ambientais	65
<i>PARTE VI: Letramentos na comunidade</i>	<i>66</i>
CAPÍTULO 4: LETRAMENTOS NA COMUNIDADE: USOS SOCIOCULTURAIS DA LEITURA E DA ESCRITA EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	67
4.1. “ <i>Em casa eu estudo os deveres de história</i> ”: letramentos em diferentes contextos	68
4.2. “ <i>Tudo que a gente faz na unidade é registrado</i> ”: letramentos no posto de saúde.....	74
4.3. “ <i>Com a nota fiscal, eu posso reclamar</i> ”: os novos letramentos no comércio local	77
4.4. “ <i>Num dedicava ir na escola</i> ”: a escola, espaço de história e de letramentos	81
4.4.1. “ <i>Vou entregar pra vocês as provas!</i> ”: letramento no contexto escolar	86
4.4.2. “ <i>Era necessário colonizar</i> ”: a história “oficial” e a realidade silenciada.....	87
4.4.3. “ <i>A questão quatro é uma inequação</i> ”: as práticas de numeramento.....	89
4.4.4. “ <i>Coloque um objeto direto</i> ”: a objetificação do uso da língua.....	93
4.5. “ <i>A gente lista todas as pessoas da comunidade</i> ”: letramentos e organização local...	95
<i>PARTE V: Letramentos de resistência</i>	<i>110</i>
CAPÍTULO 5: LETRAMENTOS E CULTURA DE RESISTÊNCIA	101
5.1 “ <i>Você tem que está lendo a todo instante o mundo</i> ”: concepções de letramento.....	101
5.2. “ <i>Sejam todos bem-vindos!</i> ”: a igrejinha, espaço de memória e de letramentos	108
5.3. “ <i>São movimentos que fazem homenagem às três senhoras fundadoras do quilombo</i> ”: letramentos e saberes estéticos-corpóreos	112
5.4. “ <i>Hoje saúdo a memória, a história e a tradição</i> ”: música Memória Mesquita.....	115
5.5. “ <i>Ela, desde sempre, carregou essa religião de origem africana</i> ”: letramentos e cultos de umbanda	117
5.6. “ <i>Aos dias treze de agosto de dois mil e treze</i> ”: uso de atas em defesa da cultura e do território.....	122
5.7. “ <i>É um espaço de voz que a sociedade não nos dar normalmente</i> ”: letramentos como espaço de voz.....	125
5.8. “ <i>Pra confrontar a sociedade a gente precisa de documentos</i> ”: as denúncias e a escrita sobre o quilombo.....	128
<i>PARTE VI: Resgatando as raízes</i>	<i>133</i>

CAPÍTULO 6: PROJETO RAÍZES: LETRAMENTO, EDUCAÇÃO E CULTURA.34

6.1. “ <i>Nas escolas, as professoras não podem ensinar a cultura quilombola</i> ”: a origem do Projeto Raízes	135
6.2. Princípios e metodologia do projeto	136
6.3. Levantamento das expectativas de aprendizagem	138
6.4. Leitura de narrativa local e mapeamento do perfil sociolinguístico.....	140
6.5. Leitura e discussão do texto “ <i>Memórias da África em Ferro</i> ”	143
6.6. Produção de pinturas e simbologias relacionadas à cultura africana e à cultura local	143
6.7. Elaboração e criação de roteiro de entrevista	144
6.8. Saída de campo rumo ao Espaço de Memórias e entrevista na comunidade	145
6.9. Criação do site do Projeto Raízes	153
6.10. “ <i>Com o projeto a gente tá descobrindo a nossa cultura</i> ”: os relatos da experiência vivida	152
6.11. Os resultados do Projeto Raízes	153
PONTO DE ANCORAGEM E HORA DE REGRESSAR.....	157
REFERÊNCIAS.....	163
ANEXOS	171

INICIANDO A ROTA

FIGURA 1: PESQUISADOR ENTRE BARCOS DE PAPEL NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB



Fonte: O autor (2020).

INICIANDO A ROTA

O Velho Baobá resolveu atravessar o Oceano Atlântico para encontrar os parentes, tudo porque soube que do outro lado, numa terra, próxima à grande curva do mar, muitos baobás também brotaram. A sua idade não era problema, pois mantinha o viço dos séculos de bons cuidados na savana e sentia-se mais revigorado com a expectativa da viagem. Então, raízes, tronco e galhos ao mar — “lá vamos nós!” —, disse para si mesmo.

(ANDRADE, 2014, p. 78).



Assim como fez o Velho Baobá, que se lançou à grande curva do mar para encontrar os parentes em terras distantes, neste estudo, navego por águas ancestrais e aporto no território do Quilombo Mesquita, comunidade negra rural situada em Goiás. Informo ao leitor, porém, que esta não é a minha primeira viagem a terras quilombolas; logo, antes de ser uma busca por novas aventuras, esta viagem é um reencontro; um reencontro com a comunidade, seu povo, sua cultura, suas histórias, suas linguagens, seus letramentos; um reencontro escrito e mediado por um novo olhar movido pela consciência de que “escrever é imprimir a experiência do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas e abrir-se ao mundo na ilusão de tocar a complexidade”.¹

Instigado pelo desejo de me abrir para o mundo e pelo desafio de escrever sobre a cultura escrita, em 2012, iniciei minha primeira viagem a terras quilombolas. Nesse período, desenvolvi no Quilombo Mesquita uma pesquisa² de base etnográfica, que tinha como foco as práticas de letramento de alunos/as da escola municipal Aleixo Pereira Braga I, instituição de ensino situada na comunidade. Nessa época, amparada pelo direito territorial à propriedade definitiva de suas terras, previsto no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)³ da Constituição Federal (CF, 1988), a comunidade de Mesquita já havia sido reconhecida pela Fundação Cultural Palmares (FCP) como remanescente de antigos quilombos e

¹ QUEIROS (2007, p. 12).

² Pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/PPGE/UnB, sob orientação da professora Vera Aparecida de Lucas Freitas.

³ 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”.

estava em processo de titulação do seu território. Esse processo, que envolvia e envolve o litígio entre quilombolas e não quilombolas (fazendeiros, grileiros), gerava e continua gerando conflitos e violação de direitos humanos e territoriais, o que pode ser notado tanto nos eventos de letramento de domínio comunitário quanto nos de domínio escolar.

Durante o percurso de campo em 2012, comecei a perceber que os letramentos distribuídos pelo território do Quilombo Mesquita assumiam vários sentidos: políticos, ideológicos, identitários, entre outros. Com essa experiência, foi possível visualizar, no primeiro momento, a complexa natureza da realidade social do quilombo e suas estruturas de poder. Tal realidade ia se conformando em textos e discursos, revelando desde modos de organização comunitária, até identidades em transformação e formas de aculturação. Na escola, por exemplo, principal agência de formação e promoção da cultura escrita, era comum ver práticas pedagógicas que distanciavam os/as alunos/as quilombolas das suas matrizes socioculturais. Ao focar essas práticas, a escola contribuía não só para a naturalização de práticas hegemônicas de dominação, como também para apagamentos de identidades e, em consequência, para discriminação, marginalização e silenciamento desses sujeitos.

Essa realidade me levou a olhar as práticas de letramento na comunidade de forma mais crítica e culturalmente sensível e, em contrapartida, a propor o trabalho com projetos de letramento como forma alternativa e contextualizada de promoção e difusão da leitura e da escrita para esse contexto, instigando-me a traçar novas rotas em busca dos significados do letramento em contexto quilombola. Assim, parto dessa primeira experiência etnográfica em terras do Quilombo Mesquita para justificar minha motivação para desenvolver uma nova pesquisa etnográfica.

Além dessa experiência etnográfica, outra razão que justifica este trabalho são as poucas pesquisas, principalmente no âmbito da Linguística, que tomam como objeto de estudo os letramentos em comunidades quilombolas no país, sobretudo, aquelas que se debruçam sobre os quilombos remanescentes do Brasil Central. Nesse sentido, ao lançar luz sobre uma realidade historicamente silenciada, o presente estudo constitui uma maneira privilegiada de dialogar com outras pesquisas no campo dos Estudos do Letramento, além de possibilitar a abertura de caminhos para novos estudos com foco nos usos sociais da escrita em um grupo minoritário.

Considerando esses aspectos linguísticos, sociais, históricos e culturais, em 2018, iniciei uma nova trajetória etnográfica no território da comunidade a fim de responder as seguintes questões: i) quais os usos, os valores e os significados sociais e culturais dos letramentos no Quilombo Mesquita? ii) quais eventos de letramento são observados no território da comunidade em seus diferentes domínios sociais? iii) quais as concepções de leitura e de escrita dos

habitantes da comunidade e como eles pensam, valoram, e se identificam com tais atividades?
iv) como projetos de letramentos podem contribuir com a difusão e o acesso a diferentes práticas de letramento?

Estabelecidas essas perguntas como ponto de partida, na sequência, apresento os objetivos da pesquisa com suas correspondentes asserções⁴.

Objetivo geral: analisar práticas de letramento em diferentes domínios sociais do Quilombo Mesquita, comunidade negra rural localizada em Goiás, procurando compreender, a partir de uma abordagem interdisciplinar, diferentes usos e significados dos letramentos presentes no território da comunidade. **Asserção geral:** as múltiplas práticas de linguagem e letramento presentes no território da comunidade quilombola Mesquita indicarão uma variedade de usos e valores sociais da escrita, revelando diferentes atividades e modos particulares de pensar, agir e se identificar em torno dos letramentos, bem como variadas formas de acesso à cultura escrita.

Objetivos específicos: I) Descrever os eventos de letramento que fazem parte dos diferentes domínios sociais (escolar, religioso, comunitário, familiar, entre outros); II) Analisar as práticas de letramento de habitantes da comunidade, sobretudo, no que concerne aos modos particulares de pensar, valorar, atuar e se identificar em torno da cultura escrita; III) Analisar a contribuição de projetos de letramento no processo de difusão e valorização de práticas de leitura e escrita no âmbito comunitário. **Subasserções:** I) Os eventos de letramento no contexto da comunidade serão caracterizados por uma grande diversidade de práticas letradas materializadas em diversos âmbitos sociais e esferas discursivas (institucionais e comunitárias); II) Os modos de pensar, valorar, atuar e de se identificar dos participantes revelarão diferentes práticas de letramento: dominantes, locais, vernaculares e de resistência/reexistência; III) Projetos de letramento, trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar, corresponderão a uma boa estratégia para difundir novas práticas de linguagem e letramento no contexto da comunidade.

Essas afirmações deram sustentação à seguinte tese: os usos, os valores e os significados dos letramentos em contexto quilombola não são universais, isto é, as práticas sociais letradas em contexto minoritário resultam de diferentes cenários e de distintas situações sociocomunicativas, que variam no tempo-espaço, constituindo o letramento um fator fundamental na construção de identidades. Nesse sentido, uma aproximação interdisciplinar, torna-se fundamental para descobrir e documentar letramentos não hegemônicos, bem como para potencializar, a partir dos usos contextualizados da leitura e da escrita, as múltiplas práticas de letramento e as diferentes vozes sociais que emergem de um contexto de luta e resistência.

⁴As asserções se referem a “um enunciado afirmativo, no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53).

Com o objetivo de resumir esse panorama geral, na sequência, apresento um quadro-síntese contendo as questões, os objetivos, as asserções e a tese da pesquisa.

QUADRO 1 - SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE QUESTÕES, OBJETIVOS E ASSERÇÕES

QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL	ASSERÇÃO GERAL
Quais os usos, os valores e os significados sociais e culturais dos letramentos no Quilombo Mesquita?	Analisar práticas de letramento em diferentes domínios sociais do Quilombo Mesquita, comunidade negra rural localizada em Goiás, procurando compreender, a partir de uma abordagem interdisciplinar, diferentes usos e significados dos letramentos presentes no território da comunidade.	As múltiplas práticas de linguagem e letramento presentes no território da comunidade quilombola Mesquita indicarão uma variedade de usos e valores sociais da escrita, revelando diferentes atividades e modos particulares de pensar, agir e se identificar em torno dos letramentos, bem como variadas formas de acesso à cultura escrita.
QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUBASSERÇÕES
Quais eventos de letramento são observados no território da comunidade em seus diferentes domínios sociais?	Descrever os eventos de letramento que fazem parte dos diferentes domínios sociais (escolar, religioso, comunitário, familiar, entre outros);	Os eventos de letramento no contexto da comunidade serão caracterizados por uma grande diversidade de práticas letradas materializadas em diversos âmbitos sociais e esferas discursivas (institucionais e comunitárias);
Quais as concepções de leitura e de escrita dos habitantes da comunidade e como eles pensam, valoram, e se identificam com tais atividades?	Analisar as práticas de letramento de habitantes da comunidade, sobretudo, no que concerne aos modos particulares de pensar, valorar, atuar e se identificar em torno da cultura escrita;	Os modos de pensar, valorar, atuar e de se identificar dos participantes revelarão diferentes práticas de letramento: dominantes, locais, vernaculares e de resistência/reexistência;
Como projetos de letramentos podem contribuir com a difusão e o acesso a diferentes práticas de letramento?	Analisar a contribuição de projetos de letramento no processo de difusão e valorização de práticas de leitura e escrita no âmbito comunitário.	Projetos de letramento, trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar, corresponderão a uma boa estratégia para difundir novas práticas de linguagem e letramento no contexto da comunidade.
TESE DA PESQUISA		
Os usos, os valores e os significados dos letramentos em contexto quilombola não são universais, isto é, as práticas sociais letradas em contexto minoritário resultam de diferentes cenários e de distintas situações socio-comunicativas, que variam no tempo-espço, constituindo o letramento um fator fundamental na construção de identidades. Nesse sentido, uma aproximação interdisciplinar, torna-se fundamental para descobrir e documentar letramentos não hegemônicos, bem como para potencializar, a partir dos usos contextualizados da leitura e da escrita, as múltiplas práticas de letramento e as diferentes vozes sociais que emergem de um contexto de luta e resistência.		

Fonte: O autor (2020).

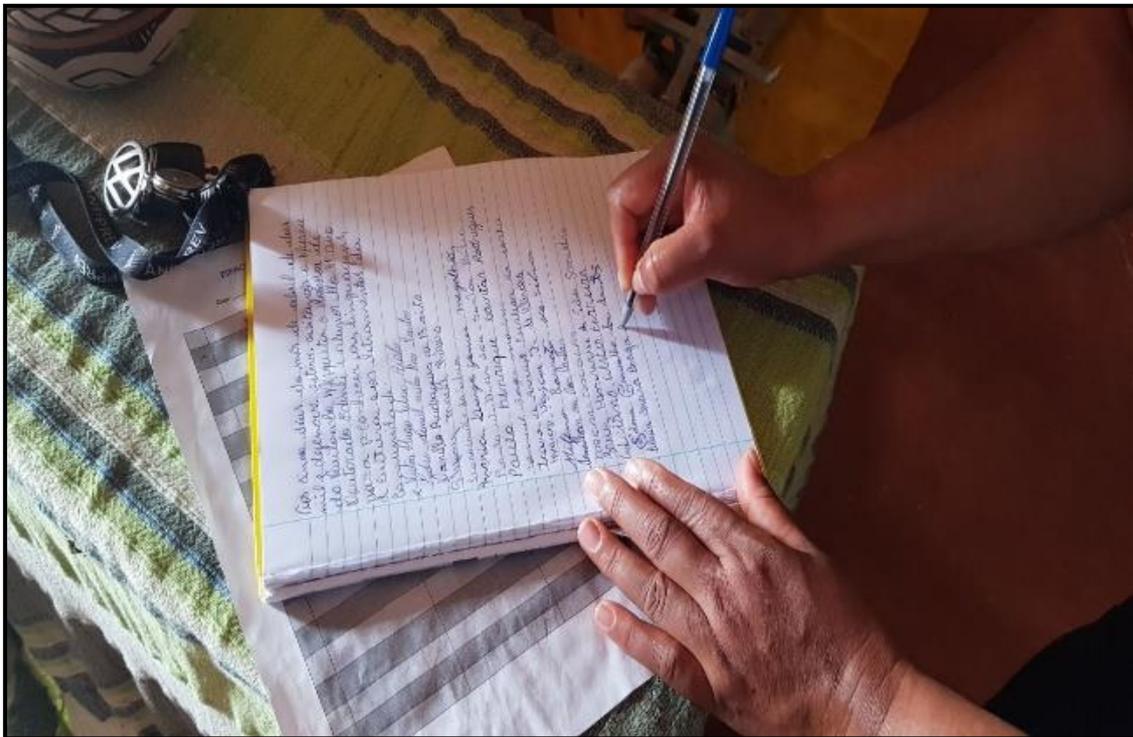
Quanto à teoria e à metodologia utilizada na pesquisa, proponho um trabalho interdisciplinar fundamentado no campo de conhecimento de diferentes disciplinas (Novos Estudos do Letramento, Sociolinguística, Linguística Aplicada Crítica, Estudos Quilombolas e Etnografia). Tal combinação, a meu ver, constitui um aporte teórico-metodológico fundamental e necessário na tentativa de compreender a complexidade do fenômeno do letramento em contextos sociais e culturais diversificados, principalmente em contextos étnicos e minoritários (quilombos, comunidades indígenas, ribeirinhos, povos tradicionais, etc.)

Ancorado nessa abordagem teórico-metodológica, além da apresentação, *iniciando a rota*, a tese está estruturada em seis capítulos: Parte I - *Aportes para a viagem* - Capítulo 1: *Abordagem sociocultural da leitura e da escrita: os estudos do letramento*, no qual abordo a leitura e escrita como práticas sociais situadas e apresento orientações e conceitos seminais dos Estudos do Letramento e da Sociolinguística: modelos de letramento (autônomo e ideológico), práticas e eventos de letramento, acesso e disponibilidade. PARTE II - *Viagem ao território* - Capítulo 2: *Os caminhos da pesquisa: estabelecendo rotas etnográficas no campo de estudos dos letramentos*, no qual descrevo os procedimentos metodológicos que subsidiaram a pesquisa de campo na comunidade, com destaque para os princípios da etnografia. PARTE III - *Conhecendo o território* - Capítulo 3: *Contexto quilombola: ethos de luta e resistência*, no qual apresento um panorama geral sobre os quilombos contemporâneos, bem como apresento o contexto de pesquisa, o Quilombo Mesquita. Parte IV - *Letramentos no território* - Capítulo 4: *Letramentos na comunidade: usos socioculturais da leitura e escrita em diferentes contextos*, no qual apresento a diversidade de letramentos em distintos domínios sociais do Quilombo Mesquita, identificando a comunidade como um espaço multiletrado. Parte V - *Os caminhos da resistência* - Capítulo 5: *Letramentos e cultura quilombola*, no qual abordo as práticas de letramentos associadas à cultura de resistência do Quilombo Mesquita. Parte VI - *Resgatando as raízes* - Capítulo 6: *Projeto Raízes: letramentos, educação e cultura*, no qual apresento o projeto de letramento desenvolvido na escola local com o objetivo de aproximar conhecimentos escolares aos saberes comunitários.

Articulada por esses capítulos, esta pesquisa pretende contribuir com o reconhecimento da diversidade de letramentos no Quilombo Mesquita e com as diferentes identidades e vozes sociais que emergem em contextos de luta e resistência.

PARTE I - APORTES PARA A VIAGEM

FIGURA 2: ASSINATURA DE LISTA DE PRESENÇA NO ESPAÇO DE MEMÓRIAS DO QUILOMBO MESQUITA



Fonte: O autor (2020).

CAPÍTULO 1: ABORDAGEM SOCIOCIOCULTURAL DA LEITURA E DA ESCRITA: OS ESTUDOS DO LETRAMENTO.

“O letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”.

(STREET, 2014, p.41).

Os estudos seminais de Scribner e Cole (1981), Heath (1982) e Street (1984), publicados originalmente na década de 1980 – junto a uma série de outros ensaios acadêmicos – inauguraram uma nova corrente de pensamento em torno do campo de investigação da cultura escrita: os Novos Estudos do Letramento (NEL). Esse conjunto de estudos, de orientação interdisciplinar, contrapõe-se firmemente a ideia clássica de letramento de forte ênfase individual e técnica. Ou seja, concebem o letramento não como um conjunto de habilidades cognitivas (restrita à mente do indivíduo), mas sim como um conjunto de práticas sociais historicamente situadas e diretamente associadas a relações ideológicas e de poder. Esses estudos também sugerem, partindo de experiências empíricas em contextos diversos, que as consequências cognitivas, sociais e históricas do processo de aquisição do letramento não são universais; pelo contrário, para tais estudos, práticas letradas têm efeitos diferentes em distintos contextos socioculturais, bem como variam conforme as diferentes situações comunicativas.

Nesse contexto, além de uma virada conceitual no estudo da cultura escrita, essa corrente de pesquisa contribuiu para a abertura de novos caminhos teórico metodológicos rumo à compreensão da natureza social do letramento. Uma contribuição importante dos Novos Estudos do Letramento (NEL), por exemplo, foi descolar o foco das práticas dominantes (voltadas para o ensino de habilidades, como aquelas que ocorrem no processo de alfabetização nas escolas) para as práticas sociais relacionadas aos letramentos ditos múltiplos, vernaculares, marginalizados (ou de resistência), procurando examinar empiricamente os usos, as representações e as relações sociais resultantes dessas práticas.

Com base nessas observações, este capítulo tem como objetivo examinar as principais ideias desenvolvidas em torno dos Novos Estudos do Letramento (NEL), buscando situar as discussões sobre a leitura e a escrita numa perspectiva mais ampla (Cf. STREET, 2009), ou seja, para além de questões individuais e meramente técnicas, relacionando seus usos e significados a contextos políticos, culturais e sócio-históricos particulares. Para isso, o capítulo foi organizado em cinco seções, assim distribuídas: I) Teoria da “Grande Divisão”: oralidade x

letramento II) Novos Estudos do Letramento III); Letramento autônomo e ideológico IV) Práticas e eventos de letramento V) Múltiplos letramentos e cultura moderna. Como referência para nossa reflexão teórica, adotamos um conjunto de ensaios de autores que abordam a leitura e a escrita numa perspectiva sócio-histórica e transcultural, especialmente, Barton et al. (2000), Barton e Hamilton (2004), Soares (2003a, 2003b), Street (1984, 2007, 2012, 2014), Rojo (2009), Kleiman (1995), Zavala (2002) e Ames (2002).

1.1 Teoria da “Grande Divisão”: oralidade x letramento

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) como abordagem sociocultural e interdisciplinar de pesquisa, como veremos mais adiante, surgiram no início da década de 1980 quando um conjunto de autores, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, começaram a questionar a visão tradicional de letramento herdada da teoria da “Grande Divisão”. Na visão tradicional, o letramento (associado ao conceito de alfabetização) era compreendido em termos de habilidades cognitivas específicas, isto é, restringia-se à capacidade que o indivíduo tinha de ler e escrever ou, em outros sentidos, de codificar e decodificar o material escrito. Além disso, nessa visão, oralidade e escrita eram consideradas duas realidades linguísticas com características radicalmente distintas e, por extensão, com consequências sociais e cognitivas também diferentes. Essa interpretação, consolidada na obra de autores publicadas na década de 60, acabou gerando grandes dicotomias na história da humanidade, entre elas: alfabetizados x não alfabetizados, letrados x iletrados, primitivos x civilizados – polarizações que viriam a ser questionadas posteriormente por teorias de caráter empírico e estudos culturalmente mais sensíveis.

Nesses termos, antes de examinar o letramento como prática social, hipótese avançada pelos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL), inicialmente, é importante fazer breves considerações sobre um conjunto de obras anteriores que tinham como foco os estudos da oralidade na história da cultura humana e sua relação com o letramento (VICH E ZAVALA, 2004). Em nossa análise, é a partir do questionamento dos pressupostos teóricos subjacentes a tais obras que começam a emergir teorias alternativas na análise do fenômeno do letramento em sua relação com a oralidade e outros tipos de linguagens (semioses) e na análise mais crítica de práticas de letramento desempenhadas em diferentes contextos.

Seguindo essa linha, antes da década de 1980, prevalecia no âmbito de diferentes disciplinas – especialmente no campo da História, da Sociologia e da Antropologia, a crença de que oralidade e escrita constituíam duas modalidades da língua (ou modalidades de comunicação humana) notadamente opostas. Aliada a essa crença, estava a ideia de que sociedades de

tradição escrita eram superiores a sociedades de tradição oral, tanto no âmbito individual (cognição, pensamento) como em termos sociais, culturais e tecnológicos. Pesquisadores como Ong (1998), Goody (1977) e Havelock (1998), principais representantes dessa abordagem, sustentam, por exemplo, a tese de que oralidade e escrita representam dois modos de comunicação formal e funcionalmente opostos, com valores e consequências individuais e sociais diferentes para os indivíduos que as possuem. A partir dessa realidade, na ótica desses autores, passaria a existir dois tipos de sociedades humanas com características marcadamente distintas: as sociedades orais e as sociedades letradas. Ancorados em uma visão evolucionista e universalista da linguagem, os estudos desses autores acabaram consolidando uma influente linha de pensamento que ficou conhecida tradicionalmente como a teoria da “Grande Divisão”.

Tal corrente de pensamento, como explica Tfouni (1994, p. 53), citando os estudos de Ewald (1988), pressupunha a superioridade da comunicação escrita sobre a oral, conduzindo estudiosos e pesquisadores a uma visão “grafocêntrica” de sociedade, “que coloca ambas as modalidades de maneira reificada, fora do seu contexto humano”. Tal pressuposição, por sua vez, acabou gerando, dentro de diferentes áreas do conhecimento, estudos que estabeleciam diferenças fundamentais entre esses dois canais de comunicação. Nas palavras de Tfouni (2012):

Afirmam alguns autores que a expansão social da escrita traz consequências de uma ordem tal que as modalidades de comunicação dessa sociedade modificam-se radicalmente, de tal forma que passariam a existir modalidades orais e escritas da língua, e ambas seriam separadas, isoladas entre si, produzindo assim, a "grande divisa", segundo a qual características específicas, cognitivas e formais, separariam o discurso oral do escrito. Assim, no primeiro, teríamos contextualização, informalidade, casualidade, envolvimento interpessoal e um tipo de raciocínio "emocional" e ambíguo; no segundo, teríamos perda do contexto imediato, estilo formal, evitação ou inexistência de envolvimento interpessoal, além de um tipo de raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. Quanto à coesão textual, esta seria atingida, no discurso oral, por meio de recursos paralinguísticos, tais como: tom de voz, velocidade da fala, gestos e expressão facial; no discurso escrito, por meio de lexicalizações, tais como: uso de conjunções, frases explicativas, construções complexas (TFOUNI, 2006, p.1).

Além dessas dicotomias apontadas por Tfouni, nessa perspectiva teórica, o letramento, diferentemente da oralidade (considerada menos avançada), estava associado “ao crescimento da ciência, à objetividade e ao pensamento crítico”, ou seja, era considerado um recurso tecnológico positivo responsável por promover desenvolvimentos sociais e cognitivos diferenciados nas sociedades e nas pessoas (VICH E ZAVALA, 2004, p. 10). Para os autores dessa corrente, toda essa potencialidade do letramento ocorria de forma universal, isto é, independente dos usos concretos da leitura e da escrita e de seus significados culturais materializados em diferentes

contextos. Em outras palavras, o letramento era visto como um elemento descontextualizado, cujas consequências sociais e cognitivas resultavam da natureza intrínseca da tecnologia escrita (mais especificamente, da aquisição da escrita alfabética).

Ainda segundo Vich e Zavala (2004), para os teóricos que integram a teoria da “Grande Divisão”, a aquisição ou internalização do letramento, *per se*, era capaz de promover uma maior capacidade crítica, racional, abstrata e lógica, além de possibilitar às pessoas letradas um senso perceptivo mais aguçado da história e da realidade social - características indisponíveis às sociedades orais e aos indivíduos não letrados. Em suma, em termos de desenvolvimento, em tal teoria, o letramento era visto como aparato tecnológico com características extremamente distintas da oralidade e como um elemento capaz de, inerentemente, reestruturar todo sistema racional de pensamento e de criar um novo tipo de mentalidade: uma mentalidade letrada sofisticada distinta da mentalidade oral, esta última considerada atrasada. Em resumo, Vich e Zavala destacam ainda que esse modelo teórico propõe “um desenvolvimento que vai necessariamente do oral ao escrito e que se associa ao “progresso”, “civilização” e “maiores capacidades cognitivas” (VICH E ZAVALA, 2004, p. 12).

Gee (2005), ao examinar detalhadamente as ideias centrais da teoria da “Grande Divisão”, questiona essa polarização radical entre oralidade e escrita e os efeitos positivos do letramento e propõe uma visão mais integrada na relação entre essas duas modalidades, além de propor também um exame mais contextualizado das práticas letradas. Para o autor, oralidade e escrita devem ser analisadas, antes de tudo, como atividades situadas e como modalidades da língua dentro de um contínuo e não como duas realidades linguísticas com características marcadamente opostas. De modo semelhante, em sua teoria social sobre o letramento, Street (2012, p.82) questiona as ideias em torno de tal teoria e argumenta que “existe um contínuo nos sistemas de codificação e não parece haver nenhuma razão teórica, comprovação empírica ou metodologia clara que justifique traçar linha entre um sistema e outro”. Argumenta ainda 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”. De acordo com Street, em lugar disso, há uma variedade e diversidade de letramentos, “ou melhor, práticas de letramento, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto” (STREET, 2012, p. 82).

Os argumentos de Gee e Street e de autores como Tfouni, Vic e Zavala, aqui brevemente apresentados, integram o que muitos pesquisadores nas últimas décadas vem denominando de Novos Estudos do Letramento (NEL).

1.2 Novos Estudos do Letramento (NEL)

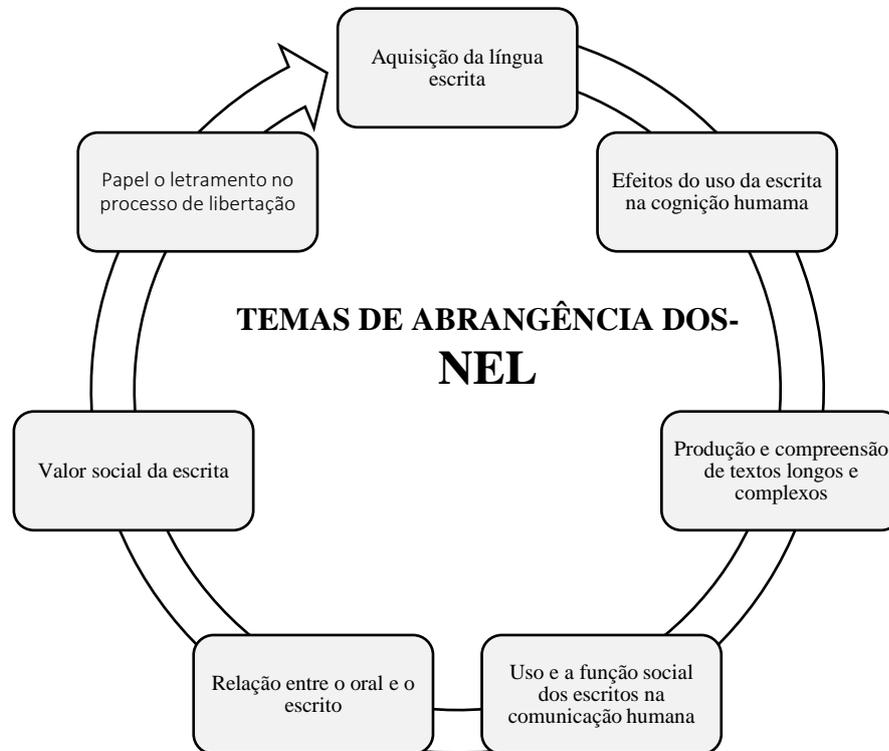
Os Novos Estudos do Letramento (NEL), como dito na introdução deste capítulo, representam abordagens interdisciplinares de estudo da cultura escrita que se consolidaram no campo das ciências sociais e humanas na década de 1980. Conforme observa Street (2003), representam uma nova visão da natureza do letramento que procura deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais (psicológica e histórica), para se concentrar no letramento como uma prática social. As ideias em torno dos NEL adquiriram notável projeção principalmente a partir da publicação de três obras de destaques: *Psychology of Literacy* (1981), de Silvia Scribner e Michael Cole, *Ways With Words* (1982), de Shirley Brice Heath e *Literacy in Theory and Practice* (1984), de Brian Street. Essas obras, embora produzidas no âmbito de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, sociolinguística/educação e antropologia), compartilham uma série de pontos em comum. Entre eles, podemos destacar o foco na abordagem sociocultural e etnográfica do letramento.

Na abordagem sociocultural e etnográfica, diferentemente das abordagens psicológica e histórica predominantes nos estudos anteriores, a leitura e escrita são vistas como elementos enraizados no cultural e encaixados em relações políticas, ideológicas e de poder. De modo mais específico, os autores dos NEL, ao se associarem a essa perspectiva teórica, contestam fortemente a visão dominante de letramento concebida como uma habilidade individual, técnica e neutra. Eles defendem, em contrapartida, o letramento como um conjunto de práticas sociais e a ideia de que a leitura e a escrita estão sempre envolvidas “em relações de poder e incrustadas em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, 17). Nessa abordagem, portanto, o letramento tem um sentido mais amplo. Ou seja, ele assume um significado social que abrange, além de elementos individuais e técnicos, um conjunto de práticas discursivas, visões de mundo (crenças, valores) e identidades de determinados grupos sociais e culturais (GEE, 2004).

Ames (2004, p. 81), tomando como base os estudos de Gee (1986) e Street (1995), destaca que estes estudos levantaram um conjunto de pontos críticos para o estudo do letramento, a saber: a) preocupação em relação à continuidade antes que a divisão entre oralidade e escrita; b) questiona a noção, ainda prevalecente, de que as sociedades progridem ao longo de uma sequência universal que vai da oralidade à escrita; c) enfatizam a existência de múltiplos letramentos, antes que um só letramento, os quais estariam associados com diferentes domínios; d) ênfase na necessidade de compreender cada letramento em seu próprio contexto (social,

cultural, histórico e político). Assim, pode-se afirmar que os NEL se configuram como um campo de estudos interdisciplinar que abrange temas diversos, como sinaliza Kalman (1993, p. 1):

FIGURA 3 - TEMAS DE ABRANGÊNCIA DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO



Fonte: O autor (2020), com base em Kalman (1993).

Para exemplificar aspectos fundamentais dessa abordagem, tomarei como exemplo o estudo pioneiro de Scribner e Cole entre o povo “vai”, uma sociedade tradicional situada na Libéria, na África ocidental - experiência relatada em sua obra clássica *Psychology of Literacy* (1981). Partindo de uma abordagem etnográfica dentro da psicologia intercultural, Scribner e Cole estavam interessados em examinar os efeitos cognitivos e sociais da aquisição da leitura e da escrita para os indivíduos que viviam nesse ambiente cultural específico, tomando como base a totalidade da *prática social* da qual o povo “vai” fazia parte. Nessa experiência etnográfica, os pesquisadores relatam que encontraram dentro da cultura vai práticas de letramento particulares associadas a três tipos de escrita presentes na comunidade: 1) a escrita do inglês tradicional (realizada na escola); 2) a escrita árabe (realizada na comunidade); 3) a escrita indígena vai (realizada na comunidade, fora de um contexto institucional).

Na tradição letrada vai, o inglês é o alfabeto oficial das instituições políticas e econômicas que operam em âmbito nacional; a escrita árabe, por sua vez, é das práticas de ensino religiosas; e, finalmente, a escrita vai (indígena) serve a maior parte das necessidades pessoais e

públicas nas aldeias para conservar a informação e comunicar-se entre indivíduos que vivem em diferentes localidades. Com base nessas evidências empíricas, eles concluíram que a forma monolítica e individual como a escrita é tratada na tradição de estudos psicológicos anteriores parece fracassar, uma vez que ela não é capaz de fazer justiça completa à multiplicidade de valores, usos e consequências que caracterizam a escrita como prática social, como evidenciam as diferentes práticas letradas do tradicional povo vai (SCRIBNER E COLE, 2004, GEE, 2004)

O quadro descritivo abaixo representa uma síntese da pesquisa de Scriber e Cole entre os vai na Libéria.

QUADRO 2: SÍNTESE DOS ACHADOS DA PESQUISA DE SCRIBER E COLE (2004)

ESCRITA - INGLÊS TRADI-CIONAL	ESCRITA INDÍGENA VAI	A ESCRITA ÁRABE
CONTEXTO DE USO	CONTEXTO DE USO	CONTEXTO DE USO
Escola (contexto institucional)	Comunidade (contexto não institucional)	Comunidade (contexto não institucional)
USOS ESPECÍFICOS	USOS ESPECÍFICOS	USOS ESPECÍFICOS
Associada ao governo e à educação formal.	Manter registros e escrever cartas (muitas relacionadas a temas comerciais).	Ler, escrever e memorizar o Corân ⁵ .
EFEITOS	EFEITOS	EFEITOS
Associada com certos tipos de descontextualização e de pensamento abstrato. 2. Não mostram superioridade em tarefas que envolvem exposições verbais.	1. Não associada a destrezas intelectuais de um nível superior. 2. Não aumentava o uso de destrezas taxonômicas, tampouco contribuía para um pensamento silogístico.	1. Não associada a destrezas intelectuais de um nível superior. 2. Não aumentava o uso de destrezas taxonômicas, tampouco contribuía para um pensamento silogístico.

Fonte: elaborado pelo autor (2020), com base em Scriber e Cole (2004) e Gee (2004).

Outro exemplo dessa abordagem é o estudo desenvolvido por Heath. Na obra clássica *Ways With Words* (1982), Heath desenvolveu um estudo etnográfico de como o letramento está incorporado no contexto cultural de três comunidades tradicionais dos Estados Unidos. É nessa obra que Heath faz uso do termo “eventos de letramento” (definido com mais detalhes mais adiante) para designar as ocasiões nas quais as pessoas se envolvem com a leitura e escrita. Ela se concentre em como as crianças em cada comunidade adquirem a linguagem e o letramento no processo de ser socializado em normas e valores de suas comunidades. Nesse estudo, a autora faz alguns apontamentos fundamentais. Para Heath (2004, p. 145), “cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimento nos eventos de letramento”. A

⁵ Muitos letrados árabes não sabem árabe, mas memorizaram longos fragmentos do Corão e podem recitá-lo (Cf. SCRIBNER E COL, 2004, GEE, 2004).

pesquisadora também pondera que há pouca ou nenhuma validade na antiga dicotomia entre “tradição escrita” e “tradição oral”. E conclui que somente sobre a base de uma etnografia minuciosa poderemos progredir até o entendimento dos padrões interculturais dos usos da língua oral e escrita, e dos caminhos para o desenvolvimento da “competência comunicativa”.

Em síntese, o que esses estudos têm em comum é o fato de representar o letramento como um conjunto de práticas sociais e culturais que se desenvolvem em diferentes contextos. De fato, uma característica fundamental dessa abordagem é o foco na natureza social e cultural do letramento e no caráter múltiplo e diversificado das práticas letradas. Sobre o assunto, Cassany (2004) discorre que uma abordagem sociocultural se preocupa, ante de tudo, com a presença da leitura e da escrita em espaços urbanos e sociais e dão conta dos usos e significados que essas práticas têm em nossas vidas e entorno. Portanto, no âmbito de estudo do NEL, a leitura e escrita abrangem além de questões individuais (habilidades e competências) questões sociais mais amplas, isto é, são interpretadas como “acontecimentos comunicativos” que se alinham a papéis sociais, identidades e valores de determinados grupos e comunidades.

1.2.3 Modelos de letramento: autônomo e ideológico

Na década de 1980, visando examinar e refutar os pressupostos teóricos da teoria da “grande divisão” e, ao mesmo tempo, oferecer uma alternativa mais detalhada para a compreensão dos diferentes usos e funções da escrita, e por extensão da leitura, em diferentes contextos, Street (1984) propôs dois modelos conceituais de letramento: autônomo e ideológico. O primeiro modelo, segundo o autor, opera com base na suposição de que a escrita seria um produto completo em si mesmo - restrito a um conjunto de habilidades individuais capaz de promover, de forma autônoma, o avanço cognitivo dos indivíduos, bem como de levá-los, independente do seu contexto histórico-cultural, a progressos sociais e a níveis universais de desenvolvimento. Já o segundo modelo, mais culturalmente sensível, “afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Na sequência, veremos com mais detalhes a definição e como se caracterizam cada um desses modelos.

1.3.1 Letramento autônomo

Os principais expoentes do modelo autônomo, entre eles Walter Ong (1998), Goody (1977) e Havelock (1998), sustentam que o letramento corresponde a uma série de competências e de habilidades individuais capazes de produzir efeitos cognitivos nos indivíduos

independentemente dos contextos sociais e dos usos da leitura e da escrita materializados em uma determinada cultura. Em outras palavras, o letramento aparece nesse modelo como um conjunto de habilidades cognitivas abstraídas de seus contextos socioculturais e das instituições nas quais são originalmente geradas. Nessa linha, os representantes do enfoque autônomo conceituam letramento “[...] em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social: uma variedade autônoma cujas consequências para a sociedade e para a cognição derivam de seu caráter intrínseco” (STREET, 2004, p. 96, tradução nossa).

Nessa perspectiva, percebe-se que a escrita é, por natureza, vista como uma tecnologia boa e considerada uma força autônoma fundamental para a formação do pensamento e da cultura e, em consequência, para o progresso, a mobilidade social e o êxito dos indivíduos na sociedade. Esse conjunto de consequências positivas do letramento - consideradas de caráter universal dentro do modelo autônomo - é denominado por Graff (1979) de “mitos de letramentos”⁶, ou seja, um conjunto de “afirmações folclóricas” sobre as consequências cognitivas e sociais do processo de aquisição da leitura e da escrita, sem levar em conta (condicionantes) as variáveis políticas, sociais e culturais desse processo. Walter Ong (1998, p. 17), principal expoente do modelo autônomo de letramento, por exemplo, defende que

Ao isolar o pensamento em uma superfície escrita, separando-a de qualquer interlocutor, convertendo a expressão em algo autônomo e indiferente ao ataque, a escrita apresenta a expressão e o pensamento como algo sem relação com todos os demais, independentes e completos de alguma maneira (ONG, 1998, p. 17).

Essa citação, ao conferir à escrita uma autonomia, ilustra bem os princípios do modelo autônomo. Nessa linha, nos estudos que integram esse enfoque, a escrita é representada em termos de desenvolvimento e progressos sociais, assim como em termos de processos cognitivos individuais, geralmente alcançados pelo processo de escolarização.

Na escola, instância onde prevalece tal modelo, de acordo com Street (2004, p. 189), as marcas da autonomia se manifestam de diferentes maneiras:

- ***No distanciamento entre os sujeitos e a linguagem*** – as maneiras em que a linguagem é tratada como um objeto distanciado tanto do professor como do aluno, a quem se impõe uma série de regras e requerimentos externos como se eles fossem somente recipientes passivos.

⁶ Kleiman, em seu livro *Os significados do letramento*, cita alguns desses mitos: manutenção das características da espécie, modernidade, ascensão e mobilidade social, desenvolvimento econômico, distribuição de riqueza, aumento de produtividade, emancipação da mulher, avanço espiritual (KLEIMAN, 1995, p.34-36).

- *Nos usos metalinguísticos* – as maneiras em que os processos sociais de ler e escrever são referidos e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se de competências independentes e neutras se tratasse e não de competências carregadas de significados dentro das relações de poder e ideologia.
- *Na ação de privilegiar* – as maneiras em que é atribuída à leitura e escrita um status diferente ao discurso oral como se intrinsecamente fosse superior e, portanto, brinda aos seus possuidores uma superioridade;
- *Na filosofia da linguagem* – a montagem de unidades e limites para elementos do uso da linguagem como se fossem neutros, ocultando a fonte ideológica de que são na realidade: consequências sociais frequentemente associadas com as ideias sobre a lógica, a ordem, a mentalidade científica, etc.
- *Nas práticas leitoras escolares* - que enfatizam perguntas de respostas únicas, a busca da ideia principal e das secundárias, a recuperação de inferências, a ordem da informação, entre outros aspectos.

Cabe mencionar ainda que os estudos da tradição clássica ainda têm grande influência e dominam a abordagem do letramento nos círculos acadêmicos, nas agências de desenvolvimento e integra boa parte dos programas de escolarização e luta contra o “analfabetismo” (STREET, 2014). No entanto, com o surgimento do quadro epistemológico dos NEL, esse modelo tradicional de pensamento vem sendo substituído, de modo alternativo, por uma perspectiva mais social e contextualizada da leitura e da escrita, isto é, pelo modelo ideológico de letramento.

1.3.2 Letramento ideológico

No início da década de 1980, o antropólogo e linguista Brian Street publica sua obra seminal *Literacy in Theory and Practice* (1984). Nesse trabalho, o pesquisador questiona o modelo autônomo de letramento e propõe um modelo alternativo de análise das práticas letradas: o modelo ideológico. A proposta do modelo ideológico se concentra no caráter social da leitura e da escrita e concebe o letramento, como vimos anteriormente, como uma prática social situada e incrustada em relação ideológica e de poder. O modelo ideológico, nesse sentido, parte de premissas diferente do modelo autônomo (de caráter individualista), uma vez que tem um caráter social mais amplo e encara as práticas sociais sob um ponto de vista mais sensível e crítico. Tal modelo, de acordo com Street, “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 relações de poder e ideologia” (STREET, 2007, p. 466).

Ainda segundo Street, a perspectiva ideológica,

[...] postula que o letramento constitui uma prática social e não uma habilidade técnica e neutra; além disso, sustenta que sempre está imerso em princípios epistemológicos socialmente construídos. As formas em que as pessoas empreendem a leitura e a escritura estão enraizadas em concepções sobre o conhecimento, a identidade e o ser (STREET, 2008, p. 44).

Na visão ideológica, portanto, diferente do letramento visto em uma perspectiva individual e de aprendizagem, o letramento é visto como “essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e escrita, geradas por processos mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, p.74). Seguindo essa mesma linha de pensamento, Mortatti (2004) reforça que nas diferentes formas de abordagem desse modelo, leitura e escrita são consideradas atividades de natureza eminentemente social, isto é, são produtos sócio-históricos, “que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa” (MORTATTI, 2004, pp. 104-105).

Ao analisar as premissas de tal modelo, Kleiman chama a atenção para o fato de que o modelo ideológico não nega os resultados específicos dos estudos realizados no modelo autônomo do letramento. Pelo contrário, de acordo com a autora, as consequências cognitivas da aquisição da escrita na escola, por exemplo, devem ser entendidas em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita nesta instituição representa (KLEIMAN, 1995, p. 39). Sob esse aspecto, Gee (2005) faz o seguinte comentário: “o letramento, qualquer tipo que seja, só tem consequências quando atua junto com grande número de fatores sociais, entre os quais estão as condições políticas e econômicas, a estrutura social e as ideologias locais” (GEE, 2005, p. 73).

Nesse sentido, subjacente a esse modelo teórico está a ideia de que as práticas sociais concretas de letramento estão permeadas de ideologia ou diferentes e diversificadas formas de conceber a realidade e o mundo. Como revela Tfouni (2010, p.220), ao encarar o letramento dentro dessa perspectiva, a questão não se restringe ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidade de uso da leitura e da escrita, como ocorre no modelo autônomo, ela é muito mais abrangente, “pois nos lança o desafio de termos que descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem dentro ou fora da escola”.

Outro aspecto importante de tal proposta é visão integrada entre oralidade e escrita ou a percepção dessas modalidades como um *continuum*. Em estudo anterior, mencionei que 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 (SANTOS, 2014). Nesse sentido, como define Buzato (2007, p. 153), 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”.

Em síntese, este enfoque presta especial atenção ao que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos da leitura e escrita no entorno social, examinando os sentidos e as representações de suas práticas de letramento. Nessa dimensão do letramento, contrastando com modelo *autônomo*, mas não o negando, os usos e significados da leitura e da escrita estão estritamente relacionados ao contexto sociocultural no qual os sujeitos estão situados, às atribuições pessoais desses sujeitos e aos múltiplos letramentos circunscritos aos diferentes domínios sociais dos quais eles participam, cujas formas são moldadas e reforçadas pelas instituições sociais ou esferas de atividades em que essas práticas estão inseridas (SANTOS, 2014).

1.3.3 Eventos de letramento

Os teóricos que integram a corrente do NEL também utilizam outro conceito-chave para estudar empiricamente a cultura escrita produzida por diferentes grupos culturais e comunidades: eventos de letramento, expressão baseada na teoria sociolinguística dos *eventos de fala* ou etnografia da comunicação. A princípio, o termo foi utilizado por Anderson, Teale e Estrada, sob um enfoque cognitivo, para designar uma ocasião durante a qual uma pessoa “tenta compreender os signos gráficos”. Posteriormente (1983), Shirley Brice Heath publica sua obra seminal *Ways With Words* e traz uma nova abordagem de natureza sócio-histórica para o conceito, definindo-o como toda e qualquer forma de interação social mediada pelo texto escrito. Na definição avançada por Heath (2004, p.52), que se tornou referência para pesquisas etnográficas posteriores, os eventos de letramento são compreendidos como “ocasiões em que a língua escrita se integra à natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas”.

Um exemplo clássico de evento de letramento, citado nos estudos etnográficos de Heath (1983) e retomado por Gee (2004), é a leitura de contos infantis na hora dormir. Nesse tipo de evento, é possível observar uma atividade mediada por um texto escrito (leitura), geralmente executada por um membro mais experiente (adulto), na qual ele estabelece com o par menos experiente (criança) um *scaffolding*⁷. Ou seja, nesse processo interativo mediado pelo código escrito, o pai ou a mãe estabelecem um diálogo como “andaimagem de apoio” com a criança e fazem perguntas como *O que é X?*, oferecendo, em seguida, retroalimentação verbal e um nome logo que a criança haja vocalizado ou proporcionado uma resposta não verbal (GEE, 2004, SANTOS, 2014). Nesse tipo de evento, como podemos notar, é nítida a presença da escrita, bem como a presença de estratégias interpretativas mobilizadas durante o processo interacional, caracterizando um típico evento de letramento - como sinalizado anteriormente nos estudos de Heath.

Com base nessas observações, Gee (2004) e Heath (2004, 1983) entendem que os eventos de letramento são aqueles eventos que envolvem textos escritos e no qual há sempre uma negociação de significados, isto é, ocasiões nas quais livros ou outros materiais escritos são integrais para interpretação e interação entre os participantes. Nos estudos de Heath (1983), por exemplo, a autora revela que nas famílias de classe média da cidade de Rodaville os eventos predominantes eram os contos infantis para dormir, a leitura de textos de caixa de cereais, os sinais de trânsito e os anúncios de televisão, assim como a interpretação das instruções de brinquedos e de jogos comerciais. Ou seja, modos particulares de interagir socialmente por meio de textos escritos e de assimilar e compartilhar conhecimentos oriundos de práticas sociais geradas daquela comunidade.

Ampliando a discussão em torno do conceito, Barton e Hamilton (2004) elencam cinco proposições que auxiliam pesquisadores a compreender como se caracterizam os eventos de letramento. Para esses autores, os eventos são: 1) atividades nas quais o letramento cumpre um papel; 2) episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por estas; 3) na vida, muitos eventos são atividades repetidas e regulares; 4) outros eventos se encadeiam em sequência de rotinas que podem ser parte dos procedimentos e expectativas de instituições sociais, como, por exemplo, o local de trabalho, as escolas, as agências de bem-estar social; 5) certos eventos são estruturados graças às expectativas e pressões mais informais, como aqueles que

⁷No âmbito do ensino, *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).

ocorrem no âmbito do lar e entre grupo de amigos e colegas; 6) os textos são parte crucial dos eventos de letramento, de tal forma que o estudo do letramento é também um estudo de textos.

Nesses termos, a “noção de eventos de letramento oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sala de aula) o modelo analítico para descrever e caracterizar *quando, onde e como* as pessoas leem ou escrevem sobre um texto ou interagem por meio da escrita” (CEALE, 2014, grifo nosso)⁸. Nesse sentido, descrever eventos implica observar como as pessoas se envolvem cotidianamente com o material escrito, os domínios ou âmbitos sociais por onde os textos circulam, bem como localizar o letramento no tempo e no espaço. Numa perspectiva etnográfica, como sugere Santos (2014), entender como funcionam os eventos de letramento requer uma série de atitudes e ações a serem desenvolvidas em campo: observar atividades mediadas pela escrita, conversar com pessoas, fazer perguntas, participar ativamente das interações enquanto elas se desenrolam e, ao mesmo tempo, compreender as regras, as convenções e os pressupostos a elas subjacentes.

Em síntese, ao analisar eventos de letramento em um contexto sócio-histórico particular, o(a) pesquisador(a) se ocupa em descrever como as pessoas desse contexto se envolvem concretamente em diferentes práticas sociais mediadas pela leitura e escrita e também por outras formas de linguagem. O seja, ele(a) se propõe a investigar e descrever como os sujeitos sociais usam de forma situada os letramentos no desempenho de diferentes atividades em diferentes instituições, contextos ou domínios. Conclui-se, nesse sentido, que o conceito de evento de letramento surgiu - no âmbito de investigação do NEL - como uma importante unidade de análise no estudo das práticas letradas. Em outras palavras, uma ferramenta conceitual utilizada para examinar empiricamente como determinados grupos sociais ou comunidades mobilizam a linguagem, escrita e falada, e fazem uso, participam de diferentes letramentos (múltiplos letramentos).

1.3.4 Práticas de letramento

Como dito na seção anterior, as pessoas desempenham atividades variadas com os textos, com diferentes propósitos sociais e em contextos socioculturais diversificados. Nesse contexto, um mesmo evento de letramento pode ter diferentes objetivos. Por exemplo, a leitura de um jornal para um participante pode ser realizada com a finalidade de buscar informações sobre os acontecimentos globais ou locais. Já para outro participante, essa mesma atividade pode ser realizada com o propósito de buscar oportunidade de emprego. Como se pode notar, nesse caso,

⁸ Glosário Ceale. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>>. Acesso em 10 julho de 2018.

o evento é o mesmo (leitura de um jornal), porém os propósitos sociais são distintos. Portanto, é importante examinar o que as pessoas fazem com os textos, procurando abstrair de tal atividade os significados sociais aí inerentes. É essa busca pelos significados dos eventos que nos leva às práticas de letramento.

O conceito de *práticas de letramento* é central na teoria dos NEL. Esse é um conceito tão seminal para o campo que levou Street a afirmar que “parece ser o mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram” (STREET, 2012, p. 76). Para melhor esclarecer o significado de tal conceito, devemos associá-lo ao conceito de eventos, uma vez que esses constructos teóricos estão estreitamente relacionados. Assim, enquanto os eventos referem-se a atividades materiais, concretas e observáveis que envolvem textos, materiais escritos e outras semioses, as práticas, por sua vez, referem-se a padrões culturais ou maneiras específicas de pensar sobre os diferentes eventos de letramento (concepção mais abstrata). Nos termos de Street (2008, p.1), trata-se de uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”.

Barton e Hamilton (2004, pp.112-113), ampliando a discussão em torno do conceito de práticas, discorrem que

As práticas de letramento são formas culturais generalizadas de uso da língua escrita, nas quais as pessoas encontram inspiração para a sua vida. No mais simples dos sentidos, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Todavia, tais práticas não são unidades de comportamento observáveis, já que também, implicam uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais [...]. Isso inclui certo grau de consciência que as pessoas têm em relação ao letramento, assim como a maneira em que as pessoas falam dele e lhe conferem sentido. Se bem se trata de processos internos no indivíduo, as práticas são, ao mesmo tempo, os processos sociais que conectam as pessoas entre si e que incluem conhecimentos compartilhados representados em ideologias e identidades sociais. Assim, as práticas tomam forma a partir de normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, uma vez que prescrevem a possibilidade de produzi-los e ter acesso a eles. As práticas se apoiam, também, tanto no mundo individual como no social, e são entendidas mais utilmente si se concebem como existentes nas relações interpessoais, dentro de grupos e comunidades, em vez de como um conjunto de propriedades que existem no interior dos indivíduos (BARTON E HAMILTON, 2004, 112-113).

O conteúdo de tal citação permite afirmar que os eventos são constituídos de elementos (abstratos) não observáveis, como, por exemplo: valores, crenças, identidades, relações sociais, modelos cognitivos etc. Ao analisar tais eventos (atividades concretas de leitura e escrita) começamos a perceber como essas atividades culturais são socialmente estruturadas. É essa organização que fornece padrões de comportamento, pressupostos, convenções e significados culturais subjacentes a tais atividades. Com efeito, as práticas envolvem mais do que a mera

descrição de eventos, isto é, envolvem a análise e interpretação do “acontece nos contextos sociais em relação aos significados e usos do letramento” (STREET, 2012, p. 70). Assim, como dito anteriormente, as práticas de letramento envolvem duas faces: de um lado, o evento (atividade concreta observável), de outro as representações (valores, sentimentos, crenças em relação ao material escrito). A primeira face é fornecida pela descrição das atividades mediadas pelo texto escrito (como, o que, quem, ou seja, pelas interações). Já a segunda é obtida pela análise interpretativa das representações materializadas nos discursos. A esse respeito, Street (2004), fazendo referência a trabalho anterior (1987), se posiciona da seguinte forma:

Emprego práticas de letramento como um conceito mais amplo, mais abstrato e referido tanto ao comportamento como às concepções relacionadas com o uso da leitura e da escritura. Nesse sentido, as práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento como ocasiões empíricas das quais o letramento é parte essencial, mas também aos modelos folclóricos desses eventos e os preconceitos ideológicos em que se baseiam (STREET, 2004, p. 94)”.

De forma semelhante, Hamilton também afirma que as "práticas de letramento" incorporam não só "os eventos de letramento" - ocasiões observáveis em que o letramento desempenha um papel -, mas também as formas de compreender, sentir e falar sobre esses eventos (HAMILTON, 2010, pp. 10-11). É essa descrição e análise interpretativa mais crítica que permite ao pesquisador ter condições de devolver uma visão etnográfica mais global do contexto: ambientes, participantes, e uma abordagem sociocultural mais sensível sobre os diferentes usos dos letramentos. Nesse sentido, ainda segundo Hamilton,

a abordagem da prática social incentiva a consideração de como o letramento funciona dentro do ecossistema social de que é parte. Concentra a atenção nos aspectos culturais, práticas políticas e econômicas dentro das quais a palavra escrita está incorporada - as formas em que os textos são socialmente regulados e utilizados e os contextos históricos a partir dos quais essas práticas se desenvolveram (HAMILTON, 2010, p. 10).

Sob esse aspecto, Barton e Hamilton (2004) comentam ainda que as práticas de letramento implicam a regulação social dos textos. Em outras palavras, quem tem acesso a eles e quem pode produzi-los. Assim, a noção de práticas de letramento oferece um modo poderoso de conceituar a ligação entre as atividades concretas de leitura e escrita e as estruturas sociais nas quais se encontram imbricadas.

Ames (2004, p. 10), fazendo referência a Kapitzke (1995), acrescenta ainda que “os significados e as práticas de letramento são produto da cultura, da história e dos discursos”. Essa afirmação abre espaço para pensarmos nas práticas não como algo dado, mas sim como um elemento em processo contínuo de construção. Ou melhor, como um produto histórico em

constante transformação. Isso significa dizer que as práticas de letramento são múltiplas, assim como são múltiplos os eventos. Isso significa dizer ainda que velhas práticas deixam de existir e novas práticas se formam constantemente no tecido social. É esse mosaico de configurações das práticas de letramento que nos permite encarar o letramento como uma prática social plural e situada e não como um modelo cognitivo restrito à mente dos indivíduos. Nesse sentido, como propõe Barton e Hamilton (2004, p.113), uma teoria do letramento como prática social deve partir das seguintes proposições:

- O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos.
- Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
- As práticas de letramento são propositadas e encaixadas em práticas culturais e objetivos sociais mais amplos.
- O letramento é historicamente situado.
- As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e produção de sentido.

1.4 Acesso e disponibilidade

Segundo Kalman (2010), a partir da sociolinguística surgiu o interesse dos pesquisadores sobre quem lê e o que se lê e se escreve, para quem se lê e se escreve e o que contexto que se lê e se escreve. Nesses termos, dentro do âmbito da sociolinguística, os estudos procuram “levar em conta o que pensamos acerca da língua escrita, e não só o que fazemos com ela, coma hipótese de que nossas ideias sobre a cultura escrita e os contextos nos quais a utilizamos influem no uso que lhe damos” (KALMAN, 2010, p.126). A partir dessa realidade, como vimos anteriormente, surgiram conceitos seminais no campo dos estudos do letramento, como eventos de letramento, baseado na ideia sociolinguístico dos *eventos de fala*, e, por extensão, práticas de letramento.

Além desses conceitos, no âmbito dos estudos sociolinguísticos, outros conceitos são fundamentais para entender o processo de apropriação da leitura e da escrita, como as noções de *acesso e disponibilidade*. O acesso está relacionado às condições sociais para fazer uso e se apropriar das práticas de leitura e de escrita. A disponibilidade está ligada às condições materiais que fomentam a execução de tais práticas. Nesse sentido, como assinala Kalman (2003), o

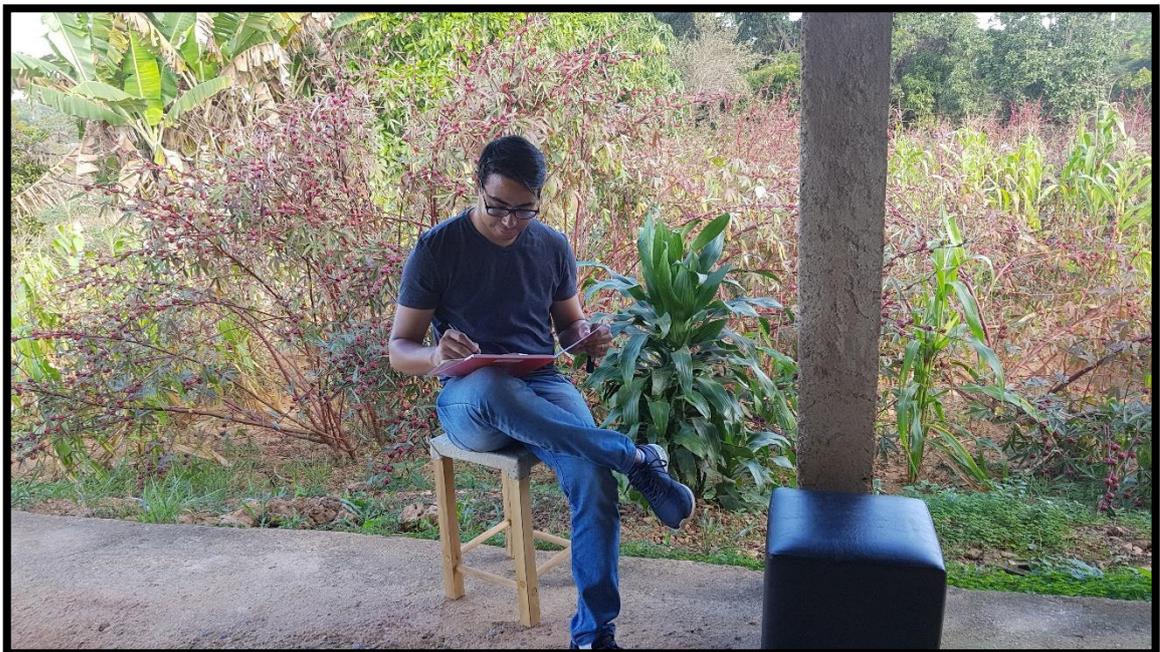
acesso se refere “a oportunidade tanto para participar em eventos da língua escrita (situações em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores) como para aprender a ler e escrever”. Já a “disponibilidade denota a presença física dos materiais impressos, a infraestrutura para sua distribuição (biblioteca, pontos de venda de livros, revistas, diários, serviços de correio, etc.)” (Cf. KALMAN, 2003). Como se vê, tais conceitos são essenciais o processo de interação das pessoas em torno da cultura escrita, bem como para compreender as diferentes formas de acesso e participação na cultura letrada.

Nesse capítulo, vimos que uma das características centrais dos estudos do letramento é o foco na natureza social e cultural da leitura e da escrita, nitidamente diferente do enfoque individual e cognitivo que predominava nos estudos dos autores da “grande divisão”. Outro ponto levantado diz respeito à relação entre oralidade e escrita. Os estudiosos dos Novos Estudos do Letramento rejeitam fortemente essa postura radical e insistem na natureza contínua entre essas duas modalidades de comunicação humana. Com efeito, essa nova abordagem preconiza que o letramento constitui um conjunto de práticas sociais (orais e escritas) forjadas no tecido social em estreita conexão com questões ideológicas e estruturas de poder. Essas práticas, por sua vez, são moldadas pelas instituições sociais e pelos modos de conceber e representar a leitura e escrita em diferentes contextos. São, portanto, imbuídas de um conjunto de valores, crenças, comportamentos e modos de ser (identidades). Em síntese, representam o que as pessoas pensam e fazem com a leitura e a escrita, ou seja, os modos sociais e culturais de atuar em eventos da vida cotidiana mediados, sobretudo, pela palavra escrita.

Feitas essas considerações sobre os aportes para a viagem, no próximo capítulo, apresento a trajetória etnográfica rumo ao Quilombo Mesquita em busca dos letramentos em terras quilombolas.

PARTE II: VIAGEM AO TERRITÓRIO

FIGURA 4 - PESQUISADOR REALIZANDO REGISTRO EM SEU DIÁRIO DE CAMPO



Fonte: O autor (2020).

CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: ESTABELECENDO ROTAS ETNOGRÁFICAS NO CAMPO DE ESTUDOS DO(S) LETRAMENTO(S)

O etnógrafo reservar-se o direito de duvidar a priori das explicações já prontas (...). Preocupa-se sempre com ir ver mais de perto a realidade social, livre para ir de encontro às visões oficiais, à opor-se às forças que impõem o respeito e o silêncio, àquelas que monopolizam o olhar sobre o mundo.

(BEAUD E WEBER, 2014, p.11).

Na epígrafe que abre este capítulo, Beaud e Weber deixam implícito que há visões cristalizadas, neutras e objetivas no processo de construir os *caminhos* da ciência. Tais visões são, quase sempre, tidas como superiores pela tradição científico-positivista, excluindo outros modos de ser, de conhecer e de experienciar o mundo. O trabalho do etnográfico, ao contrário, procura interpretar a realidade social sem julgamentos. Busca, antes de tudo, chegar ao significado dos eventos sociais a partir da perspectiva interpretativista do outro e da sua própria experiência em campo. Para isso, antes do processo de descrição e da interpretação cultural, o pesquisador etnógrafo vai a campo, constrói trilhas e interage com seu público tentando compreender as diferentes práticas sociais de forma mais culturalmente sensível. Ao partir de tais ações, ele não só se afasta da neutralidade engessada da ciência, como também abre rotas para um fazer científico mais dialógico, interativo e crítico.

Tomando esse cenário de vivência como ponto de partida, neste capítulo, apresento os fundamentos da etnografia com o objetivo de apoiar o caminho investigativo da pesquisa. Em um primeiro momento, descrevo as características da abordagem etnográfica utilizadas em trabalhos desenvolvidos no campo da investigação social. Também explico como os princípios da etnografia foram aos poucos se estendendo a outros domínios do conhecimento, como os estudos da linguagem e os estudos dos letramentos. Destaco ainda que uma visão do letramento como sendo parte de práticas sociais inferidas de eventos mediados por textos escritos requer “uma metodologia de atenção aos detalhes intensamente baseada em abordagens etnográficas” (BARTON E LEE, 2015, p. 26), ou seja, uma abordagem que trabalhe “com a análise de eventos particulares, a fim de compreender as práticas mais amplas” (ibidem).

Em diálogo com esses princípios, em um segundo momento, apresento ao leitor a trajetória metodológica do nosso projeto de investigação social sobre eventos e práticas de

letramento no território do Quilombo Mesquita. Nessa trajetória, enfoco os aspectos do cenário de pesquisa, a seleção dos sujeitos participantes, as etapas da pesquisa de campo, as ferramentas de geração e coleta de dados, bem como o processo de análise das diferentes fontes de informação. Como veremos nas próximas seções, essa organização foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa no contexto da comunidade.

2.1. Etnografia e estudos dos letramentos

Esta pesquisa segue o paradigma qualitativo e se vale de procedimentos e princípios da *etnografia* para a geração de registros (Cf. BORTONI-RICARDO, 2008). Na tradição de estudos antropológicos, etnografia significa estudo descritivo (*graphos*) da cultura (*ethnos*) de uma comunidade. Em outras palavras, uma maneira de estudar a cultura de grupos sociais e culturais organizados e duradouros, ou seja, as chamadas comunidades e sociedades. Ao estudar uma determinada cultura, o etnógrafo preocupa-se não propriamente com os sentidos individuais, mas sim com os significados gerados pela coletividade. De modo mais específico, no processo de investigação cultural, ele se interessa, sobretudo, pela descrição de comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados por determinados grupos humanos, enfocando a interpretação dos significados sociais gerados por membros de culturas específicas (ANGROSSINO, 2009).

Essa tradição investigativa se firmou como método de pesquisa no final do século XIX e início do século XX no interior da antropologia, com destaque para a publicação dos trabalhos pioneiros dos antropólogos Franz Boas (1858-1942) e Bronislaw Malinowski (1884-1942), defensores da pesquisa de campo. Posteriormente, os princípios dessa corrente se estenderam a outras áreas de conhecimento como, por exemplo, a linguística, a psicologia, a história, a educação, o que resultou no desenvolvimento de uma variedade de linhas de pesquisa que passaram a “[...] empregar métodos etnográficos desenvolvendo a etnografia para além dos significados e usos particulares postulados no interior da antropologia, disciplina na qual se originaram” (STREET, 2009).

Apesar de a etnografia variar conforme os diferentes propósitos de cada disciplina, tal abordagem segue algumas características gerais, ou, como diz Blommaert (2010, p. 8), ‘uma arquitetura básica’. Um dos aspectos centrais dos estudos etnográficos, como mencionado acima, é a descrição da realidade sociocultural, processo que inclui pesquisa de campo e registro escrito “da organização social, das atividades, dos recursos simbólicos e materiais, e das práticas interpretativas que caracterizam um grupo particular de indivíduos” (DURANTI, 2000,

pp.126-127). Seguindo essa linha, como afirma Triviños (1994, p. 121, grifos do autor), 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”. Nesse sentido, 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 por meio de uma ação em campo disciplinada e orientada por princípios e estratégias gerais e, também, por meio das suas próprias visões do mundo (TRIVIÑOS, 1994, SANTOS, 2014).

Além disso, nesse processo descritivo, para compreender e desvelar os significados da cultura local, o etnógrafo precisa desenvolver diferentes tipos de habilidades, entre as quais, uma visão *ética* e *êmica* dos modos fundamentais de vida que ocorrem no interior do seu campo de estudo. Nas palavras de Duranti (2000),

Um descrição assim costuma surgir da participação direta e prolongada⁹ na vida social de uma comunidade, e implica duas qualidades aparentemente contraditórias: (i) uma habilidade para retroceder e se distanciar das reações imediatas e condicionadas culturalmente, com a finalidade de conseguir um grau aceitável de objetividade, e (ii) a intenção de uma identificação suficiente ou empatia com os membros do grupo, a fim de poder obter uma perspectiva interna, o que os antropólogos chamam de “um ponto de vista êmico” (DURANTI, 2000, pp. 126-127).

No entanto, embora a aproximação e o distanciamento sejam posturas fundamentais para a análise etnográfica, Duranti destaca ainda que uma etnografia bem-sucedida não é uma abordagem ancorada na escolha de apenas uma perspectiva (êmica ou ética), mas “sim um estilo com que o investigador estabelece um diálogo entre diferentes pontos de vista ou vozes, entre outras, as das pessoas que estudam, a do etnógrafo e suas preferências disciplinares e teóricas” (DURANTI, 2000, pp. 128-129). Nesse sentido, o diálogo, oriundo de diferentes fontes e visões de mundo, corresponde a outra característica imprescindível nos estudos de natureza etnográfica. É essa maneira dialógica de atuar em campo que dará confiabilidade às informações de pesquisa e que servirá de “explicação para a natureza interpretativa do conhecimento etnográfico” (RIOS, 2009, p. 66), ou como escreve Rios

[...] a descoberta de informações sobre valores, crenças, discursos dificilmente ocorre pela proposição de um questionário estruturado. São necessários o diálogo, as réplicas e tréplicas entre pesquisador e participante na negociação do que se supõe ser uma informação confiável. E o confiável na pesquisa

⁹ De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), “hoje em dia, as pesquisas qualitativas, especialmente as conduzidas em instituições, como os presídios e escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo”.

qualitativa sempre decorre da qualidade da interação pesquisador-participante. O diálogo como um gênero central na interação pesquisador-participante é uma das principais características da etnografia (RIOS, 2009, p. 65).

Além do diálogo como fonte primária de pesquisa, a etnografia também abrange outros componentes também essenciais para o processo de análise dos diferentes registros de campo, como, por exemplo, a geração de asserções, a triangulação e a indução analítica. A geração de asserção corresponde à elaboração de “um enunciado afirmativo, no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53). Tais asserções podem ser reformuladas, confirmadas ou refutadas pelo pesquisador durante o processo investigativo. A triangulação, por seu turno, refere-se à comparação analítica dos dados oriundos de diferentes fontes, “utilizada com o objetivo de confirmar ou desconformar uma asserção” (ibidem p. 61). Finalmente, a indução analítica representa o “[...] o processo de converter fontes documentais em dados”, isto é, um processo “[...] por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções” e consolidando a sua interpretação etnográfica (ibidem, p. 62).

Esses componentes abrem espaço para pensarmos o pesquisador também com principal instrumento humano da coleta e análise dos dados. Nessa condição, como afirma André (2011) “ele reponde ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo todo a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”, valendo-se, assim, de um processo aberto e flexível em que diferentes caminhos são possíveis.

Reforçando os aspectos mencionados acima, López (2014)¹⁰, apresentam as seguintes características da etnografia:

1. O pesquisador inicia seu trabalho com a observação participante, o que implica que ele se move, por um tempo, para o lugar dos fatos que deseja investigar a fim de obter uma compreensão adequada do contexto (em oposição ao trabalho de laboratório, onde os dados descontextualizados são analisados ou em contextos controlados);
2. Os dados analisados sempre provêm de entrevistas com os participantes (ou reuniões de grupo), de discursos ou interações reais, coletados em gravações de áudio ou vídeo. A esses dados juntam-se as notas de campo que o pesquisador vem fazendo ao longo do período como observador participante;

¹⁰ Disponível em <<http://www.ub.edu/diccionaringuistica/print/6820>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

3. Os dados são coletados de forma naturalista, quando os eventos comunicativos são relevantes para os participantes (sem serem previamente planejados pelo investigador, como é usual no trabalho de laboratório);
4. O processamento subsequente dos dados é feito através da chamada análise qualitativa. O significado transmitido é interpretado em relação ao contexto interacional (ou discursivo) e ao contexto sociocultural mais amplo;

Valendo-se das características e dos princípios da etnografia aqui brevemente descritos, desde a virada social nos estudos da cultura escrita ocorrida na década de 1980, pesquisadores interessados nos estudos do letramento vêm defendendo o uso da perspectiva etnográfica como um importante método de pesquisa para captar e desvelar os significados das atividades de letramento situadas em diferentes contextos e diferentes culturas (Cf. STREET, 1984, RIOS, 2006/2007, AMES, 2002, HEATH, 1983). Rios (2006/2007), por exemplo, esclarece que

A investigação sobre o uso e representações de leitura e escrita dentro e fora do contexto escolar tem trazido a necessidade de observar aspectos que extrapolam o processo meramente de produção textual, tais como as ações, as redes de relacionamento, valores e crenças dos participantes na interação em eventos e práticas sociais. Todos esses aspectos podem ser captados por meio de uma série de técnicas de pesquisa – questionários, entrevistas, diários dos participantes. No entanto, para uma construção de significados do lugar dos participantes nos eventos sociais é preciso mais que a aplicação de métodos, é preciso uma abordagem que tenha implicações na maneira de produzir o conhecimento no trabalho de pesquisa, ou mais precisamente, uma abordagem etnográfica (RIOS, 2006/2007, p. 63).

Em linha semelhante, Street afirma que a investigação das práticas sociais letradas “exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido” (STREET, 2014, p. 44). Patrícia Ames, seguindo essa mesma lógica, afirma que

[...] é necessária uma aproximação etnográfica para compreender o contexto, os significados e as práticas associadas com o letramento a fim de situá-lo entrelaçado com relações de poder específicas e em um marco cultural mais amplo (AMES, 2002, p. 80, tradução nossa).

Como podemos ver, o uso dos princípios da etnografia representa, de fato, um meio ideal para a realização de pesquisas no campo de estudos do letramento, pois, sendo uma técnica que parte de elementos interpretativos e descritivos de uma realidade sociocultural, ela possibilita a descrição mais detalhada das práticas e dos eventos de letramento locais, já que, nesse tipo de abordagem, há um envolvimento real e concreto na comunidade investigada, permitindo ao pesquisador uma aproximação de forma gradual dos sujeitos-colaboradores e de seus

processos interpretativos, da realidade circundante, bem como uma melhor compreensão do seu objeto de estudo.

Com base nessa perspectiva, no ano de 2014 iniciei um primeiro contato com habitantes do Quilombo Mesquita (Ver apresentação da pesquisa) para investigar práticas letradas de alunos quilombolas no contexto escolar. É com base nesses princípios que retornarei a esse contexto sociocultural para uma nova experiência etnográfica, a fim de compreender, de forma mais ampla, como os diferentes atores sociais dessa comunidade tecem diferentes significados acerca dos letramentos. Pelo seu caráter situado, entendo, assim, que esse projeto de pesquisa no Quilombo Mesquita não representa

[...] um conjunto de descobertas que possam reivindicar representatividade para um (segmento da) população, ele não será replicável sob circunstâncias idênticas, ele não reivindicará objetividade com base na posição de um estranho para o pesquisador, não alegará produzir provas "não contaminadas", e assim por diante. Será uma pesquisa interpretativa em um ambiente situado, real, baseado na interação entre os o pesquisador e o (s) sujeito (s), portanto, de natureza fundamentalmente subjetiva (BLOMAERT, 2010, p.18, tradução nossa).

Enfim, defino essa nova experiência etnográfica não como um produto que prende ser replicado, mas como um processo com nuances subjetivas, espaciais e temporais particulares. Em outros termos, entendo que o meu objeto de investigação é parte de “[...] uma realidade singularmente situada: um complexo de eventos que ocorre em um contexto totalmente único” (ibidem, p.19), ou seja, em um contexto de luta e resistência localizado historicamente no tempo e no espaço. Filiados a essa visão sociocultural e etnográfica, nas próximas seções, apresento de forma breve o principal lócus de estudo, bem como os sujeitos participantes da pesquisa.

2.1.1 O contexto da pesquisa

O Quilombo Mesquita, situado a 60 km de Brasília, constitui o núcleo de descendentes de escravos mais próximo da Capital Federal. A comunidade está localizada na zona rural do município da Cidade Ocidental/GO, na mesorregião do leste goiano. 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 ex-escravos de matriz africana, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares/FCP como remanescente de quilombolas 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 (SANTOS,

2014). Como mencionado na seção anterior, esse é o contexto sociocultural para onde direcionei o meu olhar etnográfico e minhas ações de campo.

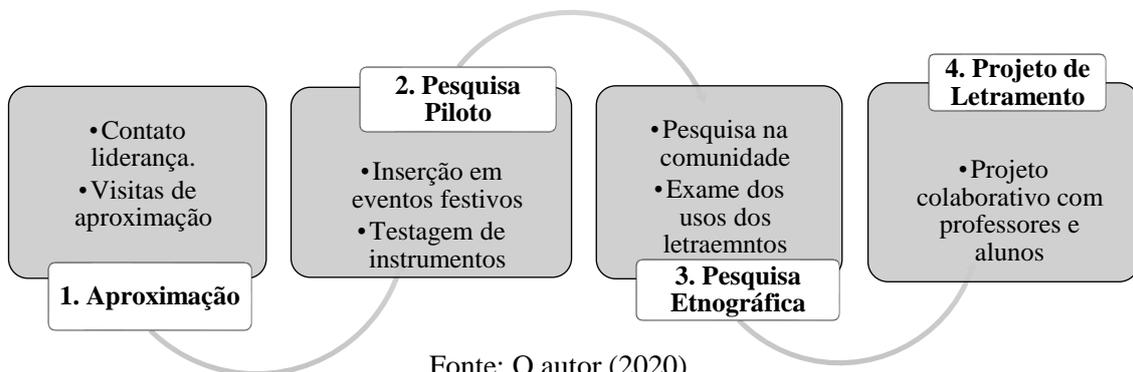
2.1.3 Os sujeitos colaboradores

Este trabalho teve a participação de diferentes interlocutores¹¹: homens, mulheres, jovens e adultos, alunos e professores do campo da educação primária e lideranças locais. Essa diversidade de participante/colaboradores visou recobrir, a partir de um recorte etnográfico, sociolinguístico e aplicado, o maior número de eventos e de práticas de letramento subjacentes ao entorno comunitário, familiar e escolar do Quilombo Mesquita.

2.1.3 As etapas da pesquisa de campo

Para desenvolver esta pesquisa com diferentes interlocutores da comunidade, as ações de campo foram conduzidas em quatro etapas, a saber: (1) aproximação ao contexto; (2) pesquisa piloto; (3) pesquisa etnográfica e (4) projeto de letramento.

FIGURA 5 – ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO



- Aproximação*: essa fase incluiu o contato e diálogo com Aleixo, liderança jovem da comunidade, bem como visitas de aproximação, novos contatos e conversas com lideranças quilombolas.

¹¹ Para promover esse processo de interlocução, levaremos em conta no processo de escolha dos participantes/colaboradores a diversidade de papéis sociais, a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa. Além disso, visando estabelecer uma relação de confiança com o grupo pesquisado, todos participantes receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com as principais características éticas da pesquisa. Alguns nomes foram ocultados, outros foram substituídos por nomes africanos, outros tiveram preservados apenas os sobrenomes. Apenas o nome da professora Celenir Braga foi expressamente citado.

2. *Pesquisa piloto*: essa etapa consistiu na inserção do pesquisador em eventos festivos da comunidade e testagem de alguns instrumentos de pesquisa: observação e diários de participantes.
3. *Pesquisa na comunidade*: nessa fase, foi desenvolvida a pesquisa etnográfica na comunidade, incluindo o contato e conversas com diferentes atores do quilombo, visando o exame minucioso dos usos dos letramentos no âmbito comunitário.
4. *Projeto de letramento*: nessa fase, foi desenvolvido um projeto de letramento de forma colaborativa, com alunos e professores e membros da comunidade, no domínio escolar, após a pesquisa mais ampla dos usos do letramento no contexto comunitário. Tal ação, como mostrou Santos (2014), é necessária para uma maior difusão de práticas comunicativas e de letramentos, além de constituir uma exigência local para condução de futuras pesquisas na comunidade.

Essas etapas, como veremos na seção 2.1.4, foram subsidiadas por um conjunto de estratégias e ferramentas etnográficas.

2.1.4. As ferramentas etnográficas

A teoria da prática social dos letramentos, como mencionada no capítulo anterior, assume uma perspectiva de investigação diferente dos enfoques individuais de estudo da cultura escrita. Como diz Hamilton (2010, p.11-12, tradução nossa), ela olha para eventos e práticas de letramento, ou seja, para o contexto geral em que o(s) letramento(s) estão sendo usado(s), e considera:

- *Participantes*: quem está envolvido em uma interação com um texto escrito;
- *Atividades*: o que os participantes fazem com os textos (e isso não envolve apenas leitura ou escrita);
- *Configurações*: onde eles fazem isso fisicamente - na cozinha, no ônibus;
- *Domínios*: as diferentes áreas da vida social, como família/comunidade /vida pública/cidadania; ambiente de trabalho; educação, comércio, lidando com serviços públicos e burocracias; saúde; crianças; assuntos legais. A noção de 'domínio' envolve valores e propósitos, não apenas locais;
- *Recursos*: podem ser habilidades cognitivas e conhecimento; eles também podem ser um papel, uma parede ou outra superfície para escrever, um computador, uma impressora, um conjunto de canetas coloridas ou uma lata de tinta spray, um martelo e um cinzel.

Para abranger essa teia de elementos e significados socioculturais, a etnografia de letramentos em comunidade exige uma série de instrumentos de geração de dados de diversas naturezas: pesquisa de campo, entrevistas, diários, grupo focal, etc. (Cf. STREET E HEART, 2008, AMES, 2002). No campo de estudo dos letramentos, essa confluência de ferramentas etnográficas é utilizada para mapear o uso da leitura e da escrita em diferentes espaços sociais, bem como auxiliar o pesquisador no processo de triangulação metodológica dos dados que ele encontra em campo. À luz desse panorama investigativo, este estudo sobre práticas comunicativas e de letramento no Quilombo Mesquita envolveu diferentes tipos de instrumentos: (i) Observação participante, (ii) Diário de campo (iii) Matriz de práticas (iv) Diário de participantes (v) Entrevistas etnográficas e episódicas; e (vi) Registros fotográficos e audiovisuais; e (vii) Coleta de documentos institucionais.

Na sequência, veremos uma breve descrição de como essas ferramentas etnográficas foram usadas no contexto da pesquisa.

(i) *Observação participante*

A compreensão da cultura escrita em contextos minoritários e de resistência, como as comunidades quilombolas, requer *observação participante*, ou seja, interação e participação real na vida da comunidade, procurando acessar o conhecimento da vida do grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 1999, SANTOS, 2014). Em pesquisas de natureza etnográfica, tal abordagem constitui um recurso essencial no processo de descrição e análise das práticas que se estendem por diferentes cenários e cenas da vida cotidiana.

Na etnografia conduzida com habitantes do Quilombo Mesquita, essa técnica foi usada em dois momentos: no contexto mais amplo (a comunidade) e no contexto micro (a escola/a sala de aula). Na comunidade, foram objetos de observação as cenas cotidianas de leitura e de escrita processadas em diferentes ambientes sociais (associação comunitária, lar, igreja, comércios, posto de saúde, etc.) e também em diferentes tarefas comunicativas (eventos, festas, reuniões, folias, etc.). Na escola, foram observadas as interações de sala de aula e os distintos eventos de letramento comuns a essa esfera de ensino e aprendizagem. Além disso, ao ter acesso ao entorno letrado, também foram observados o ambiente visual, os artefatos culturais, os textos produzidos, difundidos e acessados pelos participantes, bem como a diversidade de escritos disponíveis na paisagem linguística. Esses procedimentos observacionais, como veremos no tópico subsequente, constituem a base de existência do diário de campo.

(ii) *Diário de campo*

Em pesquisas qualitativas de natureza etnográfica, o diário de campo geralmente é usado com o objetivo de registrar a descrição do contexto sociocultural da pesquisa e as atividades que se processam nesse contexto, servindo de suporte para a análise etnográfica. Também usei esse instrumento para registrar, a partir da observação participante, os eventos de letramento observados na comunidade. Para isso, no diário foram mantidas a descrição da experiência letrada, as narrativas sobre as ações das pessoas, a reprodução de pequenos diálogos, bem como, de forma complementar, as percepções do pesquisador em campo, perguntas de pesquisa e futuras ações no território (Cf. BORTONI-RICARDO, 2008).

(iii) *Matriz de práticas de letramento*

Para fundamentar a observação e os registros de campo, ao longo da pesquisa etnográfica, também fiz uso da matriz de práticas de letramento - outra ferramenta usada no processo de documentação e análise dos letramentos no contexto comunitário. Ao usar esse tipo de estratégia, tive acesso a diferentes práticas letradas e a distintos modos culturais de pensar, agir e se identificar com o material escrito. Além disso, essa ferramenta etnográfica (Ver o modelo proposto por Ames, 2002) permite ao pesquisador um processo de reflexão mais denso e crítico, uma vez que, munido dessa estratégia, ele procura acessar os usos e sentidos dos letramentos em diferentes domínios sociais (comunidade, família, escola, etc.), partindo de um conjunto de perguntas norteadoras que recobrem variados temas: (1) usos do letramento; (2) valores e expectativas; (3) história do letramento no cenário local; (4) disponibilidade de material impresso; (5) ensinar a ler e escrever; (6) práticas dos professores.

(iv) *Diário de participantes*

No percurso etnográfico, também fiz uso dos diários de participantes. Esse recurso permitiu documentar as atividades rotineiras e as relações sociais estabelecidas pelos participantes, contextualizando suas práticas de linguagem e de letramento, ou seja, situando-as no espaço-tempo. Nesse sentido, essa estratégia possibilitou ganhar a percepção do entendimento dos próprios de participantes sobre os letramentos da vida diária, bem como para registrar diferentes tipos de atividades letradas. Na pesquisa, o uso de diários foi fundamental para o registro dos eventos de letramento (realizados pelos próprios sujeitos da pesquisa) em diferentes contextos sociocomunicativos.

(v) *Entrevistas etnográficas e episódicas*

Nessa pesquisa, também conduzi uma série de entrevista com diferentes atores sociais da comunidade. Em trabalhos qualitativos, as entrevistas, em sentido lato, são uma forma

corrente de interação durante o trabalho de campo. Tal método tem como objetivo “a compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER E GASKELL, 2002, p. 65). Em pesquisas na área de linguagem e letramento, o uso de entrevistas tem como fim extrair os significados do sistema de conhecimento local e das práticas comunicativas cotidianas, incluindo as práticas de letramento. Para isso, o pesquisador se vale de diferentes modalidades de entrevistas (focalizada, semipadronizada, individual, em grupo, centrada no problema, etnográficas, narrativas, episódicas, etc.). Nesta pesquisa, optei pela escolha de dois tipos de entrevistas: *etnográficas*¹², cuja aplicação se dá “principalmente em combinações com pesquisa de campo e as estratégias observacionais” (FLICK, 2009, p. 159) e permitem conhecer as motivações dos eventos sociais enquanto eles acontecem; e as *episódicas*¹³, as quais, por sua vez, permitem conhecer os usos, os valores e as representações de atores sociais sobre um determinado tema de forma mais aprofundada.

(vi) *Registros fotográficos e audiovisuais*

Fotografias, áudio e vídeo, como vêm demonstrando diferentes pesquisadores do campo da investigação social (Cf. BAUER E GASKELL, 2002), constituem importantes recursos utilizados em trabalhos de natureza empírica. Segundo Gutiérrez (1995, p.243), a natureza simbólica da imagem põe em movimento “o saber, os afetos, as crenças e os modelos culturais e sociais de uma determinada época, cultura ou classe social”, servindo, com sua força empírica, de apoio e reforço à mensagem narrativo-explicativa dos fatos e eventos. Os registros audiovisuais, por sua vez, “tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador ‘registrar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62). Em sintonia com esses propósitos fundamentais, durante o trabalho de campo, com o objetivo de reconstruir a experiência cultural, isto é, de recompor as cenas etnográficas e trazer à memória atividades e práticas de letramento locais, também

¹² As entrevistas etnográficas não seguem um roteiro específico e, como explicam Beaud e Weber (2014, p.118) “não são isoladas, nem independente das situações de pesquisas. Os entrevistados são resituados em seu meio de interconhecimento (que são também os seus meios de pesquisa)” e expressam, “no contexto dessa interação particular, um ponto de vista singular” (p. 119). Tais entrevistas, acrescentam os autores, tomam lugar e sentido num contexto histórico e local (história longa da região, história dos lugares e das pessoas) que deverão ser levados em conto pelo pesquisador em seu processo de pesquisa.

¹³ A entrevista episódica tem como objetivo “analisar o conhecimento cotidiano do entrevistado sobre um tema ou campo específico, de tal modo que nos permita comparar o conhecimento dos entrevistados de diferentes grupos sociais”, ou seja, chegar as representações sociais desses grupos (ibidem).

realizei registros fotográficos e audiovisuais das atividades de leitura e escrita observadas na comunidade, bem como dos gêneros textuais/discursivos que figuravam no entorno letrado.

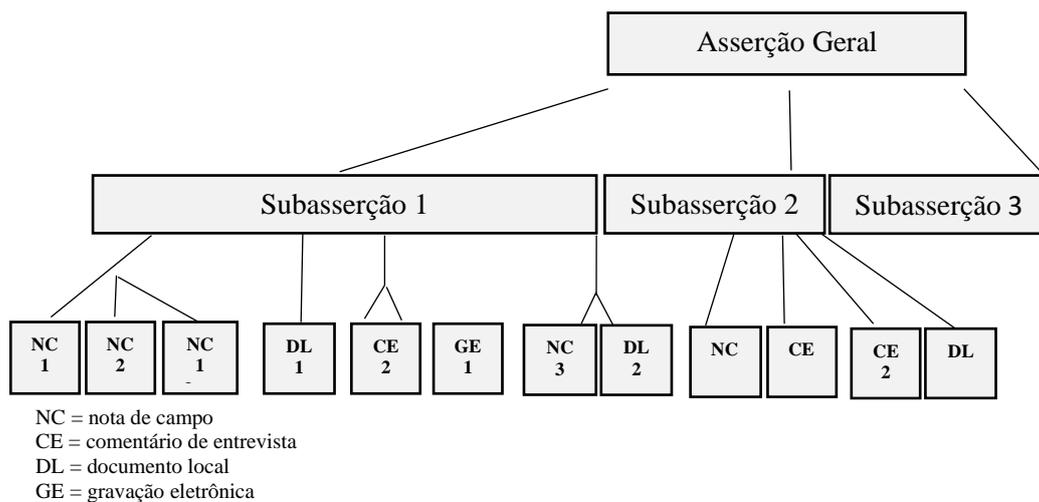
(vii) *Coleta de documentos institucionais*

Outro procedimento utilizado ao longo da pesquisa de campo foi a coleta de documentos institucionais e de materiais impressos. Foram objetos de coleta os diversos escritos que circulavam pela comunidade e também as atividades e textos do cotidiano escolar como, por exemplo, tarefas diárias, provas e documentos que organizam os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, planos de aulas, orientações escritas, anotações dos alunos, Projeto Político Pedagógico (PPP), etc. Esses documentos são parte da cultura material letrada da comunidade, e, muitas vezes, são responsáveis por mediar certas práticas sociais de leitura e de escrita, transmitindo informações valiosas sobre interesses e valores culturais associados aos letramentos. Assim, tais documentos serviram de complemento aos outros registros de campo e também compuseram o processo de triangulação e análise da pesquisa.

2.1.5 Triangulação e processo de análise

Para organizar o conjunto de registros obtidos em campo, bem como interpretar, de forma indutiva, os diferentes tipos de dados e consolidar a análise etnográfica das práticas de letramento, lancei mão do processo de *triangulação*, conforme demonstrado no esquema a seguir:

FIGURA 6 – ELOS ENTRE ASSERÇÕES E DADOS



Fonte: Bortoni-Ricardo (2018, p. 63), com base em Erickson (1990).

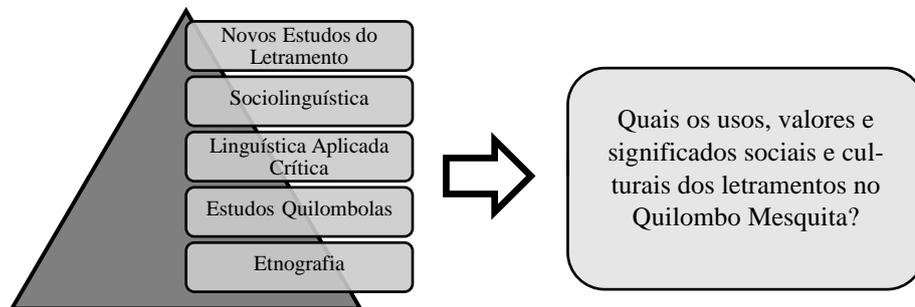
Explicando melhor o esquema acima, Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza que, nessa configuração, cada quadrado

representa um item dos dados que possui significância para a confirmação da asserção e alguns deles representam instâncias análogas de um mesmo fenômeno. Quando uma asserção é garantida não só por várias instâncias do mesmo tipo de dados, mas também por itens de outros tipos, o pesquisador pode ter mais confiança de que ela está confirmada (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 63).

Como se nota, a triangulação dessas diferentes fontes de dados, aliada ao processo de indução analítica, não só ajuda a confirmar ou refutar uma asserção por meio da seleção de padrões de respostas, ou seja, de padrões de convergência, como também permite elaborar diferentes categorias de análise, permitindo ao pesquisador chegar de forma mais confiável às conclusões da pesquisa. Tal recurso representa, portanto, um valioso instrumento para pesquisas etnográficas que têm como objeto de estudo práticas de letramento, sejam práticas situadas em pequenas instituições, como uma escola, sejam práticas localizadas em um contexto socio-cultural mais amplo, como, por exemplo, uma comunidade.

De modo complementar à triangulação de dados, usei a triangulação teórica ao longo dos capítulos da pesquisa. A figura 7, apresentada na sequência, ilustra os principais campos teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa.

FIGURA 7 - TRIANGULAÇÃO TEÓRICA.

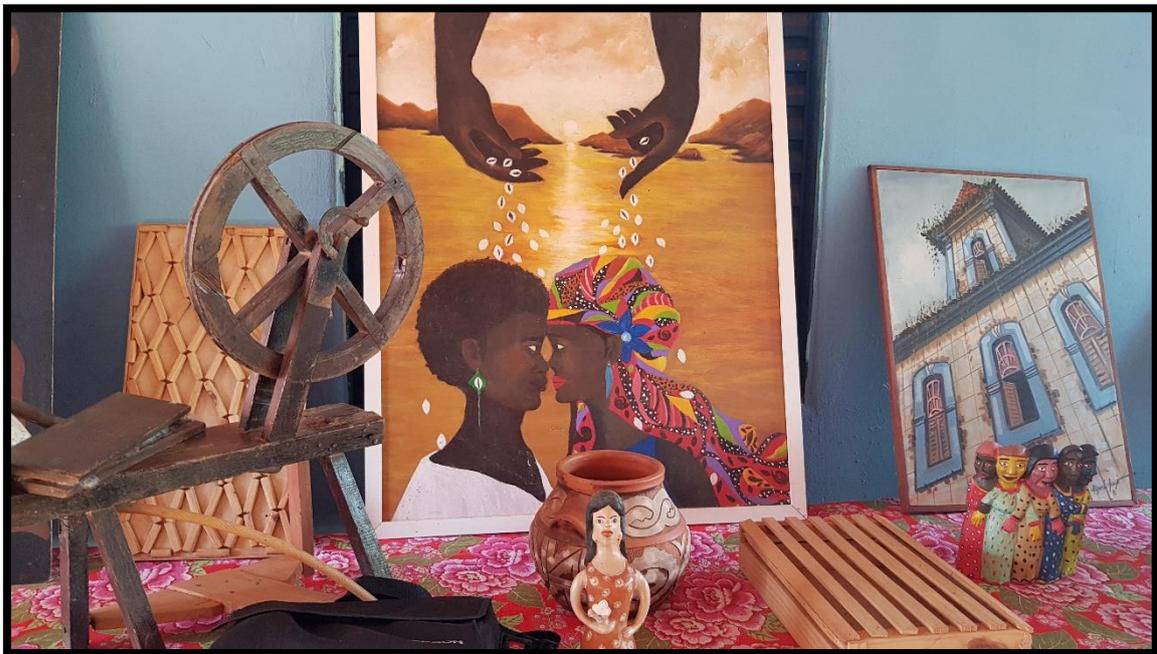


Fonte: O autor (2020).

Em consonância com os princípios da etnografia, neste capítulo, abordei o percurso metodológico e os procedimentos adotados na condução da pesquisa. Primeiro, apresentei uma visão geral dos princípios da etnografia e a extensão desses princípios ao campo de estudos do letramento. Depois, descrevi de forma breve o contexto cultural de investigação, o Quilombo Mesquita, bem como as características dos sujeitos participantes da pesquisa. Na sequência, discuti as etapas do estudo de campo e descrevi as ferramentas etnográficas utilizadas no exame das práticas de letramento no âmbito comunitário. Por último, tratei dos procedimentos de análise dos dados, consolidando, assim, a trajetória etnográfica e metodológica da pesquisa. No próximo capítulo, caminho pelo território quilombola e apresento o Quilombo Mesquita, ethos de luta e de resistência.

PARTE III: CONHECENDO O TERRITÓRIO

FIGURA 8 - ARTEFATOS CULTURAIS NA ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA ARENQUM



Fonte: O autor (2020).

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO QUILOMBOLA: ETHOS DE LUTA E DE RESISTÊNCIA

“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, 2014, p. 56, com base em SANTOS, 2011).

No processo da diáspora dos povos africanos para as Américas, “o horizonte simbólico africano foi desraizado a partir do momento em que não só seus corpos físicos foram sequestrados, mas também o corpo das práticas sociais que eram produzidas como indicação do sentir, do pensar e do agir no seu mundo cotidiano” (ANDRÉ, 2008, p. 97). Nesse processo, “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 o tráfico de escravos” (ANJOS, 2005, p. 85). Em oposição a essa lógica escravista, lutando, fugindo e principalmente resistindo, os negros formaram no território brasileiro os quilombos, as terras de preto, os mocambos, as comunidades negras rurais (SANTOS, 2014), caracterizando “os sujeitos e grupos sociais organizados em torno da contestação ao sistema hegemônico escravista” (FERREIRA, 2012, p. 647).

Como se vê por essa realidade de enfrentamento, os quilombos precisam ser vistos “partindo da premissa de que construíram uma história que não é apenas da fuga da escravidão, mas do desejo de liberdade” (NUNES, 2006, p. 147). Em outras palavras, os quilombos são ethos de luta, pois “onde quer que tenha existido aquilombamento, esta prática se impunha pela marca prevalecente da resistência”¹⁴. Com base nesse contexto, neste capítulo, apresento a definição do termo quilombo em uma perceptiva interdisciplinar, bem como as características centrais do contexto de pesquisa, o Quilombo Mesquita, comunidade negra rural situada em Goiás (GO).

¹⁴ Ibidem, p. 147.

3.1 O quilombo em uma perspectiva multidisciplinar

Conforme Santos (2014), para se compreender os termos quilombos e quilombolas, bem como a nova categoria 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, é preciso partir de uma abordagem multidisciplinar. Com base nesse entendimento, em 2014 (Cf. SANTOS, 2014), propus uma análise preliminar da categoria social quilombo partindo de diferentes abordagens: histórica, geográfica, sociológica, antropológica e jurídica. A seguir, retomo brevemente essas abordagens para, na sequência, apresentar o território do Quilombo Mesquita.

QUADRO 3: ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DA CATEGORIA SOCIAL QUILOMBO

<p>Histórica</p>	<p>❖ Em termos histórico-linguísticos, Munanga (1995-1996) defende a tese de que a palavra quilombo é originária dos povos de língua bantu (kílo-mbò), aportuguesada: quilombo. Na cultura africana, o vocábulo kílo-mbò 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) 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) (SANTOS, 2014, p. 51).</p>
<p>Geográfica</p>	<p>❖ 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) (SANTOS, 2014, p. 53).</p>
<p>Sociológica</p>	<p>❖ 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, [...] a proximidade entre os arraiais de escravos mantinha os brancos à distância, não permitiam a sua aproximação, transformando-se, por isso, em uma sociedade alternativa ou paralela, assentada no trabalho livre, enclavada no conjunto do escravismo colonial contra o qual se insurgia (SANTOS, 2014, p. 53).</p>

Antropológica	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 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 interpretados e desvelados etnograficamente por meio de consulta direta às comunidades envolvidas, preceito previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 68 do ADCT (SANTOS, 2014, p. 54).
Jurídica	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 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 de 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) (SANTOS, 2014, pp. 54-55).

Fonte: O autor (2020), com base em Santos (2014).

Após essa breve introdução sobre o conceito da categoria social quilombo, na próxima seção, apresento o contexto de pesquisa e suas principais características: geográficas, históricas, sociodemográficas, comerciais e econômicas e ambientais.

3.2 O Quilombo Mesquita

Como visto no capítulo anterior, o Quilombo Mesquita é uma comunidade negra rural situada no estado de Goiás. Possui pouco mais de 785 famílias e conta com uma população estimada em 1.299 habitantes; população em sua maioria negra, descendentes de escravos de matriz africana, da etnia Malês, possivelmente islamizados e com origem no Sudão, 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 (Cf. BRASIL, 2011; SILVA, 2003; SANTOS, 2014). Com o objetivo de conhecer melhor o contexto de pesquisa (descrito brevemente no capítulo 2), a seguir, apresento algumas características da comunidade.

3.2.1 Aspectos geográficos

A comunidade está situada na zona rural da Cidade Ocidental - GO, município localizado na mesorregião do leste goiano e na microrregião do entorno do Distrito Federal - DF. Localizado a 60 km de Brasília, o Quilombo Mesquita é a comunidade de matriz africana mais próxima da Capital Federal. O município de Cidade Ocidental, onde situa-se a comunidade, integra a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE e faz divisa com as cidades goianas de Valparaíso (Oeste), Cristalina (Sudoeste), Luziânia (Sul). Também faz divisa, ao norte, com as cidades do entorno do DF Santa Maria e São Sebastião. O Quilombo Mesquita possui como localidades circunvizinhas, internas ao município, os bairros residenciais Dom Bosco e Jardim Edite, além de ser entrecortado por propriedades particulares (de não quilombolas), situação social que vem causando conflitos na região (SANTOS, 2014).

FIGURA 9 - LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DO QUILOMBO MESQUITA



Fonte: Paulino (2017, p. 10).

FIGURA 10 – ÁREA CENTRAL DO QUILOMBO MESQUITA



Fonte: Lucas Parahyba [s.d] *apud* Lopes (2018, p. 40).

3.2.2 Aspectos históricos e sociodemográficos

Segundo a *Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra no Distrito Federal e Entorno*, a origem do Quilombo Mesquita parece estar ligada diretamente ao surgimento de Luziânia, cidade fundada em 1946 pelo bandeirante Antônio Bueno de Azevedo. “Na tropa desse bandeirante havia um parente seu chamado José Correia de Mesquita, o seu capitão-mor, que tudo indica ser o proprietário das terras que atualmente guardam o seu nome”¹⁵. José Correia Mesquita, após o declínio do ouro na região, retornou a Portugal e deixou como herança a sua fazenda¹⁶ para três negras escravizadas em 1775 (Cf. BRASIL, 2011; NERES, 2016).

FIGURA 11 - QUADRO DAS TRÊS EX-ESCRAVIZADAS FUNDADORAS DA COMUNIDADE.



Fonte: O autor (2020).

Silva (2003) confirma essa informação ao afirmar que, 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-

¹⁵ COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO (2017, p. 146).

¹⁶ Atualmente, o território do Quilombo Mesquita conta com uma área de 4.160,03 ha (BRASIL, 2011, p.29).

se uns com os filhos dos outros, dando origem ao atual núcleo de descendentes de escravizados de matriz africana, conhecido também como Mesquita dos Crioulos. Essa história de constituição da comunidade povoa o imaginário coletivo do povo mesquitense, constituindo assim o mito fundador local, baseado na memória da história fundadora da doção de terras às três escravizadas (SANTOS, 2014, NERES, 2016).

O evento fundador é o que importa para a constituição do grupo. Mesquita nasce em Mesquita. Seu mito de origem pode considerado o real originário, sem qualquer ônus para a sua afirmação étnica – mesmo que se busque um rompimento com o símbolo do cativo, da escravidão. A partir da doção da terra as três ex-escravas emerge todo um grupo (BRASIL, 2011, p. 75).

O mito fundador está presente no imaginário cultural da comunidade por meio de representações indenitárias que vão se enraizando e conformando a identidade quilombola local. No Quilombo Mesquita, a utilização do mito de origem, utilizado como recurso simbólico para a preservação da identidade quilombola, 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 quilombo, localizado na Associação Renovadora do Quilombo Mesquita - ARENQUIM, 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 (SANTOS, 2014). As três heroínas fundadoras são as matriarcas da comunidade e têm um forte papel histórico na luta quilombola, representando símbolos de resistência para a comunidade. Delas, se originaram as famílias que perpetuam a herança, a memória e a história do quilombo (PAULINO, 2017).

FIGURA 12 - GERAÇÃO DE QUILOMBOLAS



Fonte: Documento da Associação Comunitária – ARENQUIM, o autor (2020).

3.2.3 Aspectos comerciais e econômicos

Conforme Costa (1989), nos anos de 1850 a 1900, a província de Goiás firmava-se na agricultura e no pastoreio. Inseridos nesse contexto, os negros de Mesquita plantavam e criavam animais domésticos e tinham como principal atividade o cultivo do marmelo, atividade exercida até os dias de hoje. Com a cultura do marmelo, faziam doces e vendiam nas cidades goianas e nos mercados de Brasília. Segundo o autor, a comercialização com as cidades vizinhas confere certa especificidade ao quilombo, pois, enquanto no século XVIII estabeleceu-se um tipo de agricultura de subsistência, no Mesquita, já se exercia a agricultura de exportação, atividade desenvolvida extensivamente no Estado de Goiás no século XIX (COSTA, 1989).

As lembranças das antigas práticas comerciais permanecem vivas na memória do povo mesquita. Em minha primeira visita à comunidade (SANTOS, 2014), o agricultor Tafari relatou-me como eram as práticas nos antigos mercados da região.

O transporte pra 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 naqueles mercados. Lá trocava 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 (SANTOS, 2014, p. 86).

Como mostra a narrativa de Tafari, a população do Quilombo Mesquita viveu por um certo tempo isolada dos grandes centros urbanos. Nesse período, era necessário sair da comunidade para comercializar mercadorias e buscar provisões para garantir a subsistência do grupo. As relações comerciais, que tinham a oralidade como seu principal meio de comunicação, eram estabelecidas com pessoas de fora da comunidade, especialmente com a população de Luziânia (antiga Santa Luzia). As práticas comerciais, usadas para o sustento da unidade familiar, apoiava-se, sobretudo, na troca de produtos e de especiarias produzidos na comunidade. Corroborando essa informação, Santos (2011, p. 8), em ensaio sobre a cultura do marmelo em Mesquita, argumenta que, no passado, “as pessoas sobreviviam às custas da terra, onde era possível retirar boa parte de seu próprio sustento através da comercialização da marmelada, da farinha de mandioca, bem como da plantação de roçados, como feijão, arroz, milho e outros produtos”.

Ainda mantendo essa tradição, hoje a produção local é caracterizada basicamente pela agricultura familiar. Em Mesquita,

Algumas famílias seguem o regime de mutirão característico da comunidade, no qual o trabalho é dividido por tipo de produção. Em um dos casos, três ou quatro famílias investem nas roças de marmelo e vendem a colheita para a família que vive da produção e negociação da marmelada. Em outras situações, diferentes famílias investem em roças (leguminosas, pomares, hortaliças) e vendem para o Programa de Aquisição de Alimento (PPA) do Governo Federal. Este por sua vez, organiza cestas e as encaminha a instituições públicas do município como escolas, creches e hospitais¹⁷.

Na região do quilombo, conforme mostra Santos (2014) e Abreu (2009), desenvolve-se também além da pecuária bovina, a suinocultura, a avicultura, a aquicultura e a piscicultura. 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, dentro e fora da comunidade. Segundo Abreu (2009), 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. Tal cultura é responsável pela produção da marmelada, fabricada pelos próprios moradores do quilombo, de forma artesanal, a partir de receita oriunda dos antepassados, ex-escravizados naquela região (Cf. ABREU, 2009; SANTOS, 2014).

FIGURA 13. PLANTAÇÃO DE MILHO NO QUILOMBO MESQUITA.



Fonte: O autor (2020).

¹⁷ COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA DO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO (2017, p. 147).

FIGURA 14. COMERCIALIZAÇÃO DA MARMELADA EM MESQUITA.



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 15. PLANTAÇÃO DE MARMELO EM MESQUITA.



Fonte: O autor (2020).

3.2.4 Aspectos culturais

Na comunidade, existem várias manifestações culturais: Festa de Nossa Senhora da Abadia, Folia do Divino, Festa do Marmelo, Festa N'Golo, Corrida do Marmelo, rodeios, leilões, pousos etc. Com essas manifestações culturais, a comunidade preserva a memória e os seus costumes ancestrais. Nesses festejos também são executadas danças tradicionais, como a dança da catira, característica da região goiana, e dança da raposa, esta última exclusiva do Mesquita (Cf. SANTOS, 2014; NERES, 2016).

FIGURA 16: PAINEL DA FESTA DE N'GOLO



Fonte: O autor, 2020

Conforme o relatório da *Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra no Distrito Federal e Entorno* (2017), como forma de estimular o surgimento e o resgate de antigas expressões culturais, foram desenvolvidas na comunidade algumas importantes iniciativas em acordo com os valores identitários locais. Uma dessas iniciativas foi a criação do Espaço de Memórias,

ambiente reservado à preservação de objetos históricos do território do quilombo, e a criação do Grupo Som de Kilombo, que se dedica ao resgate de músicas referentes à história e contemporaneidade do Mesquita. Ainda no tocante à cultura, é importante destacar que, “apesar do processo de perseguição às religiões de matriz africana, ainda é possível encontrar algumas pessoas praticantes, mesmo que na maioria das vezes isso seja feito de maneira clandestina e/ou disfarçada com elementos, por exemplo, do catolicismo”¹⁸.

3.2.5 Aspectos ambientais

No território, existem diferentes cursos de água, como o ribeirão Mesquita, que corta transversalmente a comunidade, no sentido oeste-leste, sendo um dos afluentes mais extensos da margem direita do rio São Bartolomeu. Em geral, é deste ribeirão que a população obtém a água necessária à produção pecuária. Além desse ribeirão, ao norte do território, localiza-se o ribeirão Água Quente e o córrego Mesquitão, que desaguam no ribeirão Mesquita. O território é, assim, rico em recursos hídricos que, apesar de os cursos d’água não possuírem vazões caudalosos, são rios perenes que permitem a utilização durante todo o ano (BRASIL, 2011).

FIGURA 17: CURSO DE ÁGUA NO QUILOMBO MESQUITA



Fonte: O autor (2020).

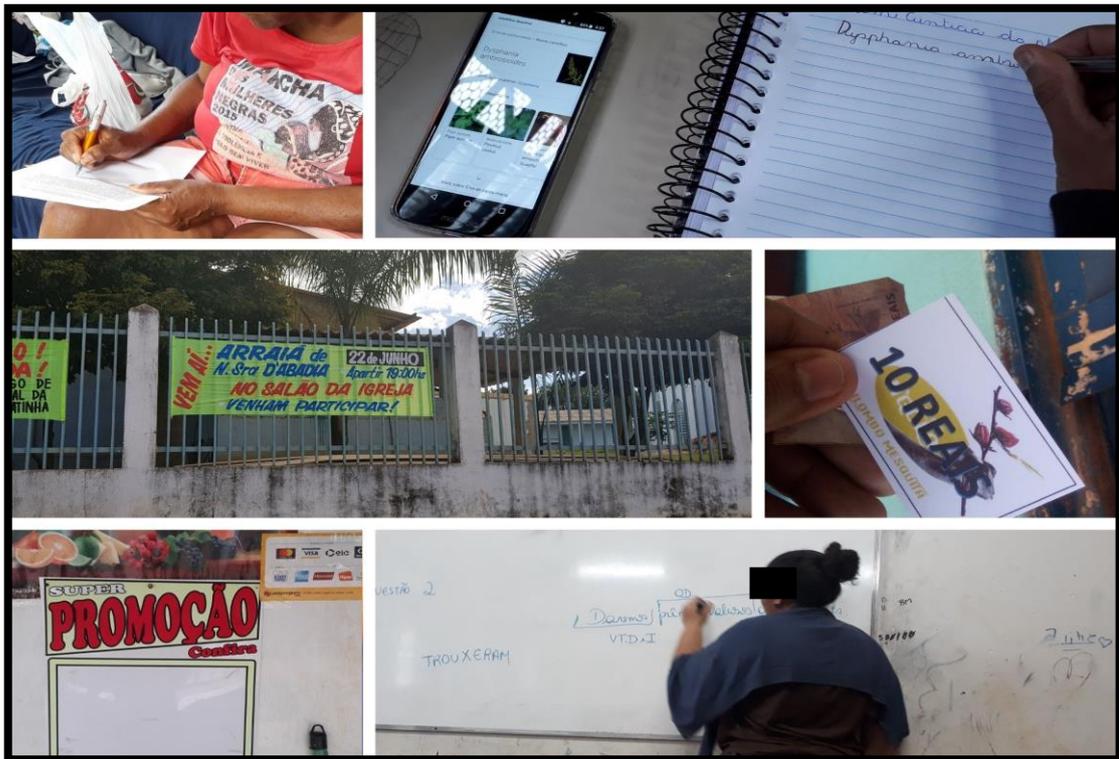
A conservação de cursos d’água no território do Quilombo Mesquita preocupa a comunidade devido, principalmente, aos empreendimentos imobiliários que avançam sobre a área. Com essa pressão urbana, as alterações na qualidade das águas naturais acontecem principalmente com o lançamento de águas residuais nos cursos d’água e com as infiltrações vindas das fossas e aterros sanitários (RIBEIRO, 2014).

Após esse breve percurso pelas terras do Quilombo Mesquita, nos próximos capítulos, apresento os letramentos no território da comunidade.

¹⁸ COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA DO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO (2017, p. 150).

PARTE III: LETRAMENTOS NA COMUNIDADE

FIGURA 18: LETRAMENTOS NO TERRITÓRIO DA COMUNIDADE



Fonte: O autor (2020).

CAPÍTULO 4 - LETRAMENTOS NA COMUNIDADE: USOS SOCIOCULTURAIS DA LEITURA E DA ESCRITA EM DIFERENTES CONTEXTOS

“As abordagens mais recentes do letramento [...] têm apontado para 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”.

(ROJO, 2009, p. 102).

Ao longo dos últimos 30 anos, trabalhos vinculados a diferentes áreas de conhecimento (antropologia, educação, psicologia, linguística, entre outras) vêm repensando a forma de ver a leitura e a escrita e assim contribuindo para análises mais complexas das práticas de letramento em diferentes contextos (Cf. BARTON e HAMILTON, 2004; SOARES, 2003; STREET, 1984; ROJO, 2009; KLEIMAN, 1995; ZAVALA, 2002; AMES, 2002). Os Novos Estudos do Letramento (NEL), por exemplo, representam uma tradição de pesquisa alinhada a essa mudança e, desde o início da década de 1980, vêm desenvolvendo um conjunto de ferramentas conceituais e de princípios teóricos para o estudo da cultura escrita em contextos variados.

Sustentados por uma abordagem interdisciplinar e sociocultural, esses estudos contestam a ideia de letramento tradicionalmente concebido como processo de aquisição da leitura e da escrita e/ou como codificação e decodificação do sistema linguístico-alfabético. Diferentemente dessa definição, tais estudos procuram compreender as múltiplas dimensões do letramento, “sua relação com a oralidade e outras semioses; seus usos em diferentes contextos históricos e sociais; suas funções e suas consequências para grupos ou indivíduos específicos”¹⁹. Esses estudos reconhecem ainda a natureza social, heterogênea e ideológica da leitura e da escrita e deixam claro que essas atividades, historicamente situadas, variam de acordo com os diferentes contextos de cultura e conforme os distintos modos de comunicação humana.

Com foco nessa “virada social”, nos últimos anos, diferentes estudos vêm investigando as práticas de letramento de grupos sociais em contextos específicos de cultura. Porém, apesar

¹⁹ Clecio Bunzen na apresentação do livro *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (2014), do antropólogo e linguista Brian Street.

da intensa produção de trabalhos no campo dos NEL, estudos sobre letramentos em contexto quilombola, principalmente no âmbito da Linguística, são recentes. Os quilombos, os mocambos, as terras de preto ou as comunidades negras rurais, apesar de constituírem contextos socioculturais tecidos primordialmente na oralidade, são cenários multiletrados. Estudos na área da cultura escrita vêm mostrando que, em tais contextos, a escrita é usada para uma diversidade de funções, especialmente para efetivar a luta e a defesa de seus territórios (Cf. SITO, 2010; SANTOS, 2014).

Em consonância com essa perspectiva, neste capítulo, procuro examinar a diversidade de letramentos observados no território do Quilombo Mesquita. Em outras palavras, apresento um conjunto variado de eventos de letramento observados na comunidade, com o intuito de reafirmar a primeira asserção desta tese: *os eventos de letramento no contexto da comunidade serão caracterizados por uma grande diversidade de práticas letradas materializadas em diversos âmbitos sociais e esferas discursivas (institucionais e comunitárias)*. Para isso, o capítulo está organizado em cinco seções, assim distribuídas: 4.1 “*Em casa eu estudo os deveres de história*”: eventos de letramento: usos diários em diferentes contextos; 4.2 “*Tudo que a gente faz na unidade é registrado*”: letramentos no posto de saúde; 4.3 “*Com a nota fiscal, eu posso reclamar*”: os novos letramentos no comércio; 4.4 “*Num dedicava ir na escola porque não tinha quase*”: escola, lugar de história e de letramentos; 4.4.1 “*Vou entregar pra vocês as provas!*”: eventos de letramento no contexto escolar; 4.4.2 “*Era necessário colonizar*”: a história “oficial” e a realidade silenciada; 4.4.3 “*A questão quatro é uma inequação*”: as práticas de numeramento; 4.4.4 “*coloque um objeto direto que se encaixe corretamente*”: a objetificação do uso da língua; 4.5 “*A gente lista todas as pessoas da comunidade*”: festividades e organização local. Na análise, adoto o conceito de letramento como um conjunto de práticas socioculturais que variam no tempo-espaco e estão imbricadas em relações ideológicas e estruturas de poder (STREET, 2012; GEE, 2005).

4.1 “*Em casa eu estudo os deveres de história*”: letramentos em diferentes contextos

O Quilombo Mesquita é uma comunidade rural letrada, o que me permitiu utilizar, entre as estratégias etnográficas, os diários de participantes (primeira fase do trabalho de campo). O uso de tais diários, associado às entrevistas episódicas e etnográficas, foi fundamental para registrar eventos de letramento localizados em diferentes momentos, contextos e ambientes sociais, bem como para entender significados, valores e crenças associadas à cultura escrita. Ao utilizar esse instrumento, alcancei não só as percepções dos participantes sobre os

letramentos da vida diária, como também passei a ter acesso a um conjunto de práticas de leitura e de escrita associadas às esferas de atividades²⁰.

FIGURA 19: MODELO DE DIÁRIO DE PARTICIPANTE

DIA: _____ DATA: 22/10/2016	
DIÁRIO DE PARTICIPANTE	
Atividade: O quê? Onde? Com quem?	Língua escrita: O que lê. O que escreve? O que fala? O que vê de escrito/imagens?
MANHÃ 1. Tomo café da manhã 2. Eu me arrumo 3. Eu saio para ir para escola 4. ando de bike	1. Eu estudo os dever de história 2. português 3. faço os trabalhos 4.
TARDE 1. Jogo tetris no celular 2. fico jogando pro game 3. depois ando de bike 4. ando de bike de novo	1. estudei para prova 2. fiz trabalho de literatura 3. fiz trabalho de matemática 4.
NOITE 1. Eu tomo banho 2. finto go 3. jogo FREE FIRE 4. de novo dormi	1. 2. 3. 4.

Prezado participante (colaborador), registre nesse diário as principais atividades de leitura, escrita e oralidade vivenciada em seu dia a dia.

Fonte: O autor (2020).

Como revelam os registros nos diários, o Quilombo Mesquita é uma comunidade afro-rural multiletrada. Para ilustrar essa relação da população local com a cultura escrita, apresento a seguir trechos dos diários de três participantes da pesquisa: Lisboa, estudante universitária, Braga, jovem liderança quilombola, e Bomani, aluno da escola primária local. Os eventos registrados nesses diários trazem informações para se entender os usos sociais e culturais do letramento em Mesquita, bem como sinalizam, em uma primeira aproximação, eventos de letramento associados aos variados domínios sociais - tanto dentro como fora da comunidade.

O primeiro exemplo vem do diário da participante Lisboa, moradora do quilombo e estudante do curso de Agronomia da Universidade de Brasília (UnB). Por conta da rotina na universidade, em seu diário, ela descreve um conjunto de atividades que tinham como objetivo a elaboração do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Agricultura familiar no*

²⁰ Segundo Rojo (2009, p. 109), “Na vida cotidiana, circulamos por diferentes *esferas de atividades* (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artísticas etc.), em diferentes posições sociais, como produtores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes”.

Povoado Mesquita: uma comunidade tradicional descendente de quilombolas. Em decorrência desse trabalho monográfico, Lisboa não só participava de eventos como aulas, saídas de campo, reuniões, palestras como também produzia uma variedade de práticas de leitura e de escrita ligadas à esfera acadêmica (escrita de e-mails, relatórios de pesquisa e anotações). Além dessas atividades, ela interagiu presencial e virtualmente com seus/as orientadores/as, bem como manteve contato com produtores rurais da região do Quilombo Mesquita e do entorno do Distrito Federal (DF). Lisboa também menciona em seu diário o uso de gêneros de textos como questionários, entrevistas e documentos. No quadro abaixo, sintetizo a rotina, os eventos e os gêneros textuais descritos por Lisboa.

QUADRO 4: DIÁRIO DE PARTICIPANTE DA QUILOMBOLA LISBOA

PERÍODO	ATIVIDADES REGISTRADAS AO LONGO DE 15 DIAS	
MANHÃ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula prática na Colônia Agrícola Taquari. ✓ Saída de campo da disciplina de Oleicultura para a fazenda Werman no PAD-DF. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Correções. ✓ Aprendizagem de aula prática. ✓ Anotações de aula e palestra.
TARDE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Envio do TCC por e-mail. ✓ Entrevista com produtores rurais. ✓ Análise de documentos. ✓ Reunião com orientadores na UnB. ✓ Uso do computador. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de questionários e perguntas sobre como era a agricultura na comunidade. ✓ Anotações sobre como seria os tópicos do TCC.
NOITE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Troca de e-mails com a orientadora. ✓ Relatório das entrevistas. ✓ Digitação do TCC em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalização do TCC. ✓ Descrição das repostas dos questionários. ✓ Descrição da agricultura na comunidade.

Fonte: O autor (2020).

Nesse exemplo particular, vemos que Lisboa, ao acessar a educação superior, teve que se apropriar da escrita institucional para suprir as exigências de produção de textos da esfera acadêmica, entre elas, a produção rotineira de gêneros formais. Porém, apesar de participar de um letramento imposto, ou nos termos de Hamilton (2002) “dominante” ou “institucionalizado”, Lisboa se apropriou dos usos institucionais da leitura e da escrita como protagonista, na medida em que, fazendo uso desse tipo de letramento, ela o transformou, bem como o reutilizou a serviço do quilombo. Como discorre Kleiman e Sito (2016, p. 171), tal uso nos leva a pensar nas diferentes formas de apropriação dos letramentos, entre elas “apropriação de gêneros tradicionais - em geral pertencentes a esferas burocráticas, jornalísticas e acadêmicas - de

instituições letradas poderosas (por que são socialmente legitimadas) que são transformados e postos a serviço dessas comunidades com letramentos emergentes de e para a luta social”.

O próximo exemplo é um recorte do diário de Bomani, aluno do 8º ano do ensino fundamental da Escola Aleixo Pereira Braga I, instituição de ensino público da comunidade. O diário 2 resume as principais atividades realizada por Bomani fora e dentro da escola.

QUADRO 5: DIÁRIO DE PARTICIPANTE DO ALUNO BOMANI

PERÍODO	ATIVIDADES REGISTRADAS AO LONGO DE 15 DIAS	
MANHÃ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tomei café da manhã. ✓ Na escola, fiz uma atividade de matemática. ✓ Fiz uma prova de inglês. ✓ Fui para casa. ✓ Joguei Free Fire. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Depois andei de bike. ✓ Em casa, eu estudo os deveres de história, português, faço trabalhos.
TARDE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Joguei bola. ✓ Fui na casa da minha avó. ✓ Depois fui para casa da tia. ✓ Tomei banho. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Joguei Free Fire no celular. ✓ Fico jogando no game, depois ando de bike.
NOITE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eu tomo banho. ✓ Janto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogo Free Fire. ✓ E vou dormir.

Fonte: O autor (2020).

Em seu diário, Bomani descreve a participação em um conjunto variado de atividades cotidianas e o contato com gêneros discursivos em dois domínios: o da escola e o da casa. Na escola, os eventos mencionados por ele envolvem práticas de leitura e de escrita de atividades como provas e trabalhos. Tais atividades também se estendem ao domínio familiar em forma de estudos para provas e trabalhos escolares complementares, os chamados deveres de casa. No domínio do lar, a vida de Bomani é atravessada por atividades relacionadas ao âmbito do lazer, incluindo tarefas sem a presença da escrita (andar de bicicleta e jogar bola), bem como práticas letradas no ambiente digital (jogos no videogame e no celular). Ele menciona ainda tarefas comuns ao âmbito doméstico (tomar café da manhã, visitar a avó e a tia, ir para casa, tomar banho, jantar e dormir). Esses eventos são desenvolvidos nos cenários: escola, residência, rua, campo de futebol e casa de familiares. O diário de Bomani é ilustrativo de como os eventos de letramento podem transitar entre diferentes contextos ou esferas de atividades. Nesse caso específico, as práticas de leitura e de escrita transitam principalmente entre o domínio escolar e o familiar.

Outro exemplo que mostra a diversidade de letramentos e de contextos de usos da leitura e da escrita em Mesquita vem do diário da liderança quilombola Braga. O diário 3, a seguir, descreve as principais atividades vivenciadas por Braga em sua rotina.

QUADRO 6 - DIÁRIO DA LIDERANÇA BRAGA

PERÍODO	ATIVIDADES REGISTRADAS AO LONGO DE 15 DIAS	
MANHÃ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em casa, conversa com familiares. ✓ Assistir série, desenho, Netflix. ✓ Andei de bicicleta, casa da vó, caminhada, descanso, missa. ✓ Levar aluno no IFB, arrumar a casa, casa de amigos, andar a cavalo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Whatsapp, Fecebook, Instagram. ✓ Mensagem, folhetos, placas. ✓ Televisão, Programas de TV. ✓ Rótulos, GPS, documentos, YouTube, Panfletos, Netflix.
TARDE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na comunidade, familiares e amigos, estágio, evento cultural. ✓ Andei pela comunidade, reunião na comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Passeio por Brasília, festa cultural na comunidade. ✓ Dinheiro, Textos, Photoshop. ✓ Livros, jornal, folhetos, Whatsapp, Fecebook, Instagram, documentos.
NOITE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em casa, conversa com familiares e amigos. ✓ Netflix, descanso, evento cultural. ✓ Festa com os amigos, festa cultural na comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Whatsapp, Fecebook, Instagram. ✓ Placas, noticiários, televisão. ✓ Folhetos, orações, redes sociais. ✓ Livros, textos, desenhos ✓ Cultos de umbanda.

Fonte: O autor (2020).

Descrevendo sua rotina, Braga apresenta diferentes atividades e gêneros de textos. A vida de Braga gira em torno de uma gama de eventos de oralidade e de letramento, incluindo desde conversas privadas com grupo de parentesco a práticas escritas e multimodais no mundo *on-line*. Em seu diário, ele reportou a participação em uma variedade de eventos: missas, estágio, festas culturais, reuniões na comunidade, passeios etc. Tais eventos acontecem em diferentes espaços sociais (comunidade, Brasília, casa de amigos, casa da avó e em casa). A vida de Braga é permeada de relações sociais com pessoas de dentro e de fora da comunidade: avó, familiares, amigos e alunos do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Em seu texto, o morador do quilombo relatou ainda a participação em tarefas recreativas e de lazer: andar de bicicleta, andar a cavalo, assistir a séries e desenhos. Também incluiu em sua descrição tarefas associadas ao âmbito doméstico (arrumar a casa) e momentos de relaxamento (descanso). Além dessas tarefas, ele mencionou o contato com diversos gêneros de

textos: mensagens, folhetos, placas, rótulos, documentos; dinheiro, orações, livros e textos. Outro conjunto de atividades reportado por Braga está ligado ao acesso à informação e à esfera do entretenimento: assistir noticiários, programas de TV e Netflix. Em seu diário de participante, ele também indicou uma variedade de eventos relacionados ao mundo *on-line*, como interações cotidianas nas redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram e Youtube), bem como o manuseio de programas de edição (Photoshop) e sistema de navegação (*Global Positioning System - GPS*). Por fim, Braga descreveu um evento associado ao âmbito religioso: a participação em cultos de umbanda.

As atividades vivenciadas por Braga não se restringem a práticas de leitura e de escrita tipográficas. Pelo contrário, abrangem também o uso rotineiro de tecnologia digital. Essa realidade sugere que, dentro de Mesquita, as práticas de letramento ocorrem em diferentes ambientes, incluindo o virtual; por outro lado, sinaliza para o fato de “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156). Em síntese, o acesso a diferentes mídias, bem como a participação em eventos de letramento no contexto digital é parte integrante da rotina de Braga. Como veremos mais adiante, é esse contato com gêneros do mundo *on-line* e *off-line* que permitirá a Braga divulgar sua cultura e elaborar estratégias de letramento em defesa da sua comunidade.

Barton e Hamilton (2000) e Gee (2005) afirmam que as pessoas se envolvem em diferentes práticas de letramento, que variam conforme os contextos de cultura. Os exemplos aqui descritos nos levam a seguir essa linha e a pensar o letramento no Quilombo Mesquita como algo plural, diversificado e situado e não como um processo homogêneo, que ocorre de maneira igual para todos. O pressuposto principal dessa abordagem, segundo Gee (2005), é de que sociedades diferentes e seus subgrupos têm distintas formas de letramento, que, por sua vez, têm distintos efeitos sociais e mentais. Como vimos nos exemplos, moradores do Quilombo Mesquita participam cotidianamente de um conjunto variado de práticas letramento. Dentre elas, destacam-se: as interações ao redor dos textos, o acesso a diferentes práticas leitoras, o manuseio de recursos escritos e multimodais, os usos da leitura e da escrita na universidade, escola e em outros âmbitos extraescolares.

Nas próximas seções, com o intuito de ampliar a discussão sobre as práticas de letramento na comunidade, apresento os contextos nos quais os mesquitenses praticam e vivenciam o ato de ler e escrever.

4.2. “Tudo que a gente faz na unidade é registrado”: letramentos no posto de saúde

Durante a pesquisa de campo, visitei algumas instituições com o propósito de conhecer os eventos de letramento no território da comunidade. Um desses espaços foi o posto de saúde. Nesse ambiente, tanto os agentes comunitários como a população local convivem diariamente com eventos e práticas relacionados ao âmbito da saúde. No registro a seguir, apresento uma breve descrição desse contexto.

Quinta-feira. Dia de visitar o posto de saúde da comunidade. A instituição está situada no centro do quilombo, a poucos metros da escola. Sigo para a unidade de saúde. Ao chegar ao espaço, observo o cenário. O ambiente é repleto de inscrições. Em uma mesa pequena, alocada próximo à entrada principal, é possível visualizar a presença de gêneros escritos da esfera pública, como cartazes de divulgação de serviços à população, panfletos e folhetos com tamanhos, estilos e conteúdos informativos variados. É dia de atendimento de pré-natal. No espaço, algumas mulheres (muitas com crianças) são atendidas pela enfermeira que presta serviços na comunidade. Depois de algum tempo observando o espaço, sou atendido por Jana, técnica de enfermagem da unidade. Identifico-me como pesquisador e solicito-lhe uma entrevista sobre o funcionamento do posto. Aos poucos, com a entrevista e a observação etnográfica, vou compreendendo a dinâmica de funcionamento do local e as principais atividades presentes no ambiente. O posto comunitário figura como um importante espaço de letramento.

FIGURA 20: PAINEL NO POSTO DE SAÚDE DA COMUNIDADE



Fonte: O autor (2020).

Como mostram os registros acima, no posto de saúde, circulam documentos manuscritos e impressos, usados com diferentes funções. Ao adentrar no espaço, o que chama a atenção inicialmente é a paisagem linguística composta por inscrições, fazendo desse espaço “um local para ler e escrever”, nos termos de Kalman (2001-2002). A paisagem linguística do posto comunitário é composta por uma variedade de gêneros discursivos e de suportes textuais: calendários, panfletos, cartazes, formulários, pesquisa de satisfação, quadro de avisos. Ao lado desses gêneros de distribuição pública, há também o uso de documentos internos, como cadernos

e fichas de controle, prontuários, cartões de vacinas e relatórios, bem como o manuseio de documentos com valores jurídicos: receitas, atestados e laudos médicos.

A vida diária no posto de saúde da comunidade é, como se pode ver, permeada de leitura e escrita. Nesse espaço, os trabalhadores (médicos, enfermeiros e assistentes) planejam, executam ações diárias, produzem e arquivam uma variedade de documentos escritos, envolvendo-se em diferentes práticas de linguagem e, por extensão, em uma ampla gama de práticas de letramento. Vejamos, a seguir, o modo como Jana, Técnica de Enfermagem da unidade de saúde, narra os principais eventos de letramento presentes nesse ambiente:

Pesquisador: Bom dia! Qual é o seu nome?

Jana.

Pesquisador: Jana, você é daqui da comunidade?

Jana: Sim, sou aqui da comunidade, sou Técnica de Enfermagem aqui do posto.

Pesquisador: Entendi, eu vim aqui no posto e + vi que circula algumas atividades aqui. O que funciona aqui diariamente? As atividades que vocês fazem?

Jana: Assim, aqui o posto funciona de segunda à sexta, de 7h30 às 5h da tarde, em atendimento de enfermagem, onde tem o médico e a enfermeira da unidade. A gente faz os atendimentos variados. Tem atendimento médico que é consulta e tem as enfermeiras que atendem também como consultas. E a gente atende no dia a dia, a gente atende curativos e + entrega de medicação. E hoje mesmo é um dia de atendimento ao pré-natal, onde a enfermeira faz o atendimento da gestante. E+ temos um dia na semana onde a gente faz atendimento de vacinas, porque a gente ainda tá regulamentando a área pra ter atendimento diário de vacina, mas todos os atendimentos possíveis a gente faz aqui na unidade mesmo. A gente atende + as receitas do pessoal que vem procurando as receitas pra entrega de medicação. E+, assim, atendimento também de palestras.

Pesquisador: Aí, assim, nessas atividades, eu vi que tem muita leitura e escrita, você tem que escrever e ler muita coisa? [...] Quais são as principais atividades de leitura e escrita que você faz aqui?

Jana: Assim, a gente usa vários cadernos de procedimentos.

Pesquisador: Cadernos de procedimentos?

Jana: Onde a gente registra, sim, o paciente chegando na unidade pra ver uma pressão, pra ver uma glicemia, pra fazer, vamos supor, um curativo, uma retirada de ponto. Então [...] tudo que a gente faz na unidade é registrado, tanto no prontuário deles quanto no nosso caderninho de procedimentos que a gente usa esse nome. Caderninho de procedimentos, porque aí a gente tem um controle, a gente ver quantas pessoas a gente consegue atender no mês. [...]Hoje mesmo, é dia de fazer esse balanço. A gente chama de produção geral, pra gente ver o que que a gente conseguiu produzir no mês, se tá bom a nossa produção, se tá diminuindo ou se tá aumentando, pra gente tá tentando conseguir melhorar a estrutura também (XXX), pra tá tentando atender melhor.

Pesquisador: *Aí, esse é++ balanço vem por iniciativa de vocês ou algum órgão externo que solicita?*

Jana: *Não, a gente tem a Secretaria de Saúde. Então a gente faz esse balanço e entrega pra Secretaria de Saúde. A Secretaria de Saúde envia para o Ministério da Saúde.*

Pesquisador: *Entendi.*

Jana: *A gente faz isso mensalmente, todo final de mês a gente faz isso.*

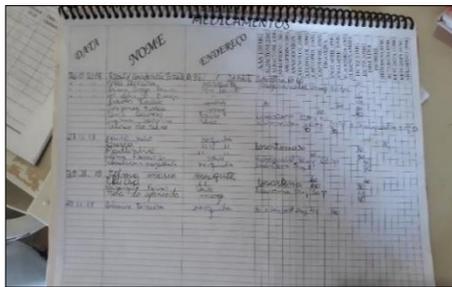
Pesquisador: *É uma demanda externa então?*

Jana: *Sim, é.*

Pesquisador: *E internamente, assim, o que produz de leitura e escrita que não precisa mandar pra fora, assim, de vocês, de controle, de [...]*

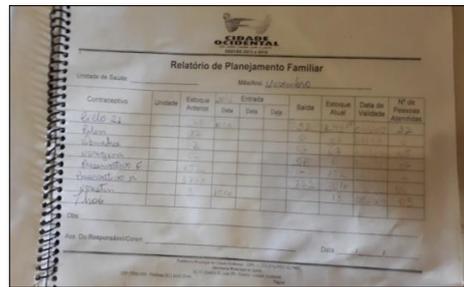
Jana: *Não, no momento tudo que a gente produz aqui é enviado pra lá, pra eles. Tem o diário e no final tem o mensal [...] A gente tem o caderno de farmácia, onde são mantidos os registros dos testes rápidos, de HIV e sífilis), (os cadernos de vacina, registra as vacinas que são fornecidas aqui na nossa unidade, caderno de planejamento familiar. O relatório que vai pra lá, né? É o que a gente vai entregar, a gente vai fazer [...] vai pegar os dados, junto com esse e entregar, vai direto pra o Ministério.*

FIGURA 21 - CADERNO DE FARMÁ-



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 22 - CADERNO DE PLANEJAMENTO FAMILIAR.



Fonte: O autor (2020).

Como mostra esse relato, os profissionais do posto comunitário lidam com uma variedade de eventos sociais: consultas, atendimentos de curativo, aferimento de pressão, testes rápidos (glicemia, HIV, sífilis), assim como entrega de medicação, atendimentos (pré-natal, vacinas) e palestras. No posto, há também o preenchimento de cadernos/relatórios para controle de produção interna e envio à Secretaria de Saúde. Todas essas atividades são, em alguma medida, atravessadas pelo uso da palavra escrita e reúnem um conjunto de conhecimentos, valores e normas relacionados ao ambiente profissional da saúde. Em outros sentidos, nesse âmbito específico, os eventos, textos e práticas dão visibilidade a usos técnicos e especializados do letramento, definindo e conferindo identidade ao espaço (FRAENKEL, 2010).

Essa profusão de eventos e de recursos letrados tem relação direta com a natureza institucional e o modo de funcionamento do posto comunitário. Dito de outro modo, para manter suas relações sociais e comportamentos comunicativos, o posto de saúde da comunidade, como instituição pública, depende da escrita. Ou seja, ele se define em grande medida pela produção e uso de uma alta quantidade de recursos escritos (COULMAS, 2014), assim como o uso da oralidade e de outros recursos semióticos. É com base nesse contexto institucional que os profissionais do posto de saúde do Quilombo Mesquita e, de modo incidental, a população do quilombo, envolvem-se com diferentes práticas de letramento.

No cenário do posto de saúde da comunidade, os profissionais e população local se apropriam de conhecimentos específicos, partilhando valores e saberes relativos ao âmbito da saúde. Isso mostra que o letramento, além de uma atividade cotidiana que envolve uma série de relações sociais e visões de mundo, também corresponde a eventos e práticas de natureza institucional. Assim como outras instituições públicas presentes na comunidade, o posto funciona como uma esfera social onde diferentes ações letradas estão disponíveis. Com essa função, o posto de saúde do quilombo apresenta uma diversidade de eventos que demandam o uso da palavra (oral, escrita e multimodal) para resolver um conjunto de demandas administrativas e organizacionais, figurando, assim, como um importante espaço de letramento da comunidade.

Como veremos na próxima seção, o comércio é outro domínio de letramento encontrado em Mesquita. Nesse domínio, a população local mantém contato com práticas de compra e venda, faz cálculos, elabora listas, entre outras atividades.

4.3 “Com a nota fiscal, eu posso reclamar”: os novos letramentos no comércio local

O uso da terra para sustento das famílias e as negociações comerciais com base na tradição oral ainda se mantém vivos em Mesquita. No entanto, com o processo de rurbanização²¹ do território, a população local passou a interagir diariamente com outros meios letrados e a gerar novos eventos no contexto do comércio. Um tipo específico de evento de letramento ligado ao âmbito comercial é a prática da compra/venda de produtos e serviços. Tal prática encontra-se em diferentes estabelecimentos da comunidade (bares, salões de beleza, feiras, mercearias etc.) e em distintos eventos sociais (leilão, bingo, corrida, arraial, rodeios, festejos etc.). Com o surgimento desses novos eventos, as transações comerciais dos antigos mercados,

²¹ A expressão rurbano, da qual deriva rurbanização, foi criada por Bortoni-Ricardo para referir-se aos territórios rurais que ficam próximos às cidades. É essa proximidade que permite o intercâmbio de aspectos culturais, incluindo os linguísticos (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

baseadas primordialmente na oralidade, passaram a incorporar outros suportes e sistemas de comunicação. Hoje, a oralidade nos mercados de Mesquita convive concomitantemente com outros meios letrados: escrita, papel, dinheiro, rótulos, números; e também com outros recursos tecnológicos: cartões, máquinas digitais, calculadoras, computadores etc., suscitando assim novos letramentos.

A escrita gerada pelos comerciantes nos mercados locais, apesar de ser uma atividade pouco estudada pelos sociolinguístas, etnógrafos e estudiosos do letramento, como discutem Jiménez Lizama e Lovón Cueva (2017), é uma prática social comum em muitas comunidades. No estudo realizado por esses autores no Centro Comercial Manco Cápac, localizado no distrito de La Victoria (Peru), as transações comerciais no mercado local envolviam maneiras particulares de usar a escrita em uma diversidade de eventos: lista de compras, registros de negócios, anotações de contas de clientes, etc.). Em relação às funções do letramento, a escrita dos atores envolvidos nas transações comerciais (compradores e vendedores) servia como ferramenta cognitiva e social, cumprindo objetivos específicos: organizar e memorizar dados e facilitar as transações.

Em estudo semelhante, em seu trabalho de campo nos povoados iranianos no início da década de 1970, Street observou práticas letradas associadas a diferentes domínios sociais, entre elas, as práticas de letramento comerciais. Segundo o autor, graças ao letramento comercial, prática associada à compra e venda de frutas a serem transportadas às cidades circunvizinhas e ao mercado, os intermediários envolvidos nessas práticas participavam de uma série de eventos de letramento. Nessas transações, fazia-se uso de habilidades letradas que “implicavam em assinar cheques, emitir notas fiscais, rotular caixas, catalogar clientes e seus contratos em livro-caixa, calcular o estoque restante de frutas etc.” (STREET, 2014, p. 57).

Durante a minha experiência de campo em Mesquita, também observei diferentes eventos de letramento associados a práticas comerciais. Esses eventos, geralmente, envolviam a venda e a compra de produtos e de bens de consumo nos pequenos comércios da região, assim como transações comerciais numa variedade de eventos comunitários. Em decorrência das atividades produzidas nesses espaços e eventos, a vida cotidiana em Mesquita é perpassada pelos letramentos comerciais e, conseqüentemente, é atravessada por um conjunto variado de práticas econômicas. Todas essas práticas envolvem, em certa medida, usos sociais da leitura, da escrita e do cálculo, incluindo a produção, o manuseio e o arquivamento de documentos escritos.

Com o intuito de ilustrar as práticas ligadas ao âmbito do comércio, a seguir, apresento cenas de letramento observadas na pequena mercearia do senhor Daren, morador e comerciante na região.

É uma tarde de segunda-feira no Quilombo Mesquita. Uma mulher se aproxima da pequena mercearia, cumprimenta o comerciante, vasculha os produtos nas prateleiras, efetiva a compra e se despede. A cena parece um exemplo típico de prática comercial. Aproveito o momento para registrá-la, observar o espaço e conversar com Daren, proprietário do estabelecimento. No pequeno comércio, além da compra e venda de produtos, o senhor Daren exerce outras atividades e convive com práticas de numeramento e com uma rica paisagem letrada (livros de contas, lista de preços, calculadoras, propagandas de bebidas e de telefonia móvel, cartazes com indicação dos nomes e preços dos produtos etc.). A rotina diária do pequeno estabelecimento comercial, além das relações rotineiras de compra e venda, é cercada de artefatos escritos e de práticas sociais letradas (Nota de campo, 2018).

FIGURA 23 - PRODUTOS E ARTEFATOS DA MERCEARIA LOCAL.



Fonte: O autor (2020).

Como revela este registro de campo, em seu pequeno comércio, Daren convive de forma rotineira com práticas de leitura, de escrita e de numeramento. Nas transações comerciais nesse espaço, é comum o uso do cálculo e da escrita para resolver problemas diários, tais como: vender os produtos e os bens de consumo, calcular e receber o dinheiro das compras, anotar as vendas a prazo, escrever os nomes de clientes, registrar os preços das mercadorias, imprimir e fazer fotocópia de documentos. Nessas transações, há também o uso e o arquivamento de documentos escritos como, por exemplo, boletos, recibos, notas fiscais, cadernos de registro com lista de compradores e devedores; uso de declarações e regulamentos com normas de funcionamento da empresa. A maioria dessas atividades é realizada diretamente por Daren; outras, principalmente aquelas que exigem o manuseio de equipamentos tecnológicos, recebem mediação dos filhos.

Além da variedade de atividades, no contexto do comércio, outro aspecto que merece nossa atenção são os valores sociais atrelados aos letramentos. No relato que apresento a seguir, Daren explica como a prática de arquivar documentos é importante para a garantia de direitos e deveres. Ele relata certa ocasião na qual houve uma oscilação de energia elétrica na comunidade, resultando na queima de aparelhos domésticos de alguns moradores da localidade. Sem a posse dos documentos escritos, segundo Daren, os consumidores não puderam reclamar, uma vez que a “palavra dada”, característica das comunidades negras rurais, não era um meio suficiente para solicitar o ressarcimento à distribuidora de energia.

Aí você arquiva os documentos?

Ahan, eu sempre arquivo. [...]. Eu guardo [...]. Geralmente não guarda tudo não, porque se guardar um monte de papel muitos anos, né, dá trabalho, mas algumas notas a gente guarda. Eu guardo até dois anos, e depois de dois anos eu joga fora [...]. Até mesmo assim, se eu tiver uma mercadoria, tudo bem, tem mercadoria que vale dois anos, tem mercadoria que não vale. Aí, se der qualquer problema, eu com a nota fiscal, eu posso reclamar daqui uns anos daquela mercadoria, e eu não tenho a nota. Eu tava conversando com o pessoal, aqui deu um problema na energia deles qui semana passada. Quemó muito aparelho doméstico. Então, teve uma mulher que me falou que tinha uma nota, mais, porém, jogou fora e disse que agora num adianta corrê. Se ela tivesse com as nota guardado, ela poderia correr na CELG [...] Só ela falano não adianta não. Foi prejuízo foi grande. Aí otos num tem, como é antigo, né, tem uns que quemó os aparelho, num vai atrais. Mas os aparelho mais novo que tem nota fiscal é bom guardar. Se puder guardar pela vida intera é bom, porque ninguém sabe que dia vai dar um problema, né [...]. Por que a garantia passa, é um ano, dois ano, um ano e mei, mais, nesse causo ingual agora da CELG, quemô, né, aí a CELG só paga se tiver nota, então, se você tiver uma nota fiscal (Senhor Daren. Entrevista etnográfica).

Daren tem consciência de que mobilizar certas estratégias é necessário para lidar com as demandas de um mundo cada vez mais grafocêntrico e letrado. Tendo consciência dessa realidade, ele tem o hábito de arquivar documentos para garantir seus direitos de consumidor (*Aí, se der qualquer problema, eu com a nota fiscal, eu posso, né, reclamar daqui uns anos daquela mercadoria*). Nesse âmbito específico, guardar ou manter documentos escritos, mais do que uma mera tarefa organizacional, significa entender e se alinhar a práticas socialmente reconhecidas pelas instituições sociais de prestígio, como reconhece o senhor Daren: “*nesse causo ingual agora da CELG, quemô, né, aí a CELG só paga se tiver nota, então, se você tiver uma nota fiscal*”. Enfim, em consonância com essas percepções, os eventos de letramento das transações comerciais em Mesquita demonstram modos particulares de lidar com a cultura escrita e suscitam distintas práticas de letramento.

Os eventos e práticas de letramento analisados até aqui, além de mostrar os usos sociais da escrita, apontam para a multiplicidade e heterogeneidade de práticas sociais letradas nos diferentes domínios da vida social. Seguindo essa linha de análise, na próxima seção, apresento outro contexto de letramento, a escola, um contexto social marcado por histórias, conflitos e resistências.

4.4 “Num dedicava ir na escola porque não tinha quase”: escola, lugar de história e de letramentos

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. Lá na casa porque a professora já morava lá. Tinha que ir lá. Só o quarto ano (Seu Toco, morador do Quilombo Mesquita) (SANTOS, 2014).

A fala de seu Toco retrata as dificuldades do povo mesquita para ter acesso à educação escolar e, ao mesmo tempo, descreve como eram as primeiras escolas na comunidade. Segundo essas lembranças do morador de Mesquita, as primeiras escolas do quilombo não eram estruturadas, ou seja, funcionavam de forma provisória “nas casas”. Posteriormente, a educação escolar ali foi transferida para um antigo casarão, situado às margens da GO-521, principal rodovia que atravessa a localidade. Em 1984, a escola foi realocada em terreno doado por Aleixo Pereira Braga e Alípio Pereira Braga, recebendo o nome de um dos antigos doadores do terreno (Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I). Sobre essa referência histórica, é comum ouvir, na comunidade, narrativas associadas à origem da escola, incluindo as ações desenvolvidas por Aleixo e Alípio para trazer instrução escolar à população rural da região, como mostra a narrativa a seguir.

O meu avô ((Aleixo Pereira Braga)) ele buscou a escola, porque a escola antes era na casa, naquele casarão ali. E aí ele foi para trazer ((a escola)), várias vezes procurar os prefeitos e, muitas vezes, ele não tinha condição de trazer, porque as pessoas não davam nada por ele, mas ele queria uma educação de qualidade. Ele falava: “eu não quero que o professor fique lá dois, três dias e vai ((embora))”. O professor vinha, ficava dois ou três dias, às vezes, nem dava aula e depois ia embora. E falava que estava trabalhando. E aí ele foi lá em Luziânia e falou: “não, eu não quero isso mais. Eu quero que na minha comunidade tenha uma escola de qualidade”. Quando derrubou o coleginho que já estava caindo, que era ali na frente da igreja, seu Alípio, juntamente com meu avô e também com outras pessoas, também providenciaram esse espaço aqui que é o colégio hoje. Então, como são vários herdeiros, eles entraram num consenso e deram o espaço para fazer a escola (Professora quilombola Niara/Entrevista).

Essas narrativas revelam como as antigas lideranças do Quilombo Mesquita eram comprometidas com a educação e com o letramento da comunidade. Conforme destaca Neres (2016, p. 118), “os quilombolas de Mesquita sempre demonstraram interesse pelas questões educativas. Desde o início tentaram garantir, mesmo que precariamente, a educação para seus descendentes”. Segundo o autor, isso se dava “cobrando da autoridade pública responsável ou assumindo eles próprios a formação das crianças”.²²

As memórias narrativas sobre a introdução das primeiras escolas em Mesquita, passadas de geração em geração por meio da tradição oral quilombola, também ganham contornos escritos. Muitas dessas histórias são registradas em livros de autores da comunidade e também aparecem em textos que circulam pelo quilombo, como jornais e mídias impressas. A narrativa a seguir, extraída do livro *Mesquita: a história de um povo da origem à atualidade*, por exemplo, rememora o passado da comunidade e ilustra a trajetória histórica das escolas na região.

A escola do Mesquita começou em casas do povoado [...]. Depois em 1964 foi fundada a escola Dona Georgina. Os primeiros professores foram Maristela Gonçalves e Angelina Meireles e Zilda Gonçalves Soares. Em 1968, fundou uma escola no povoado Mesquita ao lado da igreja católica Nossa Senhora D' Abadia, para onde os alunos da escola Georgina foram transferidos, pois ficava já localizada no centro do povoado. Em 1984 foi construída a Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, em um terreno doado por Alípio Pereira Braga, onde foram construídos inicialmente duas salas de aula, um banheiro e a cantina, sendo o colégio concluído em 2003 (IDELMA E RITA, 2005, p. 13).

Como se vê por esses registros, tanto orais como escritos, a escola rural do Quilombo Mesquita constitui uma importante instituição de letramento para a população quilombola e integra a memória da comunidade. Em outras palavras, os quilombolas de Mesquita nutrem um grande valor pela educação e vêm lutando para manter a identidade histórica da escola. Dentro desse contexto, a sensibilidade dos mais antigos às questões educacionais e suas lembranças acerca dos prédios que abrigavam as escolas; o acolhimento dos/as primeiros/as professores/professoras, bem como a atual luta dos/as professores/as quilombolas para promover uma educação escolar contextualizada, tudo isso faz da atual escola local (Aleixo Pereira Braga I) não só um espaço para ler, escrever e contar, como também para conservar memórias da comunidade.

²² Ibidem, p. 118.

FIGURA 24 - CASARÃO ALEIXO BRAGA – ANTIGA ESCOLA DO QUILOMBO



Fonte: <[Aleixo Pereira Braga, uma lição de cidadania \(idprojeto.com.br\)](#)>, 2019.

FIGURA 25 - ALEIXO BRAGA E PAULINA SILVA – DONOS DO CASARÃO



Fonte: <[Aleixo Pereira Braga, uma lição de cidadania \(idprojeto.com.br\)](#)>, 2019.

FIGURA 26 - INAUGURAÇÃO DA ESCOLA EM MESQUITA



Fonte: COSTA (1989, p. 27).

FIGURA 27 - ESCOLA MUNICIPAL ALEIXO PEREIRA BRAGA I



Fonte: SANTOS (2014, p. 94).

Foi para essa escola cheia de nuances históricas que me desloquei em fevereiro de 2018 para conhecer as práticas de letramento escolar. Nesse contexto, considerando o critério de *disponibilidade*²³, observei aulas no 8º ano e conheci as práticas educativas desenvolvidas por professoras de fora da comunidade (contratadas pelo município) que integram o corpo docente da escola. Nas próximas seções, descrevo os eventos de letramento observados nesse espaço

²³ Conforme ressalta Santos, a seleção de participantes por critério de disponibilidade considera “a disposição das pessoas em participar voluntariamente da pesquisa, atendendo a questões como: objetivos, tempo, horários e datas do processo investigativo” (SANTOS, 2014, p. 98).

social. Porém, antes de adentrar na dinâmica do cotidiano escolar, apresentarei uma breve caracterização da escola.

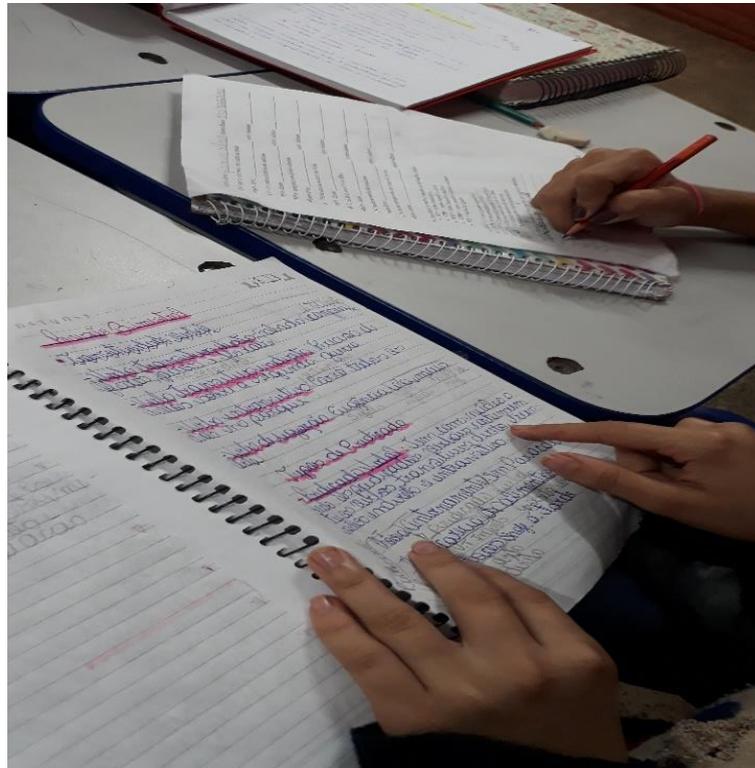
❖ *A escola local: Aleixo Pereira Braga I*

A Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, instituição na qual realizei a etnografia de sala de aula, fica localizada na área central do quilombo. A instituição atende a população local e também crianças de regiões adjacentes (bairro Jardim Edite), moradores de comunidades rurais de suas imediações, além de alunos que residem em fazendas vizinhas e propriedades particulares que entrecortam a região (SANTOS, 2014). A escola conta com professoras da comunidade (concuradas) e professores/professoras de fora da comunidade (contratadas/as).

A escola é circulada por casas e pequenos comércios (bares, mercados, salões de beleza, etc.) e situa-se a pouca distância de outros importantes espaços sociais da comunidade (Igreja Nossa Senhora da Abadia, associação, campo de futebol e casarão Aleixo Pereira Braga). Estruturalmente, a escola está dividida em 3 pavilhões, com pátio, quadra poliesportiva, salas de aula, sala de professores, secretaria, direção, banheiros (masculino e feminino), depósito, cantina, sala de orientação educacional, de informática, biblioteca/sala de vídeo. As salas de aulas, em geral, seguem um mesmo padrão: quadro-negro e carteiras organizadas em filas. Essa ordem não costuma mudar, salvo em raras ocasiões, quando é solicitado trabalho em grupo. As salas contam, ainda, com um armário de aço repleto de livros de livre acesso a alunos e professores. Porém, os livros raramente são manuseados ou utilizados nas aulas. As salas que abrigam os/as alunos/as menores (crianças entre 5 a 7 anos) possuem outro tipo de configuração: as carteiras são ordenadas em círculo ou em semicírculo, contendo materiais e artefatos letrados condizentes com a idade das crianças. Em relação à paisagem letrada da escola, é comum ver textos escritos e diferentes gêneros textuais ilustrando o espaço: calendários, quadro de avisos, cartazes, placas de identificação etc.

Em relação ao cotidiano, a escola funciona de segunda-feira a sexta-feira, abre às 7h30 e fecha às 18h. Em relação à rotina em classe, as aulas, em geral, organizam-se com professores/as introduzindo tópicos e conteúdos. São raros os momentos de interação conectados com dia a dia dos/as alunos/as. Para as aulas, os/as estudantes levam poucos materiais: caderno de trabalho, estojo com diferentes materiais e celulares. Durante a observação, não presenciei alunos/as ou professores/as com livros (didáticos ou não). Alguns livros ficam encaixotados na sala da coordenação. Outros são alocados na biblioteca improvisada na sala de vídeo. Ali, apesar de haver uma diversidade de exemplares, são raros aqueles que tratam da temática quilombola.

FIGURA 28 - ALUNA CONSULTANDO TEXTO ESCRITO NOCADERNO.



Fonte: O autor (2020).

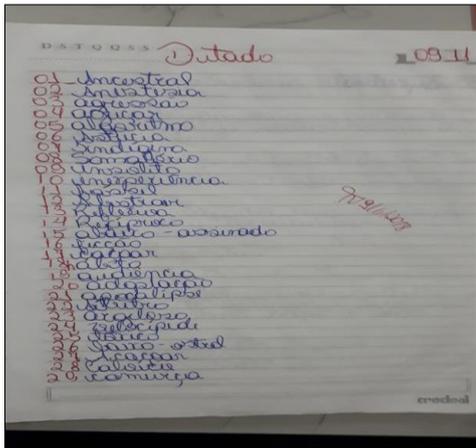
Outro ponto que merece nossa atenção são os eventos de letramento do cotidiano escolar. Ao longo das observações em sala de aula, observei a predominância da reprodução do padrão de letramento dominante: o autônomo. Em outras palavras, as práticas de letramento no contexto de sala de aula distanciavam-se do contexto cultural e do repertório de práticas sociais vivenciados pelos/as alunos/as fora da escola. Há também ações de resistência a esse modelo e uma tentativa, por parte das professoras quilombolas, de aproximar a escola da realidade comunitária dos/as estudantes. Em decorrência desse conflito na escola de Mesquita, os/as estudantes parecem viver duas realidades aparentemente opostas. Por um lado, professores “não quilombolas”, atendendo ao currículo oficial, promovem práticas de letramento de caráter universal, ou seja, atividades de leitura e de escrita sem conexão com as características socioculturais da comunidade e com o perfil sociolinguísticos dos/as estudantes. Por outro lado, professoras/as quilombolas, em suas práticas de letramento, buscam contemplar a particularidade social e cultural da comunidade e integrar à sua prática escolar aspectos associados aos contextos sociocultural e familiar dos/as alunos/as. Nas próximas seções, veremos os eventos de letramento no contexto de sala de aula.

4.4.1 “Vou entregar pra vocês as provas!”: eventos de letramento no contexto escolar

Na escola, em geral, os eventos de letramento observados giravam em torno do uso descontextualizado da linguagem e dos textos. No espaço de sala de aula, era comum observar práticas de leitura, de escrita e de oralidade conduzidas de modo distante do universo social e cultural dos/as estudantes, bem como de seus repertórios linguísticos e discursivos. As aulas, em sua maioria, organizavam-se em torno de um conjunto restrito de eventos de letramento próprios desse domínio institucional: cópia no quadro, ditados, provas, exercícios, etc. Os materiais disponibilizados e usados em sala de aula limitavam-se ao caderno de atividades, a textos impressos em folhas avulsas, e ao próprio quadro que emoldurava os trabalhos escolares. Os livros, artefatos culturalmente valorizados na comunidade, eram escassos e raramente usados nas atividades pedagógicas. A prática de produção escrita, por sua vez, restringia-se à reprodução mecânica de textos disponibilizados pelos/as professores/as.

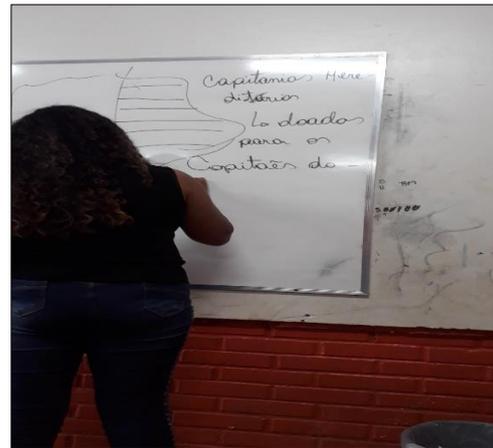
Os registros de campos a seguir, extraídos da observação das aulas de Língua Portuguesa e de História, trazem elementos desse contexto.

FIGURA 29 - DITADO ESCOLAR.



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 30 - PROFESSORA COPIANDO NO QUADRO.



Fonte: O autor, 2020.

Na sequência, com o objetivo de ilustrar essa realidade, apresento eventos de letramento de três disciplinas a que tive acesso: História, Matemática e Língua Portuguesa. Ao apresentar esses eventos, o objetivo não é exaurir o tema sobre o letramento escolar, mas sim trazer exemplos práticos do tipo de letramento predominante na escola e nas aulas observadas.

4.4.2 “Era necessário colonizar”: a história “oficial” e a realidade silenciada

Apresento agora uma cena de letramento no espaço escolar. Trata-se de uma aula de História, mais precisamente, um evento de correção de prova. O objetivo era avaliar se os/as alunos/as dominavam assuntos relacionados à colonização do Brasil. Com esse propósito, a professora inicia o evento entregando as provas à turma e, em seguida, realiza a correção das questões.

QUADRO 7: NOTA DE CAMPO E INTERAÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA

Em meio a um clima de dispersão, a professora de História inicia a aula. Os alunos, aos poucos, vão se recompondo e voltando às cadeiras dispostas em fila, cena comum nas aulas observadas. O evento é uma aula de correção de provas. A professora inicia o evento introduzindo algumas perguntas sobre o texto, que versa sobre as capitânicas hereditárias e o processo de colonização portuguesa no Brasil. Os alunos parecem não se importar com o conteúdo e com a correção; poucos respondem as perguntas feitas pela professora, e o fazem em tom monossilábico. Para engajar a turma na interação, ela eleva o tom de voz e expressa comandos de autoridade, incluindo ameaças. Tais estratégias parecem fracassar. Mesmo sob o risco de punição, os alunos continuam suas conversas privadas enquanto a professora tenta corrigir a atividade (Diário de campo. Aula de História. 2018).

P: Vou entregar pra vocês as provas!

A: Oh Jesus, quero nem ver! Nós tirô zero.

P: Senta aí, por favor!

A: (XXX)

P: Pessoal, eu quero corrigir com vocês essa prova, um assunto muito importante, porque eu não acredito que vocês erraram. [...] Ei, vamos sentar! ++ Pessoal, eu coloquei um mapa aí e no mapa tá da forma que eu expliquei a vocês o litoral do Brasil (XXX). Tá cortado. Aqui no meio tem o quê? Tratado de Tordesilhas. Lá na lateral do mapa tem as? ++ [...] Em 1584 foi uma forma de ocupação, que forma era essa? Que forma de ocupação era essa, gente? Ele queria o quê? Colonizar ++ o Brasil. **Era necessário colonizar simultaneamente (XXX), gente. Ele concluiu a colonização através de quê? As capitânicas hereditárias. Por que vocês erraram, gente?**

A: Eu acertei.

P: Você não sabe qual é, Anki? [...] Quando as capitânicas hereditárias foram criadas, eles tinham que deixar essas capitânicas hereditárias na mão de alguém? Quem que iria cuidar delas?

A: ((aluno fica em silêncio))

P: Agora me fala, qual era o direito e o dever ++ Cadê sua prova? Pessoal, os capitães donatários tinham um dever. Para que fizessem as terras produzir, eles tinham que defender o local, tinham que dar toda a sua? Ah, não dou conta não! ((professora se irrita com o barulho)). E aí, gente, em troca, ele iria ganhar o quê?

A: Riquezas.

P: Só que deu certo as capitânicas hereditárias?

A: (XXX)

P: Aqui ++, só acertou uma questão. Pessoal, como é que é a produção do açúcar aqui no Brasil?
A: Na cana.
P: Ah, eu desisto. Vou parar. Dou conta não ((professora se irrita com o barulho)).
P: Agora na questão 3, os escravos africanos no Brasil colonial trabalhavam somente (XXX).
A: Sim!
P: Não, gente, é falsa! Eles trabalhavam também nas fazendas de café e também nas outras fazendas. Era comum os senhores de engenho castigarem os seus escravos?
A: Sim!
P: Essa daí se errasse, né. ++ No Brasil colonial, o que determinava a riqueza? Era ((professora lê as opções)). [...]

Fonte: o autor (2020).

Essa narrativa conversacional mostra como o conhecimento histórico é trabalhado em sala de aula: de maneira desconectada da realidade imediata dos/das alunos/as quilombolas. Como se pode observar, na aula de história, os estudantes lidam com um discurso escolar sem relação direta com seu universo étnico-cultural: o quilombo. Na aula, o foco da interação recai sobre os feitos dos colonizadores em detrimento dos saberes da população negra construídos na luta por emancipação. Essas ações letradas, centradas quase sempre em uma pedagogia conservadora, levam os/as alunos/as do Quilombo Mesquita a verem o conhecimento escolar como algo alheio à sua realidade sociocultural. É o que afirma, por exemplo, a jovem quilombola Dandara, ao relatar sobre a ausência do ensino da história do quilombo na escola: “*Agora estamos vendo a América, mas eles não vão falar do quilombo. Eles não falam sobre isso. Eles não se importam com isso*”.

Essa realidade de interdição e de silenciamentos, vivenciada diariamente por alunos/as negros/as de Mesquita, vai ao encontro do pensamento de Moura (2012), ao narrar que

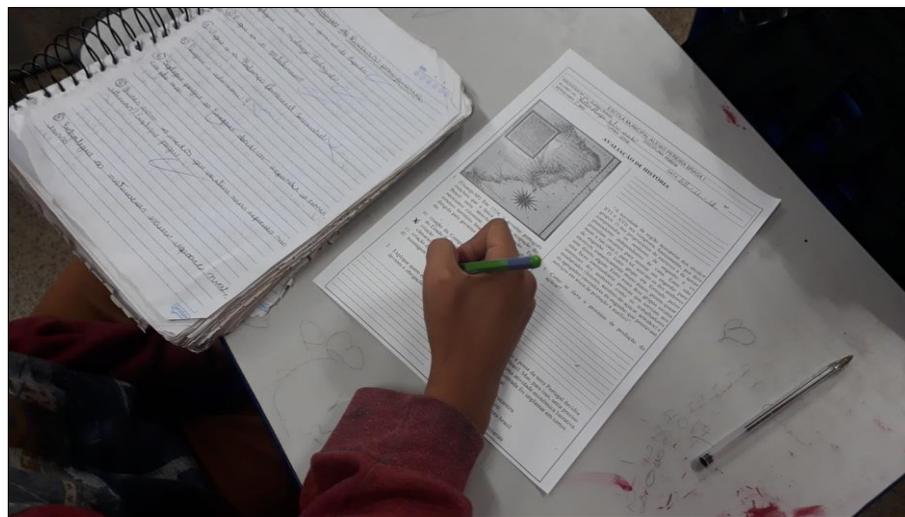
a escola nega incorporar a contribuição dos estoques étnico à formação identitária, e a história oficial ministrada é a documentada, a dos vencedores, colonizadores a que celebra as classes econômicas-politicamente mais bem sucedidas, quando se sabe que grupos indígenas e comunidades negras rurais têm sábios relatos orais, de geração em geração (MOURA, 2012, p. 155).

Como se vê pelos recortes aqui apresentados, essa parece ser a realidade escolar dos alunos do quilombo Mesquita. Na aula de história, a interação e o conhecimento em sala de aula são tratados como uma estrada de direção única. Aos alunos/as quilombolas, não é dada a oportunidade de seguir por rotas de conhecimento alternativas. Pelo contrário, no espaço de sala de aula, suas experiências vivenciadas fora dos muros da escola não são contempladas. Seus referenciais de origem, trajetória de vida e histórias fundadoras são silenciados. Também são silenciados os saberes e modos comunitários de viver e resistir e a cultura do cotidiano.

Nesse contexto de interdição, a história e a cultura africana e afro-brasileira são abstraídas do currículo para dar espaço à história hegemônica das classes e grupos dominantes. O resultado disso é que, ao privilegiar apenas uma versão da história, sem espaço para reflexão ou questionamentos, a escola, a principal agência de letramento da comunidade, não só contribui com formas de silenciamentos, preconceitos e negação da história local, como também para o enfraquecimento da autoidentificação dos/as estudantes quilombolas.

Esses registros revelam que, no contexto da educação do quilombo, o letramento em sala de aula, aliado à herança da historiografia tradicional, “ainda impõe barreiras para a aceitação, inclusão e estudo das ‘histórias dos outros’, das suas contribuições específicas e das contribuições dos atores históricos silenciados na constituição da sociedade” (CEREZER, 2019, p. 2015). Como vimos, ao atuar dentro desse discurso pedagógico e historiográfico, a escola, além de controlar os usos e significados do letramento no ambiente escolar, também contribui para silenciar as diferentes linguagens vernaculares, bem como as distintas formas de pensamento, de comportamentos e de crenças dos atores quilombolas.

FIGURA 31: ALUNO RESPONDENDO A PROVA DE HISTÓRIA.



Fonte: O autor (2020).

4.4.3 “A questão quatro é uma inequação”: as práticas de numeramento

Dando continuidade à minha experiência no contexto escolar, apresento agora registros extraídos de um evento de *numeramento*. O numeramento, como uma dimensão das práticas de letramento, corresponde a diferentes maneiras pelas quais determinados grupos de pessoas se apropriam, de modo situado, de práticas sociais relacionadas à cultura matemática e, de modo

extensivo, à cultura oral e escrita. Dito de outra maneira, o numeramento corresponde a “um amplo conjunto de habilidades, estratégias, crenças e disposições de que o sujeito necessita para manejar efetivamente e engajar-se autonomamente em situações que envolvem números e dados quantitativos ou quantificáveis” (FONSECA, 2010, p. 322). Tal conceito é fundamental para entender como grupos específicos de pessoas e indivíduos lidam e interagem com distintos eventos matemáticos, incluindo as crenças, os valores, as atitudes e as relações sociais e de poder que regulam os usos desses eventos.

Na escola, com o acesso às aulas de matemática, fui aos poucos me aproximando de distintas atividades de numeramento, bem como dos significados socioculturais subjacentes a tais atividades. Nas aulas observadas, as interações eram marcadas pela autoridade do/a professor/a e centravam-se no ensino objetivo da linguagem matemática. As interações apresentadas a seguir, que são fruto de observação de uma aula de cálculo, mostram como os/as alunos/as tentam absorver a metalinguagem matemática enquanto lidam com uma voz pedagógica e relações assimétricas nesse contexto.

QUADRO 8: NOTA DE CAMPO E INTERAÇÕES NA AULA DE MATEMÁTICA

São 9h40 da manhã. Como é de rotina, os alunos estão sentados em fila. A professora, posicionada na frente da classe, inicia a correção do exercício de matemática. Elabora perguntas e estabelece orientações sobre a leitura do texto. É um exercício de cálculo. Enquanto alguns alunos seguem o comando da professora, outros conversam entre si. A aula parece mais controlada pela professora. Os alunos estão mais concentrados fazendo a atividade. Um aluno faz perguntas, geralmente apontando para o que está escrito no quadro enquanto a professora responde as dúvidas. O letramento em sala se resume a anotações no quadro, folha de atividade impressa, anotações no caderno, perguntas dos alunos e explicação verbal e escrita. Na interação do espaço de sala de aula, é nítida a autoridade da professora que, com regularidade, expressa voz de comando, marcando o tempo de sala de aula e decidindo o que é certo e o que é errado. Em relação ao teor da atividade, os alunos parecem não refletir sobre as questões; estão mais preocupados em copiar e terminar a tarefa. Ao final da aula, o clima de concentração diminui e os alunos estão mais dispersos. Por fim, a professora finaliza a aula dando instruções para a próxima prova: “prova só com equação. Quinta. 8 questões” (Nota de campo. Aula de Matemática, 2018).

.....

P: Gente, presta atenção aqui na questão quatro! **+a questão quatro é uma inequação.** Assim como a equação, a inequação eu também vou procurar isolar [...] Presta atenção! Olha pra cá! parem aí um pouquinho. Olha pra cá! A inequação, ela possui o primeiro membro e possui o segundo membro.

P: O segundo membro, tá? Eu vou olhar aqui, quem é que tá aqui que não é pra tá aqui, quem é que tá aqui que não é pra tá aqui ((professora explicando apontando para o quadro)), aquele mesmo modo. Desse lado de cá, vai ficar somente quem tem X, deste lado aqui quem não tem X ((professora explicando no quadro)). Anki, olha pra cá, olha pra cá! O que que eu vou fazer? Quem é que tá aqui e vai sair daqui desse membro?

A: Mais um.

P: Mais um, que vai passar pra lá como?

A: Menos um.

P: Menos um, então os dois continuam no mesmo lugarzinho? Continuam. Vai chegar o menos X.

P: Vai chegar aqui o menos X. Esse sinal, esse sinal aqui, de menor ou igual. O sinal de menor ou igual continua sendo ele mesmo. Eu não vou mudar esse sinal, ele vai ser esse sinal até o final. Até o final da conta. Aí o seis, o seis tá aqui positivo, vai continuar no mesmo lado. Olha aqui [...] quem é que vai chegar aqui do lado deste seis?

A: Menos um.

P: O menos um. Engraçado que o Adebayo participa, ele sabe, quando chega na hora da prova, não sabe de nada, mas por que acontece isso?

A: O remédio me deixa (XXX).

P. Docente: É falta de atenção, falta de querer [...] Vamo lá, pronto, pra ver se [...] gente, é melhor você colocar quem vai chegar, colocar depois, viu? Pra não ter essa confusão que vocês tão fazendo aí, colocam o menos um aqui, aí ceis esquecem, passa pra cá, mudam o sinal do seis [...] não é nada disso não. Quem tá do lado de cá já repete aqui, deixa ele bonitinho. Faz assim e vocês não erram. Vai chegar agora o menos um [...] 2X menos X vai dá?

A: X.

P: X, 1X, o sinal não muda, seis menos um dá?

A: Cinco.

P: Pronto, já acabou aqui a questão. O problema que vocês, assim, não sabem fazer e já criam umas situações que não têm nada a ver com a história [...] Bora, Anki! Agora dá pra fazer, não é possível. Já estamos na quarta equação. A questão cinco como é que faz? Do mesmo modo [...].

FIGURA 32: PROFESSORA DE MATEMÁTICA COPIANDO ATIVIDADE NO QUADRO.



Fonte: O autor (2020).

Fonte: O autor (2020).

Esse episódio mostra como os alunos da escola rural de Mesquita engajam-se em assuntos estritamente matemáticos e, ao mesmo tempo, abre espaço para questionar a viabilidade de

certas práticas em sala de aula. Nesse exemplo particular, vemos que os/as alunos/as têm dificuldades em compreender a linguagem matemática para resolver as questões propostas na atividade. Ao ser questionada sobre as dificuldades dos/as alunos/as para lidar com conhecimentos matemáticos em sala de aula, a professora atribuiu o fracasso à dificuldade de leitura, mais especificamente, à interpretação de textos.

Pesquisador: Você falou da questão da leitura, que eles têm algumas dificuldades para interpretar.

Professora: É, porque a matemática hoje é a matemática voltada para o cotidiano, equação, onde é que eu encontro essa equação no mundo lá fora (XXX), quando a gente vai colocar isso num texto, botar um problema, como o de balança, um exemplo que eu vou te dar: uma balança com pesos desiguais, como é que eu faço pra deixar essa balança com pesos iguais, quanto vale um objeto que tá desse lado, um objeto que tá do outro lado, e a, assim, que eu vejo geralmente o problema vem extenso, daí eles vão ter que extrair os cálculos, os dados pra fazer o cálculo dessa equação, e eu vejo que eles, quando se deparam com um texto “ai, professora, eu não sei fazer”, tanto é que eu tive um exemplo, foi nessa turma mesmo que eu pedi pra eles “escreva (XXX)” e vi um menino e perguntei: “você não vai fazer?” “não professora, eu não sei calcular isso aí não”, “mas você não vai calcular, você só vai escrever”. Ou seja, eles não se atentam nem ao enunciado, não leem o que tá pedindo e eu vejo essa dificuldade, e quando é essa matemática cotidiana, falta muito da questão de português mesmo, de interpretação, eles não leem, não interpretam (Entrevista. Professora de Matemática).

Sobre esse relato, cabe destacar que apesar de a professora reconhecer as dificuldades dos/as alunos/as no processo de apropriação da linguagem matemática e de defender “a matemática voltada para o cotidiano” e sua relação com o “mundo lá fora”, as interações e práticas de linguagem em sala de aula mostram o distanciamento das práticas escolares dos modos comunitários de lidar com a cultura dos números. Em outras palavras, a aula não contemplou as práticas sociais relacionados à cultura matemática cotidiana, mas sim o que Fonseca denomina de *alfabetização matemática*, em outros termos, “a aquisição da linguagem matemática formal e de registro escrito” (FONSECA, 2010, p. 326).

Como argumenta Fonseca (2010), em uma visão letrada, as práticas matemáticas devem “contemplar e dar destaque ao caráter sociocultural das experiências de produção, uso, ensino e aprendizagem Matemática em contraste com abordagens voltadas para aspectos exclusivamente sintáticos ou estritamente cognitivos daquelas experiências”²⁴. Como vimos no exemplo apresentado, ao se distanciar de uma abordagem sociocultural, o evento de numeramento em

²⁴ Idem, p. 322.

sala de aula não permitiu que os/as alunos/as participassem de modo efetivo do processo de apropriação de diferentes culturas matemáticas, sejam elas vernaculares ou dominantes. Compreendo que o numeramento, como uma dimensão das práticas de letramento, é uma atividade essencialmente social e, como tal, não pode ser trabalhado sem conexão direta com os diferentes modos de matematizar da comunidade. Para isso, é preciso contemplar não só a diversidade de práticas de numeramento fora da escola, como também os saberes matemáticos e comunitários mais relevantes para a vida dos/as estudantes.

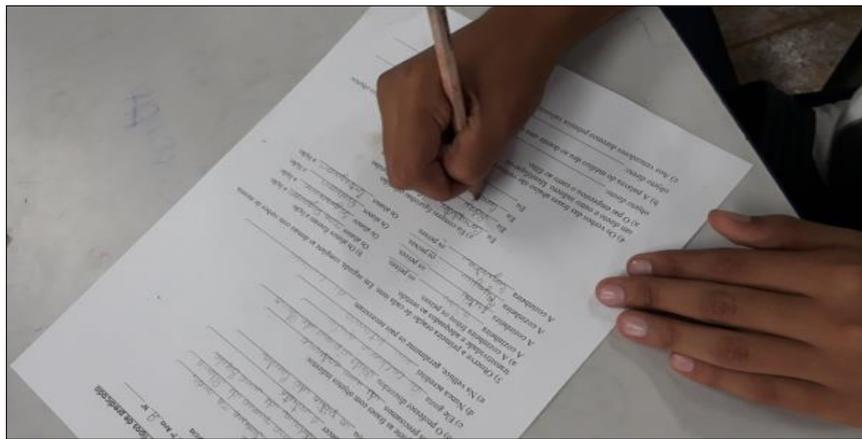
4.4.4 “coloque um objeto direto que se encaixe corretamente”: a objetificação do uso da língua

Na escola onde realizei a pesquisa, outro ponto que merece especial atenção são os eventos de letramento relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Nas aulas observadas, em geral, prevaleceu o ensino da metalinguagem, com foco nas questões gramaticais. Vejamos, na sequência, como eram conduzidos esses eventos no contexto de sala de aula.

QUADRO 9: NOTA DE CAMPO E INTERAÇÕES NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

É dia de aula de Língua Portuguesa. A professora solicita aos/às alunos/alunas do 8º ano atenção para a leitura da avaliação de Língua Portuguesa. Para isso, primeiramente, valendo-se da sua voz de comando, ela procura explicar o teor das questões a fim de que os/as estudantes compreendam os propósitos da atividade. Em seguida, elenca e detalha uma a uma as questões da prova, dando orientações de como proceder (Nota de campo. Aula de Língua Portuguesa. 2018).

FIGURA 33: ALUNO RESPONDENDO ATIVIDADE DE GRAMÁTICA



Fonte: o autor (2020).

P: Olha só, gente. Atenção agora! Vamos ler aqui a prova, avaliação, atividade. Como eu falei, ela vai poder ser de consulta, tá? Não se preocupe com essa data, ela tá errada, tá sim, não tem problema o conteúdo é o correto, isso que importa.

P: Olha só a número um. Psiu, grupo! Olha só a número um. Complete as frases com os objetos diretos. Isso aqui cês têm que buscar lá no dia que a gente viu transitividade verbal, entendeu? Tá

nessa parte do conteúdo. Complete as frases com objetos diretos. Lembrem o que é objeto direto e **coloque um objeto direto que se encaixe corretamente aqui.**

P: A dois, complete as frases com objetos indiretos. Tem que saber a diferença de um para o outro e conseguir preencher com um objeto indireto; cês sabem que ele tem uma característica diferente do objeto direto.

P: Três, observe a primeira oração de cada item e, em seguida, complete as formas, complete as demais com os verbos de mesma transitividade e adequados ao sentido, tá ok? Tentem encaixar esse espaço aí dessa linha com um verbo que faça sentido na oração, tá? Não é para colocar deliberadamente qualquer verbo não, tem que ser um verbo que faça sentido no contexto.

P: Número quatro, os verbos das frases abaixo são verbos transitivos diretos e indiretos. Outra vez, voltem lá no caderno na parte de transitividade verbal, que cês com certeza não tão lembrando, precisam revisar porque senão, vai responder errado. Logo, possui dois objetos: um direto e outro indireto; identifique-os, a frase já tá aí: “O pai emprestou o carro ao filho”. Cês vão ter que fazer o que embaixo? Dizer qual é o objeto direto e qual é o objeto indireto, analisar primeiro a oração pra depois dizer qual é o objeto, tá? Olha para o verbo, veja a transitividade dele e diz qual é o objeto. Presta atenção nessa, viu?! Ela vai até a letra J. São cinco questões, [...] são seis, perdão. Classifique os verbos usando as indicações abaixo. Olha aí, a gente tem as siglas dos verbos que a gente viu, VI para verbo intransitivo. Ou, tira esse fone do ouvido! ((professora chama a atenção do aluno)), VTD para verbo transitivo direto, VTI pra verbo transitivo indireto, VTDI pra verbo transitivo direto e indireto e VL pra verbo de ligação, tá bom? Cada sigla dessas que estão aí no livro é pra corresponder nesses parênteses conforme a transitividade do verbo, tá ok? Se na frase é um verbo transitivo, você vai colocar VI, se na frase tem um verbo de ligação vai colocar VL e ((ruído)) o que que falta, classifique o predicado das orações do exercício anterior, a número seis depende do número cinco pessoal. Prestem atenção, Amir! A número seis depende da número cinco, entendeu? Essas linhas estão em branco pra vocês dizerem qual o tipo de predicado de cada frase da questão número cinco, pra saber o tipo de predicado. Já falei uma vez, a gente tem que saber a transitividade do verbo, por isso pode consultar o caderno, ler com atenção e só depois responde isso aqui. Não vão responder de cara não; dá uma lida primeiro, tá bom? Boa sorte!

P: Pera aí um minutinho, olha, gente, a letra “C” do número quatro tá dando uma confusãozinha básica em vocês, porque a frase não tá, não tá na ordem que a gente tá acostumado a ver; a frase tá começando pelo objeto direto. A gente é acostumado a ver frases, orações começando por sujeito, verbo, objeto. Como é que a frase tá? “Aos vencedores daremos prêmios valiosos”, como é que a gente deixa ela na ordem direta? [...] “Daremos prêmios valiosos aos vencedores”, vocês tinham que tentar colocar a oração na ordem direta pra depois analisar, cadê o verbo da oração? Cadê o verbo?

As: Daremos.

P: Alguém sabe assim de cara a transitividade dele?

A: É direto.

A: Direto.

P: Transitivo [...] e indireto, em todas as frases da quatro, os verbos são transitivo direto e indireto, qual é o objeto direto?

A: Prêmios?

P: Prêmios valiosos.

P: Cadê o objeto indireto? Daremos aos vencedores, por quê? Porque eu tenho a preposição “a”, vocês estão vendo essa preposição aqui? Não, porque foi a junção da preposição “a” mais o artigo definido “os”, entendeu? [...].

Fonte: o autor, 2020.

Nesse exemplo particular, os/as alunos/as estão sendo introduzidos/as em assuntos estritamente gramaticais, bem como na aprendizagem de nomenclaturas, que refletem o uso da metalinguagem. Diferente de uma perspectiva sociocultural dos usos dos letramentos, cujo foco são as práticas sociais e as situações comunicativas cotidianas, aqui a professora mobiliza a linguagem com foco na estrutura da sentença e na gramática da frase, ou seja, com foco na estrutura linguística. Nesse contexto, a aula de Língua Portuguesa se traduz no ensino da língua como estrutura em detrimento do ensino e aprendizagem da língua(gem) em uma situação real de uso.

Diferente das práticas comunicativas encontradas no dia a dia do Mesquita, na atividade analisada, a professora apresenta aos/às estudantes um conjunto de frases prontas e descontextualizadas, buscando ensinar aspectos puramente linguísticos. Desenvolve, assim, uma prática pedagógica coerente com uma concepção autônoma de letramento, deixando de abordar a riqueza sociocomunicativa dos/as alunos/as provenientes de um contexto sociocultural plural e diversificado.

Essa realidade escolar vai ao encontro do que postula Ames (2002). Debruçando-se sobre a realidade escolar, a autora afirma que, em geral, o letramento na escola adquire sentido através de um conjunto de atividades que ocorrem somente dentro deste contexto específico: fazer tarefas, exercícios, resolver exames, mudar de grau etc. Nesse contexto institucional, conforme afirma a autora, os/as alunos/as “não são incentivados a explorar os usos do letramento em relação às suas próprias necessidades de informação, recreação ou comunicação presentes e além das obrigações escolares, nem para o conhecimento de seu ambiente natural ou social”²⁵. Tais letramentos, como veremos adiante, são aqueles que circulam na comunidade.

4.5 “A gente lista todas as pessoas da comunidade”: festividades e organização local

A apropriação da escrita para fins de organização interna da comunidade, como observa Ames (2002), parece uma prática extensiva às zonas rurais. Em seu estudo sobre os usos do letramento em San Antonio, uma comunidade ribeirinha da Amazônia peruana, Ames mostrou como a população local se envolvia na organização das festividades e isso se realizava frequentemente fazendo uso de documentos escritos. Em linha semelhante, os moradores da região do Quilombo Mesquita envolvem-se com um conjunto de eventos de letramento e produzem diferentes materiais escritos durante a organização de seus eventos comunitários. A seguir, para ilustrar essa realidade, apresento um registro de observação dos eventos produzidos por conta

²⁵ Ibidem, pp. 124-125.

da organização da Folia de Nossa Senhora da Abadia, tradição cultural realizada na comunidade no mês de agosto.

Cheguei ao Quilombo Mesquita por volta das 9h da manhã. No muro que cerca a igreja católica, uma faixa amarela anunciava a 69ª Folia e o 6º Tríduo de Nossa Senhora de Abadia. Adentrei o terreno da igreja e segui para um salão adjacente onde alguns moradores da região organizavam

a festividade. Sentados à mesa, no centro do salão, estavam Amir, o festeiro responsável pela folia, e Jhazara, secretária do conselho da igreja. Conversavam e produziam documentos escritos. Observei por um tempo o evento. Em seguida, pedi permissão para me aproximar. Após o consentimento, fiz algumas perguntas sobre a folia. Devido a outras visitas ao quilombo, Jhazara já sabia dos propósitos da minha pesquisa na comunidade. Aproveitei essa familiaridade e pedi autorização para gravar a conversa em torno do evento. Jhazara relatou-me que eles estavam elaborando uma lista dos colaboradores da folia e escrevendo um texto de agradecimento. Ela me revelou ainda que a produção de textos durante a festividade é uma prática associada a uma tradição de muito tempo pela população do Quilombo Mesquita: a organização comunitária das festividades locais (Nota de campo. Quilombo Mesquita, 13/8/2018)

FIGURA 34: FAIXA ANUNCIANDO O 69ª FOLIA E O 6º TRÍDUO DE NOSSA SENHORA DE ABADIA.



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 35: AMIR E JHAZARA PRODUZINDO DOCUMENTOS ESCRITOS DURANTE A ORGANIZAÇÃO DA FOLIA



Fonte: O autor (2020).

A folia de Nossa Senhora da Abadia é um evento cultural organizada pelos representantes do conselho da igreja católica local e pelos festeiros escolhidos para conduzir a atividade. A mais tradicional da região, a festa é comemorada no mês de agosto e dura, aproximadamente, 15 dias. Durante esse período festivo, a comunidade se organiza para receber a santa padroeira do local, e as atividades de trabalho e as aulas geralmente são suspensas para o acompanhamento do festejo. A folia de Nossa Senhora da Abadia, assim como outras tradições festivas, segue alguns ritos e configurações. É iniciada com a cantoria do cruzeiro, seguida da entrada, do bendito e da ladainha. Ao lado do sagrado e do religioso, há também o lado festivo, como as danças da catira e da raposa, gêneros musicais característicos da região goiana (SANTOS, 2014).

Durante a folia, a população local participa de diferentes eventos sociais: cavalgada, missa, almoço e leilão. Tais eventos têm como objetivo reunir as pessoas da comunidade em torno da festa. Nas palavras de Jhazara, secretária do conselho da igreja, trata-se de uma maneira de “socializar, interagir, passear”, “uma oportunidade de louvar e agradecer” pela festa e por “todas as bênçãos” recebidas.

FIGURA 36: MISSA NA COMUNIDADE



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 37: DOAÇÕES PARA O LEILÃO



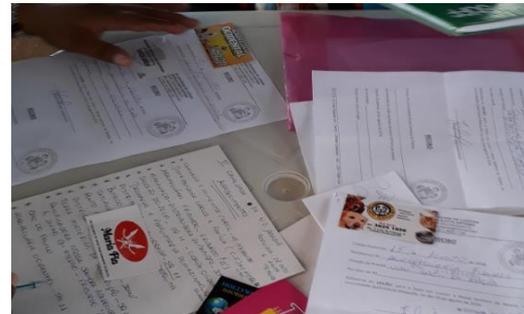
Fonte: O autor (2020).

FIGURA 38: CAVALGADA NA COMUNIDADE



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 39: TEXTOS PARA ORGANIZAÇÃO DA FESTA



Fonte: O autor (2020).

Por conta dessa grande festividade, os organizadores da folia também produzem um conjunto de documentos (panfletos, faixas, convites, recibos, lista de agradecimento, etc.). Tais documentos cumprem as funções sociais e propósitos comunicativos de: divulgar a festa, arrecadar contribuições, controlar os valores pagos e recebidos, agradecer, entre outras. Além disso, os gêneros textuais - orais, escritos e multimodais - que compõem os eventos de letramento circulam por diferentes pontos da comunidade e têm como público os moradores do quilombo (população em geral, produtores rurais, fazendeiros e comerciantes), bem como a população das regiões circunvizinhas.

Por meio desses gêneros discursivos, os organizadores da festividade expressam modos particulares de lidar com a cultura escrita, tecendo relações sociais com a população local. Mais do que mera formalidade, tais práticas representam usos sociais do letramento relacionados a

demandas próprias do grupo e demonstram “um processo de apropriação da escrita para fins internos da comunidade” (AMES, 2002, p.22).

Vejamos na entrevista, a seguir, como são realizados o processo de organização e os eventos de letramento durante a folia.

Excerto 1: *O grupo organizador e os festeiros fazem uma lista de tudo o que precisa e para quem vão pedir.*

Excerto 2: *Ele ((festeiro)) passa deixando o pedido de doação. Tem gente que já dá ((a contribuição)) na hora e tem gente que fala: “passa tal dia”. Aí, ele anota o dia que ele vai passar e vai lá e passa. Aí, por exemplo, se eu tiver um doador, eu falo: “não, eu conheço fulano de tal, vai doar tal coisa, aí eu já pego o recibo e já levo pra falar pra essa pessoa. Aí, a doação do gado, a mesma coisa, porque tem gado, tem ovelha. Aí, muita gente traz também na hora as coisas vivas, que é galinha, alimento colhido na hora, folhagem.*

Excerto 3: *((A cavalgada)), [...] além de socializar, interagir com os outros, tem o objetivo de passear, porque quando a gente cria um animal é pra que a gente possa ter esse lazer de passear. Aí é uma oportunidade de fazer um passeio com os amigos, é uma oportunidade também de louvar e agradecer por mais um ano de festa, por todas as bênçãos. E, além disso, ele ((o festeiro)) passa convidando pro almoço e o leilão [...].*

Excerto 4: *Os convites, eles não são personalizados, mas junto com os festeiros, a gente lista toda as pessoas da comunidade, lista tudo que precisa e distribui [...].*

Excerto 5: *A gente já tem uma pessoa na família que tem uma gráfica, que já faz a doação desse serviço, porque, assim, quando a gente pede para prefeitura, acaba atrasando a gente a começar a convidar. Porque se você convidar sem convite, como fica? Fica ruim. A primeira pessoa a ser convidada é a comunidade, são os primeiros convidados, porque se você vai dar uma festa, primeiro é a comunidade que tem que tá pronta. E aí todas as pessoas da comunidade são os primeiros convidados; vai de casa em casa, nós juntos.*

Excerto 6: *Tem a missa, depois da missa tem o almoço; o leilão é a tarde inteira, até 5h, 6h da tarde. Então, hoje também reforça o convite. Passou convidando três vezes. E hoje reforça: “Ah é amanhã”, porque tem gente que esquece.*

Excerto 7: *O leilão tem as entradas. Por exemplo, aqui, eu recebi um saco de ração, e aí vai: arrematador. “Quem arrematou? Qual valor?” No final do dia, eu vou somar tudo o que foi lá do leilão, certo? E, no final da festa, eu vou somar. Por exemplo, aqui tem um fardo de refrigerante. Isso aí foi pra venda. Aí vai constar lá no caixa que esse refrigerante foi vendido. Aqui R\$ 10,00, aí eu vou colocar isso na entrada em dinheiro, doações em dinheiro. Depois, vai ter uma parte das despesas, e aí vai. (Entrevista. Jhazara).*

Como se vê pelo relato de Jhazara, em todo processo de organização da folia há presença de eventos de letramento ou de algum material escrito. Em relação à produção de materiais letrados, dois momentos se destacam: a cavalgada e o leilão. A cavalgada, realizada por toda a comunidade, reúne adultos e crianças de diferentes faixas etárias. Durante o percurso, o festeiro e a equipe de organização da igreja atravessam a comunidade em um grande carro de som agradecendo a população pelas doações. Conforme Jhazara, o agradecimento é “uma forma de gratidão pelo que foi recebido, pela ajuda de todos, pela participação e pela colaboração”. Nesse

momento, também é feita a leitura dos nomes dos pequenos comerciantes locais. O objetivo da leitura é anunciar a contribuição e tornar pública a figura dos pequenos comércios da região, ou, nas palavras de Jhazara: “*divulgar também o comércio da pessoa, que às vezes o comércio não é conhecido*”.

O leilão é outro momento importante da folia. Para o leilão, são produzidos outros documentos escritos: pedidos/bilhetes, convites, listas e recibos: “*todos da comunidade recebem um bilhetinho de pedido de doação, a gente faz uma lista*”. O objetivo do pedido de doação é arrecadar diferentes contribuições para a realização do evento comunitário. Com o pedido, os organizadores recebem vários donativos (frutas e verduras, galinhas, porco, gado, dinheiro etc.). As contribuições, organizadas para arremate no leilão local, são destinadas à manutenção da igreja e do salão comunitário: “*essa contribuição, a gente construiu aquele salão, construiu a igreja; a igreja foi construída com as pessoas da comunidade*”. Os convites, produzidos em uma gráfica local, têm como finalidade solicitar a participação e colaboração da comunidade (produtores rurais, fazendeiros, comerciantes locais e demais membros do quilombo). Também há a presença de outros registros escritos, como os recibos. Os recibos são recolhidos ao final da festa para a prestação de contas das contribuições e doações. Assim, ao final do leilão, o festeiro se reúne com Jhazara e com a equipe de organização da igreja para prestar conta de toda a arrecadação.

Por meio desses gêneros discursivos, orais e/ou escritos e multimodais, os organizadores da festividade expressam modos particulares de lidar com a cultura escrita. Isso significa dizer que tais eventos de letramento não são impostos, mas sim autogerados na comunidade, existindo como parte da necessidade do grupo em organizar e divulgar a festividade, facilitar a comunicação e conectar a população local em torno da folia. Com a organização e os eventos de letramento a ela atrelados, o povo mesquita não só mantém contato com diferentes práticas letradas, como também preserva sua cultura e estreita seus vínculos comunitários.

Neste capítulo, caminhei pelo território do Quilombo Mesquita. A análise dos registros de campo mostra a heterogeneidade dos eventos de letramento em domínios cotidianos e institucionalizados da comunidade. As práticas letradas vivenciadas pelo povo mesquitense são múltiplas: vão desde arquivar documentos a escrever textos escolares, convites, mensagens e assim por diante. Na comunidade há, portanto, uma multiplicidade de eventos de letramento vivenciados em diversos domínios sociais, moldados por diferentes práticas de letramento (autônoma, ideológica), autogeradas e institucionais. No próximo capítulo, analiso uma variedade de letramentos associados à cultura de resistência e (re)existência da comunidade.

PARTE V: LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA

FIGURA 40 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA FESTA DE N'GOLO.



Fonte: O autor, 2020.

CAPÍTULO 5 - LETRAMENTOS E CULTURA DE RESISTÊNCIA

“Falar de uma comunidade quilombola é falar de resistência, da força que aquilo que possui raízes para sobreviver, para atravessar os tempos e se manter de pé. Mas também é falar sobre a condição de refugiados que constroem um lugar no mundo por meio das armas dos despoderados: o afeto, as memórias geradoras de identidade, as narrativas de resiliência, o trabalho conjunto e o cuidado com o chão que abriga o que constrói como uma comunidade capaz de manter os fios entrelaçados, formando um tecido que envolve e protege a vida das pessoas que ali vivem, dando a essas vidas um sentido, um propósito”.

(CASTRO, 2017, p. 11).

Neste capítulo, apresento as práticas de letramento associadas à cultura de resistência/(re)existência do Quilombo Mesquita, inscritas nos eventos da vida cotidiana e nas manifestações socioculturais da comunidade. O capítulo está assim organizado: 5.1: *“Você tem que está lendo a todo instante o mundo”*: concepções e crenças sobre os letramentos; 5.2: *“Sejam todos bem-vindos!”*: a igreja, espaço de memória e de letramentos; 5.3: *“Hoje saúdo a memória, a história e tradição”*: música memória Mesquita; 5.4: *“Ela, desde sempre, carregou essa religião de origem africana”*: letramentos e cultos de umbanda; 5.5. *“São movimentos que fazem homenagem às três senhoras fundadoras do quilombo”*: letramentos estético-corpóreos; 5.6: *“Aos dias treze de agosto de dois mil e treze”*: uso de atas em defesa da cultura e do território; 5.7: *“Porque é um espaço de voz que a sociedade não nos dá normalmente”*: letramentos como espaço de voz. 5.8: *“Pra confrontar a sociedade a gente precisa de documentos”*: as denúncias e a escrita sobre o quilombo.

5.1 *Você tem que está lendo a todo instante o mundo*”: concepções e crenças sobre os letramentos.

O Quilombo Mesquita é um local para ler e escrever. Um território plural atravessado por uma multiplicidade de letramentos. Em outras palavras, é uma comunidade multiletrada onde os mesquitenses vivenciam sua leitura de mundo (Cf. FREIRE, 1987). Na visão de muitos moradores da comunidade, a leitura e a escrita não se limitam às práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Na percepção de muitos mesquitenses, tais atividades se estendem ao entorno

cultural onde vivem e expressam suas identidades, crenças, valores e comportamentos. Dentro dessa concepção, o letramento deixa de ser compreendido apenas como artefato de natureza linguística e passa a ser representado pelos diferentes eventos socioculturais e práticas vivenciados no território, nas residências, nos antigos casarões, na escola; enfim, nos ambientes sociais onde a população local interage e tece sua vida cotidiana.

É que a leitura e escrita elas estão ao nosso redor sempre e, a todo momento, você está lendo o mundo, está visualizando. E vamos lá para a prática ativa; não adianta também leitura sem ação. Por que a leitura ativa, eu acredito que você tem que está ativo a todo instante, lendo a todo instante o mundo, a vivência das pessoas, vendo até mesmo a maneira que as pessoas se comportam. Então, é uma maneira de você viver. Ler não só o livro, mas você ler o que passa por perto de você. Então, a partir do momento da leitura, você tem como tá transmitindo isso como uma dramatização. Não precisa você ler um livro. A pessoa transmite uma leitura através de uma dramatização, de um jogral, de algo (Professora quilombola Niara. Entrevista).

A professora Niara é uma líder comunitária bastante atuante na disseminação da cultura quilombola e uma agente de letramento (KLEIMAN, 1995) comprometida com educação de muitas crianças e jovens da comunidade. Em sua fala, ela expressa uma concepção de leitura como forma de viver e encarar o mundo: *“É que a leitura e escrita, elas estão ao nosso redor sempre e, a todo momento, você está lendo o mundo, está visualizando”*. A fala da professora Niara dialoga com o pensamento freireano segundo o qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ou seja, dentro dessa concepção, “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11). Do mesmo modo, para Niara, o ato de ler não se reduz à tradução das palavras postas no papel, mas se estende à leitura da sua realidade, traduzida na *“vivência das pessoas”*, *“nas maneiras que as pessoas se comportam”* ou mesmo na leitura das ações e experiências que acontecem no entorno da sua comunidade: *“Ler não só o livro, mas você lê o que passa por perto de você”*.

Dentro dessa visão, como destaca Pérez (2004), “aprender a ler, a escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade” (PÉREZ, 2004, p. 105). Como parte dessa forma de atuação no mundo, construída na relação linguagem-realidade, Niara menciona seu projeto *Leitura Ativa*, desenvolvido com professores e alunos da escola local.

Eu tenho um projeto de leitura ativa. É um projeto dentro da escola. No ano passado eu entreguei uma sacola de leitura pra oito professores e começamos a fazer um trabalho de leitura dentro da própria escola e cada semana uma professora aplicava através de dramatização da oralidade e de outros. Alguns professores já propuseram e já fizemos algumas apresentações. Principalmente a dramatização para aquilo que a criança vivencia e estamos tentando retornar aquilo que nós iniciamos no ano passado. Não foi o quanto a gente queria esse ano, mas estamos tentando. E eu tenho a intenção também de levar pra comunidade. Por exemplo, deixar a sacola em algum lugar para as pessoas também começarem a ler, porque eu acredito que a leitura é tudo, a base da formação humana é a leitura. Se você não ler o mundo, você não consegue sobreviver. Então, a leitura é a base de tudo (Trecho de entrevista com a Professora quilombola Niara).

Segundo Niara, o projeto tem como objetivo promover, de modo contextualizado, o acesso das crianças da região à leitura e à escrita e, extensivamente, o acesso da população do Mesquita a essas práticas sociais. Partindo da realidade das comunidades negras rurais (baseada no uso da oralidade e do corpo), o trabalho traz modos particulares de produzir cultura, incluindo tanto a prática da leitura e da escrita alfabética, como também outras modalidades de comunicação humana: dramatização, entre outros. Com base nesse modo situado de entender a cultura do Mesquita, Niara apresenta suas crenças sobre o ato de ler: “a leitura é tudo”, “é a base da formação humana”, “a leitura de mundo é um modo de sobrevivência”. Dentro desse olhar, como se vê, o letramento não se reduz à apropriação de um código linguístico. Expandido essa concepção, ela prossegue:

Então, eu acredito que algo assim no meio me fez falar que a leitura ela é importante a todo instante, que ela não pode parar. Então, cada lugar desse que eu passei, eu vivenciei, eu aprendi um pouquinho da leitura. E as pessoas também me ensinaram a vivenciar esses momentos de leitura. Então, eu tenho paixão pela leitura. E eu acredito que essa leitura ela interage a todo instante e aqui na comunidade o que a gente ver é essa leitura do meio ambiente, a leitura do museu que temos dentro da comunidade, a leitura das pessoas antigas que amo conversar com elas. Eles transmitem aquela oralidade para a gente que é algo assim que você quer ficar ali o tempo todo ouvindo. E eu vivi muito com meu avô, Benedito Antônio. Então, ele me transmitia essa alegria de leitura, ele me falava que a gente tinha que estudar. Ele não estudou, mas ele tinha uma oralidade que era assim fantástica. Ele queria estudar, ele queria que a gente formasse. Então, ele era assim uma pessoa que queria que a pessoa fosse além daquilo que ele era. Então, eu acredito que a leitura é tudo e sem ela nós não somos nada (Trecho de entrevista com a Professora quilombola Niara).

Como destacamos anteriormente, em uma perspectiva sociocultural e etnográfica, o letramento jamais chega a um produto final, é sempre e essencialmente um processo, não linear, contínuo e multidimensional (SOARES, 2003). De modo semelhante, para Niara, a leitura não é um estado, mas sim um processo contínuo: “*a leitura é importante a todo instante*”, “*não pode parar*”. Dentro desse contexto, ela entende a leitura como interação, como relações sociais vividas e recriadas no território, como formas de viver a própria comunidade em suas diferentes instâncias sociais.

Em sua fala, Niara também destaca o importante papel da oralidade do processo de letramento. Para ela, a oralidade de seus ancestrais e dos mais velhos, representada na figura do seu avô Benedito Antônio, é vista como uma maneira legítima de transmitir conhecimento cultural, o que a faz ver a leitura com alegria, com paixão. Situando-se dentro desse contexto, ela afirma: “*acredito que a leitura é tudo e sem ela nós não somos nada*”. Dentro dessa concepção ideológica, portanto, o letramento é visto de maneira mais ampla. Ou seja, está associado à realidade social do povo quilombola, mesmo nas ações executadas no contexto escolar.

Na mesma direção do pensamento de Niara, Neres, líder quilombado do Mesquita, destaca em entrevista o importante papel da linguagem oral no processo de transmissão de saberes das comunidades negras rurais.

Bem, assim, primeiro, como a gente trabalha de olho nessas especificidades dessas comunidades, então, nós procuramos compreender as questões de raiz mesmo. E aí, tem pelo menos dois elementos: primeiro, que a oralidade é uma prática muito comum entre os africanos, particularmente, das antiguidades africanas. Então, a memória, a capacidade, né, de você gravar isso, você registrar mesmo, realmente, de você saber coisas de cabeça, né, que as pessoas mencionam de cabeça, uma história narrada, uma história gravada...Então, isso é muito forte entre essas culturas africanas. Então, nesse sentindo, quando alguém narra um fato, uma história sucessivamente entre gerações, aí, de uma certa forma, é uma documentação, isso mesmo que não materializado, no sentido físico, mas, pelo menos é, dentro dessas culturas, é algo, assim, verificado (Neres, membro quilombado. Entrevista).

Nesse excerto, Neres apresenta dois aspectos que conferem identidade ao povo quilombola: o uso da oralidade e o recurso da memória. É por meio da oralidade que as comunidades tradicionais (quilombolas, assentados, ciganos, ribeirinhos, entre outras) transmitem seus saberes, seus modos de pensamento e de crença para as novas gerações. Nesse processo, a memória é vista como um recurso essencial. É através da memória coletiva que a geração dos mais velhos transmite suas histórias ancestrais, seus mitos de origem, suas tradições culturais, seus valores

comunitários e seus modos essenciais de vida e de sobrevivência. Assim, dentro dessas comunidades, memória e tradição oral são vistas como duas faces de uma mesma realidade cotidianamente usada para estruturar “rituais e processos coletivos de pertencimento, de transmissão de saberes” (CASTRO, 2017, 54). Por extensão, ambas funcionam como um valioso recurso usado para perpetuar a própria existência.

Outro aspecto destacado por Neres é o uso sucessivo das narrativas orais como fonte de documentação histórica: *Então, nesse sentindo, quando alguém narra um fato, uma história sucessivamente entre gerações, aí, de uma certa forma, é uma documentação, isso mesmo que não materializado, no sentido físico, mas, pelo menos é, dentro dessas culturas, é algo assim verificado*. Dentro desse contexto, em Mesquita, as narrativas dos mais velhos, passada de geração em geração, é vista como forma de documentação ou, em outras palavras, como fonte de valor histórico. A oralidade é, assim, usada pelos mesquitenses para afirmar sua origem histórica e como ferramenta de validação de conhecimento.

Sobre essa forma ancestral de transmitir conhecimento de mundo, Silvia, Florêncio e Pederiva (2019) esclarecem:

A tradição oral de matriz africana compõe um conjunto complexo de transmissão de saberes e práticas guardados na memória ao longo de séculos de gerações, perpetuando a ligação ancestral com a origem africana dos povos negros que formam a população e as comunidades brasileiras. Essa consciência ancestral promove uma forma específica de estar e agir no mundo e sobre ele, de maneira que o processo de humanização (constituir-se humano) posiciona-se no sentido de trazer em si e perpetuar ao futuro a ancestralidade (SILVA, FLORÊNCIO E PEDERIVA, 2019, p. 204).

Nesse sentido, como acrescentam os autores, “a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana tem na ancestralidade o seu principal fator educativo”²⁶. Em outras palavras, essas comunidades se organizam fundamentalmente por meio da oralidade. É por meio da tradição oral que elas preservam suas tradições, culturas populares e forjam suas identidades. Dentro desse contexto, como explicam os autores, a educação na tradição oral de matriz africana acontece no cotidiano, num movimento perene e contínuo. Ou seja, “revela-se a todo o momento na maneira de realizar as práticas de trabalho, na maneira de falar, na vida comunitária, nas relações familiares, nas projeções para o futuro” (SILVA, FLORÊNCIO E PEDERIVA, 2019, p. 204).

²⁶ Ibidem, p. 204.

Além dos saberes transmitidos pela oralidade, os letramentos em contexto quilombola também estão atrelados a outros elementos étnico-culturais:

Tudo o que nós trazemos faz parte da nossa identidade, é o que nós somos, então nós somos trabalho, nós somos os adereços que nós usamos. Tudo o que nós usamos ele tem memória que tá atrelada ao que nós somos, de fato. Quando nós falamos de pessoas negras não é simplesmente uma questão de tom de pele, mas é a nossa cultura, é algo que está para além do DNA, é a nossa cultura, é nossa história, e que a gente vem mantendo, passando, né, de pai pra filho ao longo de muitas gerações e que, não fosse a história oral, que fica registrada dentro das famílias, dentro desse nosso processo familiar e comunitário, talvez já tivesse se perdido. Então, tudo o que nós trazemos são elementos de resistência, são elementos que mostram que não deixamos nossas raízes pra trás (Souza, membro aquilombada do Mesquita).

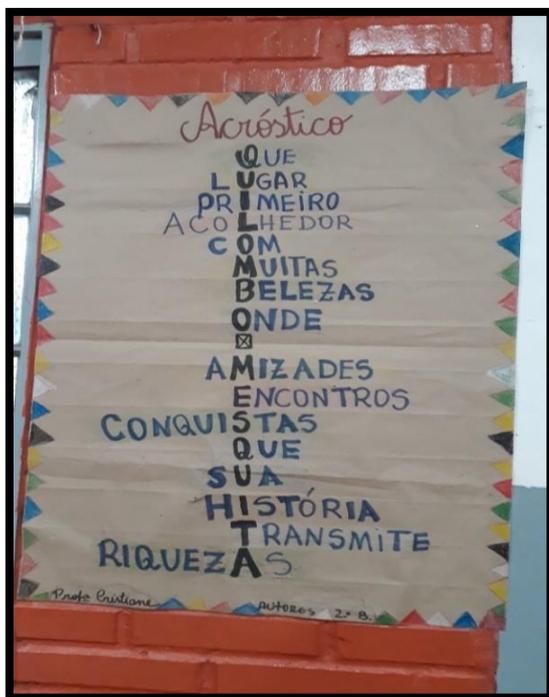
A leitura e a escrita são consideradas elementos de resistência e também instrumentos de poder (Cf. STREET, 2003; SOUZA, 2014). Porém, os letramentos não estão apenas na palavra escrita; as imagens, as fotos, os artefatos, a oralidade, os significados socioculturais particulares. Em outras palavras, são maneiras de se posicionar, reivindicar, pensar e ver o mundo, muitas vezes ligados a questões de identidade e de sobrevivência. Como destacam Kleiman e Sito (2016, p. 179), os letramentos usados como estratégias para lidar com grupos de poder “têm uma firme base na cultura oral, nas tradições musicais, no uso do espaço e do corpo, por meio dos quais são produzidos textos multimodais em que a língua verbal escrita ocupa um papel secundário”. O discurso de Souza, ao dizer que “tudo o que nós trazemos são elementos de resistência” e “tudo o que nós trazemos faz parte da nossa identidade”, sinaliza para o fato de existirem outros modos letrados dentro do contexto quilombola. Tais modos são representados, por exemplo, pelo trabalho, pela cultura, pela história oral e, por extensão, por outros elementos de base sociocultural atrelados a essas práticas, como os adereços, as fotos, os corpos, as danças etc.

A título de exemplo, apresento um evento de letramento observado na escola por conta do Dia da Consciência Negra. O evento diz respeito a um chá literário com o tema “A poesia é para comer: iguarias para o corpo e o espírito”. Essa ação, promovida por Niara e outras professoras quilombolas, resultou em uma série de microeventos de letramento produzidos no interior da escola: escrita e leitura de poemas; produção de acrósticos, elaboração de receitas culinárias; produção de cartazes, degustação de comidas, bebidas e iguarias locais. Todas essas atividades - mediadas por diferentes formas de linguagens - foram desenvolvidas de forma associada e imbricada à temática quilombola e ao contexto sociocultural das crianças negras do Mesquita.

Vejamos, na sequência, exemplos de atividades produzidas durante o evento

QUADRO 10: ESCRITOS E ARTEFATOS LETRADOS NA ESCOLA.

FIGURA 41 – ACRÓSTICO SOBRE O QUILOMBO



Fonte: O autor (2020).

Esperança Guerreiro

*Irei falar do que é preciso no dia da
Consciência Negra.*

*Aquele que fez uma boa e guerreira li-
derança, para fazer da vida dos escr-
vos, a última grande esperança.*

*Vida minha, que através de um líder da
nossa raça fez criar dentro de nós força
e coragem, para enfrentar a diversi-
dade.*

*Escravo do mundo “Negro”, fizeram da
nossa vida uma escravidão.*

*Terra minha, esquecida e sofrida, ter
por ela se afastado e caído nas mãos da
“Amargura” do estado nefasto...*

*Agora então, esconde-se e aparece em
vão em alguma estação a verdadeira
cara da escravidão...*

*Vamos fazer disso uma lição, aprender
o que sabemos então;*

*Fazer dessa judiação uma campanha de
libertação;*

“Fora Escravidão”.

(Katharine Lara, 8º ano).

FIGURA 42 – QUADRO E POEMA SOBRE O
QUILOMBO



Fonte: O autor (2020).

Poema que rima

*Benedito Antônio, homem forte de vigor.
Morava no Quilombo Mesquita, foi um
grande produtor. Lutava pelas conquis-
tas desse povo sofredor. Que não tinha
muita formação e nem muito valor. Du-
rante muitos anos, foi um líder vence-
dor. Juntou os seus amigos e buscou
uma educação de qualidade com muito
amor.*

Negra sim...

Sou negra, sou feliz

Não tenho medo de ser assim...

Porém, muitos tiveram um dia

Muitos já sofreram

Mas não sofrerão...

(Maria Eduarda, 2º ano B).

Fonte: O autor (2020).

Assim como na proposta de Freire (2011), o letramento aqui é visto com um processo social e político que tem como base a leitura crítica do mundo. Dentro desta perspectiva, como destaca Zavala (2002, p. 95), “a educação letrada eficaz é um ato de libertação e empoderamento pelo qual a comunidade pode explorar e analisar suas condições de opressão” e, assim, buscar uma sociedade mais igualitária. No evento, a concepção letrada das professoras quilombolas – distante de uma visão autônoma de letramento – vai nessa direção ao colocar em cena os letramentos locais, principalmente aqueles que tematizam a realidade quilombola e os problemas sociais da comunidade.

Conforme destacam Kleiman e Sito (2016, p.171), as práticas de letramento desenvolvidas em contextos minoritários “se valem de múltiplos sistemas semióticos não apenas para que as práticas de letramento dominante façam sentido, mas também para transformá-las e colocá-las a serviço das necessidades e objetivos do grupo”. Além desses eventos de resistência encontrados na escola, as lideranças do Quilombo Mesquita também desenvolvem um conjunto de táticas de letramento em outros espaços sociais da comunidade, com o intuito de enfrentar os desafios e os conflitos na região. Em muitas dessas táticas, não só a escrita está presente, como o uso do corpo, da oralidade e da multimodalidade.

5.2 *Sejam todos bem-vindos!:* a igrejinha, espaço de memória e de letramentos

A antiga capela de Nossa Senhora da Abadia (Figura 43), “feita de madeira, *tijolos de barro amassado (adobe) e telhas feitas nas coxas*”²⁷, como revela o registro de campo a seguir, é um espaço de fé, de memórias e de letramentos.

FIGURA 43 - ANTIGA CAPELA DA COMUNIDADE



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 44 - SANTUÁRIO DE NOSSA SENHORA DA ABADIA



Fonte: O autor (2020).

²⁷ BRAGA, Walisson. Comunidade Quilombola de Mesquita recebe visita de alunos da Escola Municipal do Lago Azul. Palmares, 19 fev. 2019. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=53460>>. Acesso em: 7 de nov. de 2019.

O Quilombo Mesquita é uma região rural cheia de histórias, de cultura e de ancestralidade. Essas características ainda sobrevivem graças à força de suas lideranças que lutam pela preservação do seu território e dos seus espaços de memórias. Um desses espaços, que marca a trajetória e o passado de formação da comunidade, é a antiga capela de Nossa Senhora da Abadia; segundo relatos locais, essa foi a primeira igreja do Mesquita, erguida pelos moradores mais antigos na década de 1960. A antiga igreja onde o povo mesquitense professava sua fé, agora é um Espaço de Memórias. É nesse espaço onde Braga relembra as ações e o legado do seu avô. É nesse espaço onde as lideranças comunitárias marcam seus discursos de resistência. É nesse espaço onde professoras quilombolas, rememorando o passado, ensinam crianças sobre a cultura e as tradições negras do Mesquita. A igreja é um local onde história, memória e cultura se cruzam em uma trama muito íntima e onde os mesquitenses conservam as marcas do seu passado e preservam sua cultura de matriz africana. Nesse espaço, diferentes artefatos sintetizam a vida e a história do quilombo. Tachos de cobre cuidadosamente esculpidos pelo tempo lembram a feitura do doce do marmelo. Cerras enferrujadas trazem à memória os modos rústicos de produção de antigamente. Fotos de antigos casarões e engenhos povoam as velhas paredes, emoldurando cenas de um tempo que os mesquitenses guardam com saudades, “o tempo de Aleixo”²⁸. Madeiras brutas e lapidadas pelos saberes locais guardam vestígios da arquitetura rural goiana; e os artesanatos, forjados em madeira e palha, celebram as mãos geniosas dos artesões da região. No grande painel central, a imagem de Antônia Pereira Braga e de Benedito Antônio carrega o registro institucional da escrita: a carta de autorreconhecimento oficial de remanescentes de quilombolas, atestada pelo Estado e motivo de alegria e orgulho da comunidade. Enfim, a antiga igreja, hoje Espaço de Memória, representa tudo aquilo que possa lembrar o campo, o roçado, os saberes ancestrais, a história e o passado de luta do Quilombo Mesquita (Nota de campo, 2018).

Nesse cenário, por muito tempo, o povo mesquitense se reunia para praticar suas devoções e interagir em torno dos eventos que aconteciam na região: festas, missas, folias, procissões e novenas. Porém, com o crescimento da comunidade e a formação das novas gerações de quilombolas, a população local sentiu a necessidade de construir um novo santuário (Figura 44) para atender suas demandas de fé e de espiritualidade. Em decorrência dessa ação, a antiga capela de Nossa Senhora da Abadia foi desativada, sendo posteriormente transformada num espaço de memórias, como relata Braga, jovem liderança da comunidade:

“Essa igreja passou um bom tempo desativada por causa que a comunidade cresceu e fizeram uma maior do lado. E como ela tava desativada, quiseram derrubar e fazer um jardim. Aí minha mãe [[Célia Braga]] falou: “não, não pode fazer isso”. Ela foi pela comunidade e as pessoas doaram as coisas que estão aqui hoje nesse espaço, pra depois as pessoas visitarem e conhecerem o que tá aqui dentro” (Braga. Entrevista).

²⁸ Na comunidade, “o tempo de Aleixo” é “o tempo bom”, ou seja, corresponde à época em que a plantação do marmelo existia na maioria das casas dos moradores. O tempo de Aleixo é lembrado pelos mesquitenses como sendo o período em que as pessoas sobreviviam à custa da terra, onde era possível retirar boa parte de seu próprio sustento através da comercialização da marmelada e de outros produtos da região produzidos, especialmente, para o sustento da unidade familiar (SANTOS, 2011).

A atitude de Célia Braga de manter a antiga igrejinha de pé e de reunir, no local, utensílios e elementos que retratam o passado e a história da região deu início ao *Espaço de Memória* do Quilombo Mesquita, inaugurado no dia 13 de agosto de 2013. Hoje o espaço é visto pela comunidade como um local de preservação da cultura negra de Mesquita e “considerado uma ação de resistência e conscientização referente à causa quilombola” (NERES, 2009, p. 110). Como parte dessa ação de resistência, no Espaço de Memórias, os mesquitenses procuram preservar sua história e sua identidade ancestral por meio da exposição de um conjunto de objetos: “fotografias, quadros, miniaturas dos antigos engenhos e utensílios em metal com as mais diversas finalidades, os quais proporcionam à comunidade quilombola um contato entre a sua história e de seus antepassados”²⁹.

Além desse acervo, nesse ambiente, as lideranças do Mesquita costumam realizar periodicamente visitas guiadas com o intuito de apresentar sua cultura, suas figuras históricas, seu território e seus modos fundamentais de vida. Em outras palavras, desenvolvem ações letradas, principalmente eventos de oralidade, utilizados como formas de conscientização, assim como ferramentas de luta e de preservação do patrimônio histórico e cultural do quilombo.

Vejamos, na sequência, cenas de letramentos que ilustram essa afirmação.

QUADRO 11: EVENTOS DE LETRAMENTO NO ESPAÇO DE MEMÓRIAS

<p>FIGURA 45: BRAGA APRESENTANDO A HISTÓRIA DA COMUNIDADE NO ESPAÇO DE MEMÓRIAS</p>  <p>Fonte: O autor (2020).</p>	<p><i>Sejam todos bem-vindos! Nossa comunidade esse ano completou 273 anos. Então, é um espaço, assim, bem antigo, mais antigo que a construção de Brasília. Brasília foi construída na nossa terra também. Várias pessoas daqui doaram as terras e doaram também o trabalho pra construção da Capital. Nosso quilombo se inicia com a história de três escravos alforriados. Na época, as terras perderam o valor por causa da abolição da escravidão, e um senhor deu essas terras para as escravas continuarem sua sobrevivência e também de outras pessoas que estavam fugindo da escravidão. Daí se originou (XXX). Nossa família é baseada nas três (XXX). Então, a gente é primo, tio, parentes. A gente tem essa convivência aqui na nossa comunidade. Também nós temos vários vestígios da escravidão, como o casarão que é bem antigo e a própria igreja, que foi a primeira igreja da comunidade, com a padroeira daqui que é a Nossa Senhora da Abadia.</i></p>
---	---

²⁹ Documentos da Associação [S.l.: s.n.].

FIGURA 46: PROFESSORA CELENIR APRESENTANDO A HISTÓRIA DA COMUNIDADE NO ESPAÇO DE MEMÓRIAS



Fonte: O autor (2020).

Olha só! A nossa comunidade quilombola ela se iniciou com essas três escravas da nossa comunidade, como vocês estão podendo ver aqui as três escravas negras que começaram a nossa história. Delas se originou toda a nossa descendência aqui na nossa comunidade quilombola de Mesquita. Com o passar de muitos anos, com pesquisas, visitas de pessoas da Palmares, do In-cra, que vieram para cá para nos certificar, eles tiveram a confirmação. Ficaram vários dias aqui na nossa comunidade fazendo os estudos para realmente saber se era uma comunidade quilombola ou não. Devido aos nossos traços de afrodescendentes dos escravos e, através dessas três gerações aqui, dessas três escravas, foi que se começou a nossa história aqui. E eu percebo que tem vários alunos aqui que são afrodescendentes, como eu falo que sou afrodescendente com muito orgulho, porque eu nasci aqui, estou aqui até hoje e eu sei que só vou sair daqui no dia que papai do céu me chamar.

Fonte: o autor (2020).

Nesse ambiente, como podemos ver, há a presença de uma série de práticas de letramento: as lideranças da comunidade apresentam a trajetória histórica da comunidade, difundem sua cultura, defendem suas bases territoriais, escrevem atas, confeccionam lista de visitantes. Os visitantes, por sua vez, observam o espaço e o antigo acervo, fazem a leitura das inscrições e das imagens, levantam perguntas, tecem comentários, assinam a lista de presença, enfim, convivem com práticas letradas e aprendem sobre as raízes quilombolas. Todas essas atividades representam práticas locais de letramento, ou seja, modos de pensamento, de crenças, de pertencimento, bem como formas de ver o mundo, tudo isso atrelado tanto ao contexto quilombola local como ao contexto social mais amplo de luta das comunidades negras rurais pelo reconhecimento e titulação de seus territórios.

Os eventos e práticas de letramento desenvolvidos no Espaço de Memórias são representados por uma multiplicidade de eventos autogerados, os quais envolvem o uso situado da oralidade, da leitura, da escrita e de outras formas de linguagens. Como se vê, o Espaço de Memórias configura-se não só como um domínio social onde as lideranças quilombolas, agentes culturais da comunidade colecionam objetos e antigos artefatos, como também uma importante agência de letramento onde elas mobilizam seus letramentos de resistência (Cf. SOUZA, 2014) e suas práticas de letramento vernaculares e autogeradas (Cf. IVANMIC e MOSS, 2004).

Na próxima seção, dando continuidade à descrição dos letramentos nos contextos sociais do quilombo, apresento outro espaço no qual os mesquitenses procuram resgatar e difundir suas raízes históricas, seus saberes tradicionais e sua realidade étnico-cultural: a Associação Renovadora do Quilombo Mesquita, a ARENQUIM, instituição responsável por mobilizar um conjunto de saberes afro-rurais ligados à cultura quilombola.

FIGURA 47: LOGO DA ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA



Fonte: Disponível em: <<https://quilombomesquitadotcom2.wordpress.com/associacao/>>
Acesso em 10 de ago. 2019.

5.3 “São movimentos que fazem homenagem às três senhoras fundadoras do quilombo”: letramentos e saberes estético-corpóreos.

Conforme Gomes (2017, p. 97), “durante séculos, a corporeidade negra viveu sob um intenso processo de regulação marcado pela colonização, pelo tráfico negreiro e pela escravidão”. Nesse contexto, conforme Vidor e Reis (2013), as manifestações da cultura negra, como capoeira, lutas, danças, batuque, candomblé eram entendidas como parte da desordem e eram punidas, estigmatizadas e invisibilizadas em todo o Brasil. Esse processo de regulação foi responsável pelo sequestro não só de corpos, como também de identidades e práticas sociais. Assim, ao trazer a dança e os movimentos estético-corpóreos historicamente subalternizados para o centro do território, o povo quilombola não só resiste como também (re)existe. Dançar e usar o corpo representa, portanto, “uma resistência do povo negro “à diáspora global forçada aos povos da África que escravizados tiveram seus regimes familiares, seus modos de produção, suas crenças e mitologias desarticuladas” (CORDEIRO E PORTELA, 2018, p. 733).

Em Mesquita, uma maneira de estético-corpórea de resistir é a roda de capoeira. A rota de capoeira, evento que se vê na figura 48, encena mais um dos diversos momentos da afirmação da identidade negra quilombola por meio das suas múltiplas práticas de linguagem. É o momento onde a corporeidade negra pode ser sentida, vivida. Acompanhada dos “cabelos crespos,

dos penteados afros, das roupas e das formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana” (GOMES, 2017, p. 97), essa manifestação cultural é vista “não só como forma de diversão, mas também como forma de expressar e comunicar a sua história através de linguagens diversas que faziam parte de suas origens” (ANDRÉ, p. 97).

FIGURA 48 - RODA DE CAPOEIRA NA ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA - ARENQUM



Fonte: O autor (2020).

Outra prática de resistência/(re)existência do Quilombo Mesquita, observada na associação comunitária, é a dança em homenagem às três ex-ecravas, manifestação cultural criada pelo grupo Som de Quilombo³⁰ com o objetivo de homenagear as três mulheres fundadoras da comunidade. Composta por diferentes movimentos rítmicos, a dança constitui uma prática de letramento. Ou seja, representa uma maneira multimodal de produzir sentidos culturais. Ao dançar, os líderes quilombolas usam o corpo e a fala não só como uma forma de celebração, mas também como uma prática comunicativa e de linguagem estruturada com as seguintes funções: retratar elementos da vida cotidiana, difundir a cultura local e resgatar as raízes ancestrais da comunidade.

São movimentos bem simples, que fazem homenagem às três senhoras fundadoras do quilombo ou, pelo menos, aquelas senhoras que são lembradas como fundadoras e que, por serem três, são movimentos fazendo menção a esta, digamos, numerologia + que são movimentos múltiplos de três. Então, lembram, assim, ações práticas da vida, do trabalho, o descanso, os conflitos, os desafios++e também os encontros, os momentos que a comunidade se encontra e está junto por várias razões. Então, é mais ou menos isso, é uma homenagem às três senhoras (Neres. Entrevista).

³⁰ O Som de Quilombo é um “projeto que desenvolve trabalhos na Associação Comunitária de inicialização musical de crianças, jovens e adultos, em instrumentos de corda, percussão e canto, com objetivo de relacionar a arte e o pertencimento histórico da comunidade, atuando na promoção de eventos culturais comunitários com a intenção de conscientizá-la sobre as problemáticas enfrentadas pelo quilombo”. Disponível em <<https://quilombomesquitadotcom2.wordpress.com/som-de-quilombo/>>. Acesso em 10 de ago. 2019.

Participar dos movimentos envolvidos na dança traz maneiras singulares de comunicar e de viver a cultura do Mesquita. Desenvolvida em círculo, tradição herdada das culturas africanas, a dança é acompanhada da oralidade que tem a função de explicar e reforçar os significados culturais dos movimentos. Como ilustram as cenas no quadro 12, os movimentos representam símbolos que fazem referência ao passado de formação da comunidade, bem como aos modos comunitários de lutar e resistir. Com essa função, durante a dança, os participantes desenvolvem um conjunto de movimentos corpóreos que retratam questões relacionadas à origem, à cultura e à realidade sócio-histórica do quilombo. Vejamos, a seguir, os movimentos e seus significados socioculturais:

QUADRO 12: DANÇA EM HOMENAGEM ÀS TRÊS EX-ESCRAVAS FUNDADORAS DA COMUNIDADE

		
<p>Movimento 1 - Batendo com o marmelo: representa o trabalho do povo do Quilombo Mesquita, baseado principalmente na agricultura familiar que tem como principal fonte o cultivo do marmelo e produção do doce da marmelada.</p>	<p>Movimento 2 - Celebrando: lembra as festas, o descanso e as manifestações culturais da comunidade: Festa do Marmelo, Folia de Nossa Senhora da Abadia, Festa do Divino, Arraiá do Quilombo, Feta do N’Golo, dentre outras.</p>	<p>Movimento 3 - Caminhando: retrata a caminhada histórica da comunidade que vai desde o processo de doação das terras ao processo de autorreconhecimento e certificação da comunidade, bem como processo de titulação.</p>
		
<p>Movimento 4 - Cerrando as armadilhas: representa as ações dos atores quilombolas no sentido de superar as ameaças que afligem a comunidade (loteamentos clandestinos, abertura irregular de estradas, desmatamentos, grilagem e invasão de terras e de espaços comunitários etc.).</p>	<p>Movimento 5: Pulando os obstáculos: representa a superação dos relacionados desafios relacionados a diferentes questões: educação, religião, segurança, cultura, bem como questões ligadas ao processo de titulação do quilombo.</p>	<p>Movimento 6 - abrindo e fechando o círculo três vezes: faz uma homenagem às três ex-escravas fundadoras da comunidade: Maria Abadia, Martinha Pereira Braga e Maria Pereira Dutra, destacando o importante papel das mulheres no processo de formação do quilombo.</p>

Fonte: O autor (2020).

Como se vê, dentro da cultura mesquita, a dança em homenagem as três ex-escravas pode ser compreendida como uma forma de linguagem capaz de comunicar, em termos físicos e simbólicos, diferentes sentidos: homenagear os ancestrais, tecer os fios da história, expressar conexão com a cultura local, afirmar a etnicidade negra quilombola. Além disso, a dança também se traduz em uma prática social capaz de recuperar aspectos culturais, de produzir novos saberes e de validar formas de conhecimento tradicionalmente invisibilizadas; nesse caso, o conhecimento de mundo das comunidades negras rurais, baseado no uso da oralidade, do corpo e de outras formas semióticas de construir sentidos. Em outras palavras, por meio da dança, as lideranças do quilombo falam com os olhos, com o corpo, com as expressões; por meio da dança, eles estruturam rituais e processos coletivos de pertencimento e de transmissão de saberes; valorizam seus símbolos, honram seu passado histórico e perpetuam suas experiências cotidianas de luta e de resistência.

A dança “em homenagem às três ex-escravas”, envolvendo o corpo, os gestos e a oralidade, representa, portanto, uma prática de letramento vernacular e comunitário, perspectiva que amplia e ressignifica o tradicional conceito de letramento centrado na palavra escrita. É com base nessa dimensão sociocultural e etnográfica que a dança e seus saberes estético-corpóreos podem ser lidos como textos ou como maneiras multiletradas de estar no mundo e de significá-lo. Como destaca Kleiman e Sito (2016, p. 170), os “textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico; ou seja, o letramento não tem a ver apenas com a escrita”.

5.4 Hoje saúdo a memória, a história e a tradição: música Memória Mesquita

No Quilombo Mesquita, como venho apresentando, as lideranças quilombolas acionam estratégias letradas para proteger sua cultura ancestral. Outra estratégia de letramento que compõe o repertório de resistência da comunidade é a elaboração e a execução de músicas que fazem referência à história e à identidade étnica do quilombo. Tais músicas, executadas em uma variedade de espaços sociais, trabalham o resgate e a manutenção de tradições do quilombo (rodas de violas, as danças negras, as músicas relacionadas à história do quilombo), bem como reverenciam seus ancestrais e mestres de saberes.

Com o intuito de ilustrar essa tática de letramento na comunidade, a seguir, apresento a música “Memória Mesquita”³¹.

³¹ Música local, criada pelo grupo Som de Quilombo, entoada em diferentes espaços sociais da comunidade.

QUADRO 13: LETRA DA MÚSICA MEMÓRIA MESQUITA – CRIANÇAS DO PROJETO SOM DE QUILOMBO

<p><i>Memória Mesquita</i></p> <p><i>Hoje saúdo a memória</i> <i>A história e tradição</i> <i>De um povo de luta</i> <i>De conduta e de coração</i> <i>De peleja, de beleza</i> <i>Cultura, religião</i> <i>Gente forte, que tem norte</i></p> <p><i>José Pereira Braga</i> <i>Ou Pereira da Paixão</i> <i>Escalado como escravo</i> <i>Trabalha a mineração</i> <i>E sabendo João Mesquita</i> <i>Por aqui estava</i> <i>Decidiu olhar as terras</i> <i>Construir habitação</i></p>	<p><i>Família Pereira Braga</i> <i>E Teixeira Magalhães</i> <i>Se vê Lisboa da Costa</i> <i>E as novas gerações</i> <i>Família Pereira Dutra</i> <i>Revelam os corações</i> <i>Muitos anos de história</i> <i>De vitória e de construções</i> <i>Rosto bronzeado, cor do chão</i></p> <p><i>Esta história não é fácil</i> <i>As crianças ensinar</i> <i>Cada um acresce um ponto</i> <i>Neste conto a narrar</i> <i>Tudo indica que na África</i> <i>A raiz encontrar</i> <i>Mas também tem português</i> <i>Invasor veio para cá</i></p>	<p><i>Terminando a escravidão</i> <i>João Mesquita chateou</i> <i>Revoltado ou consolado</i> <i>A seu Portugal voltou</i> <i>Por ironia o então patrão</i> <i>Uma surpresa preparou</i> <i>Suas terras tão quilométricas</i> <i>Para as três irmãs deixou</i></p> <p>FIGURA 49: CRIANÇAS DO PROJETO SOM DE QUILOMBO</p>  <p>Fonte: O autor (2020).</p>
--	--	--

Fonte: O autor (2020).

A música “Memória Mesquita” é um retrato da história, da tradição, da memória, do passado, dos modos de vida e da cotidianidade do povo mesquita. Como podemos ver, a letra da música transita desde o trabalho escravo na mineração em terras auríferas do estado de Goiás, passando pela referência à África e aos troncos familiares, até a história fundadora da comunidade referenciada na doação das terras às três ex-escravas. Memória Mesquita é uma forma de o povo mesquitenses preservar seu passado de formação e, também, de legar às novas gerações de quilombolas suas matrizes culturais e históricas.

Dentro dessa compreensão de mundo, a música “Memória Mesquita” caminha pela poesia da palavra, repousando na vida, na cultura e na história da comunidade. Representa o canto negro mesquita; canto que invade os espaços, atravessa caminhos para documentar a história oral da comunidade. Fincado nessa ancestralidade, traz as lembranças do período da escravidão, mas também a força do povo quilombola e os seus atuais modos de sobrevivência. Soma-se, assim, aos sons africanos dos maracatus e dos cocos, dos afoxés e maxixes, dos carimbós e das capoeiras, dos jongos ou caxambus, sons que rompem com o silêncio e põem no centro do território a palavra negra e a cultura de matriz africana.

5.5 Ela, desde sempre, carregou essa religião de origem africana: letramentos e cultos de umbanda

No Quilombo Mesquita, os letramentos de resistência estão presentes diferentes contextos, sejam em contextos dominantes, como a escola, seja em contextos historicamente invisibilizados, como os centros e os terreiros. Nessa seção, trago para a cena etnográfica os letramentos associados a práticas religiosas de matriz africana, os cultos de umbanda, uma prática ancestral preservada pelos mesquitenses, porém pouco difundida na comunidade.

Pesquisador: Você disse que participa de cultos de umbanda. Como são esses cultos? Como é que você começou a participar?

Braga: Eu comecei a participar, eu acho, quando eu tinha 16 ou 17 anos. Tem uma senhorinha lá na comunidade que hoje tem 88 anos, a dona Adisa, e ela é uma pessoa tipo bem magnífica. Minha mãe me levou pra conhecer uma vez o culto e eu acabei me apaixonando e estou até hoje.

Pesquisador: Esse culto já tinha na comunidade antes?

Braga: Já, sempre teve. Ela, desde sempre, carregou essa origem, essa religião de origem africana.

Pesquisador: Aí, assim, como é que funciona essa questão tanto da origem africana quanto a católica também junto?

Braga: Assim, é uma coisa bem complicada, né, porque isso vem desde o início do Brasil, quando os portugueses chegaram, invadiram a África, trouxeram os escravos, obrigaram eles a aderirem à religião cristã, sendo que eles tinham outras religiões. Então, meio que, o povo escravizado teve que arranjar um jeito de continuar a sua religião, mas dentro da cristã que era obrigado.

Pesquisador: Aí, assim, onde esses cultos ocorrem, assim, lá na comunidade?

Braga: É, acontece lá na casa dela mesmo. Ela tem um centro lá.

Pesquisador: *Com que regularidade você frequenta os cultos de umbanda?*

Braga: *Eu vou toda vez que dá, porque agora eu estou trabalhando, mas eu frequento bastante. Toda sexta-feira que acontece.*

Pesquisador: *Você mencionou que participa de orações lá. Como é que são essas orações? Ela remete a alguma questão de matriz africana?*

Braga: *Sim, são cantos de orixás, sambas ligados à matriz africana.*

Pesquisador: *É só oral, ou tem alguma coisa de escrito nesses cultos de umbanda?*

Braga: *Assim, tem uma parte do culto que ela pede para a gente escrever todas as coisas boas e colocar debaixo do santinho que tá lá. Aí depois ela pega essas coisas que foram escritas e enterra, como se aquelas coisas fossem virar energia (...), coisas positivas.*

Pesquisador: *É uma prática comum escrever esses...*

Braga: *Sim. Sempre sim.*

Pesquisador: *Como é que se chama isso. Como ela nomeia isso, essa prática de escrever isso?*

Braga: *É mensagens boas. E lá ela só trabalha com energias positivas e mais ligado à cura também.*

Pesquisador: *À cura?*

Braga: *Ela faz remédio e tudo mais.*

Pesquisador: *E qual é o santo que vocês colocam debaixo a escrita?*

Braga: *São vários que tem assim. Tem Iemanjá, tem Ogum; tem São Jorge, que são santos católicos.*

Pesquisador: *Então, além da escrita tem outras imagens lá no local?*

Braga: *Tem. Tem bastante imagens.*

Pesquisador: *Imagens de que assim?*

Braga: *Santos, praticamente, fotos.*

Pesquisador: *E o que significa essas imagens pra vocês lá, quando você tá lá dentro?*

Braga: *É mais uma representatividade espiritual, né. Como na Igreja católica eles tem a Nossa Senhora, lá a gente tem os nossos santos pretos. É isso.*

Pesquisador: *Achei uma prática interessante que ocorre nisso, né, dos perdidos e dessa simbologia de enterrar né.*

Braga: *É, é bem legal.*

Pesquisador: *Tem outras simbologias, por meio da escrita ou por meio da oralidade?*

Braga: Da oralidade, assim, coisa bem legal que eu acho na oralidade é que, a dona Adisa, ela recebe as entidades dela, que são os santos, e cada santo, entidade que desce nela, tem um modo de falar, você percebe. Mesmo ela não tendo vestido com a roupa, pelo jeito de falar, você percebe qual o santo que é.

Pesquisador: *Ah, entendi, então há variedade linguística nos santos, né?*

Braga: Isso.

Pesquisador: *Aí, você acha isso interessante, né?*

Braga: É, bem legal. Por exemplo, ela recebe um caboclo, o caboclo ele fala igual indígena, então, ele vai puxar pra fala do indígena. Também tem o preto velho que ele é um escravo, então, eles falam como as pessoas africanas. Tem aquele tom de voz diferente. Então, tudo isso remete a essas coisas.

Pesquisador: *E qual a importância de você vê essas diferentes manifestações de linguagem, de povos que tem relação com sua identidade?*

Braga: Eu veja a importância disso que eu vejo o quanto o Brasil ele é plural, assim. Isso é mais uma prova.

Pesquisador: *E quem participa dessas atividades? Existe muitas pessoas da comunidade que participam?*

Braga: Sim, tem várias pessoas da comunidade que participam. Mas, muitas não gostam de falar por causa do preconceito que existe. Então, é normal você falar que vai pra um Igreja, mas na sociedade não é comum você, também não é aceito você falar que vai em um centro de umbanda, que frequenta a religião.

Pesquisador: *Seria uma forma de resistência, então, vocês continuarem com essas práticas?*

Braga: Isso, uma resistência.

Pesquisador: *Então, como é que a comunidade vê (...) os cultos de umbanda, lá dentro do Mesquita?*

Braga: Assim, muitas pessoas, a maioria, não vê com bons olhos, porque a sociedade emprega: isso é coisa do demônio, isso é coisa do diabo. Isso mesmo é uma questão cultural, mesmo que as pessoas acabam fechando a mente. Mas, tem outras pessoas que entendem a história e realmente acompanha.

Pesquisador: *Você acha que a comunidade deveria agir para quebrar esse preconceito? Esse é o problema?*

Braga: Tem que mudar, porque esse é um problema muito grande. Que isso acaba criando conflito, acaba criando a morte da cultura, a extinção. As

peças precisam mudar a sua cabeça. Entender realmente o que está passando.

Pesquisador: E a comunidade já faz alguma coisa para tentar mudar esse problema ou não?

Braga: Assim, algumas pessoas fazem sim, tendo rodas de conversas, outros debates, levando para conhecer a realidade. Por que muitas vezes a comunidade fica ali trancada dentro da comunidade e só e o único conhecimento que ela tem é que a televisão ou rádio transmite. Então, ela tendo outros meios de conhecer, isso acaba quebrando.

Conforme relata Braga, ele começou a frequentar os cultos de umbanda no Quilombo Mesquita quando tinha entre 16 a 17 anos. Ele recorda do momento em que a mãe o convidou para frequentar o culto, realizado na casa de dona Adisa, uma líder religiosa da comunidade, uma senhora de 88 anos, que mantém viva a tradição dos terreiros. Segundo Braga, a pesar de ser uma prática que resiste ao tempo (*sempre teve. Ela, desde sempre, carregou essa origem, essa religião de origem africana*), os cultos de umbanda na comunidade ainda são restritos ao domínio privado (*acontece na casa dela mesmo. Ela tem um centro lá*). O uso privado de cultos é decorrente do processo colonial de sequestro de práticas socioculturais e da imposição de uma cultura dominante.

Isso vai ao encontro do que afirma Dorigny e Gainot (2017, p. 58), ao afirmar que “assim que chegava às plantações, o escravo deveria trocar de identidade: batizado, ele devia romper com a religião professada anteriormente; dotado de um novo nome, ele devia esquecer aquele pelo qual era chamado”. Braga tem consciência desse sequestro de práticas e identidades quando relata: “*Isso vem desde o início do Brasil, quando os portugueses chegaram, invadiram a África, trouxeram os escravos, obrigaram eles a aderirem à religião cristã, sendo que eles tinham outras religiões. Então, meio que, o povo escravizado teve que arranjar um jeito de continuar a sua religião, mas dentro da cristã que era obrigado*”.

Esse processo colonizador, ainda presente na comunidade, é responsável pelo silenciamento de simbologias, rituais e práticas sociais ligadas a ancestralidade africana (*Sim, tem várias pessoas da comunidade que participam. Mas, muitas não gostam de falar por causa do preconceito que existe. Então, é normal você falar que vai pra um Igreja, mas na sociedade não é comum você, também não é aceito você falar que vai em um centro de umbanda, que frequenta a religião*).

Diferente da liderança Braga que fala abertamente sobre os cultos, em conversa com Dona Adisa, ela revelou-me apenas que toda sua sabedoria “é coisa divina”, apresentando-me

os santos católicos, a bíblia e os símbolos associados à religião cristã. Tal silenciamento, como vimos, é resultado do preconceito ainda presente na comunidade.

FIGURA 50: DONA ADISA COZINHANDO.



Fonte: O autor (2020).

Apesar do preconceito em relação aos cultos de umbanda, os letramentos no terreiro da comunidade resistem. Fazendo um paralelo ao terreiro de candomblé, o terreiro em Mesquita

[...] constitui-se mais que um espaço de culto; ele representa uma reconstrução do mundo africano distante, onde é possível reconstruir ancestralidade, história, valores identitários, enfim, fortalecimento do ser em toda sua plenitude, condição essencial à existência humana” (BARBOSA, 2006, p. 70).

Nesse contexto, os cultos de umbanda em Mesquita mobilizam o resgate das identidades e linguagens inviabilizadas pela cultura hegemônica colonial. Os letramentos no terreiro estão nos “cantos de orixás”, nos “sambas” “ligados à matriz africana”, no uso de “remédios naturais”, nas “energias positivas” “ligada à cura”, no modo como as entidades “africanas falam”. Os letramentos estão ainda nas mensagens escritas e deixadas debaixo dos santos pretos

(Iemanjá, Ogum); nas fotos ligadas à representatividade espiritual; nas simbologias representadas pelo recebimento das entidades (indígena e preto velho). Enfim, em Mesquita, os terreiros são um espaço de resistência e emoldura diferentes cenas de letramento.

5.6 Aos dias treze de agosto de dois mil e treze: o uso de atas em defesa da cultura e do território

A escrita de atas é outra estratégia de letramento encontrada na comunidade. Escrever atas e registrar por escrito os principais eventos sociais do quilombo foi uma das maneiras encontradas pelo povo mesquita para preservar suas tradições culturais e defender o seu território de possíveis ameaças externas. Para isso, apropriando-se dos usos sociais da escrita, as lideranças do quilombo, principalmente aquelas ligadas à associação comunitária, passaram a fazer uso de atas, em geral, manuscritas, conforme mostra o quadro 14, a seguir:

QUADRO 14: FOTOS E TRANSCRIÇÃO DA ESCRITA DE ATAS NA COMUNIDADE

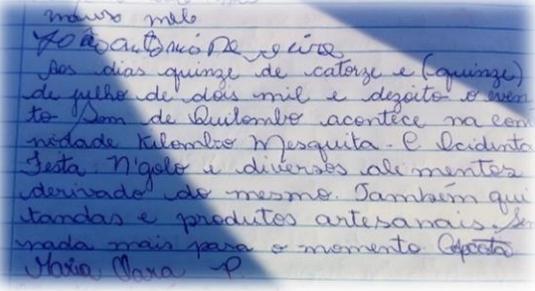
<p>ATA: Inauguração do Espaço de Memórias/Museu da comunidade - 13.08.2013</p>	<p>Transcrição da Ata</p>
<p>FIGURA 51: CRIANÇA ASSINANDO ATA</p>  <p>Fonte: O autor (2020).</p>	<p><i>Aos dias treze de agosto de dois mil e treze, às (10:00 horas da manhã) foi inaugurada a primeira Casa de Memória do Quilombo Mesquita na igreja centenária do Mesquita. A Casa de Memória foi uma ideia de Célia Pereira Braga (...) nascida na comunidade (...).</i></p>
<p>ATA: Inauguração da Festa de N'golo/Som de Quilombo – 15.07.2018</p>	<p>Transcrição da Ata</p>
<p>FIGURA 52 - ATA DA FESTA N'GOLO</p>  <p>Fonte: O autor (2020).</p>	<p><i>Aos quinze catorze e (quinze) de julho de dois mil e dezoito o evento Som de Quilombo acontece na comunidade Kilombo Mesquita - C. Ocidental. Festa N'golo e diversos alimentos derivados do mesmo. Também quitandas e produtos artesanais. Sem nada mais para o momento.</i></p>
<p>ATA: Visita ao Museu da comunidade – 05.04.2019</p>	<p>Transcrição da Ata</p>

FIGURA 53 – ASSINATURA DE ATA NO ESPAÇO DE MEMÓRIAS



Fonte: O autor (2020).

Aos cinco dias do mês de abril de dois mil e dezenove estive visitando o Museu do Quilombo Mesquita o professor doutorando Edinei e alunos do 8º ano para conhecer as linguagens, a cultura e os letramentos da comunidade.

Fonte: O autor (2020).

No Brasil, importantes estudos no campo do letramento já abordaram a incorporação da escrita de atas em contexto quilombola. Em seu estudo sobre práticas de letramento em Casca, uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul, Sito (2014, SITO, p. 139-140) relata que as atas, produzidas por conta das reuniões na associação local, eram consideradas como gêneros discursivos responsáveis por documentar “temas relativos a ações mais cotidianas, como a organização de festas e atividades entre as comunidades quilombolas” (p. 139), assim como documentos que funcionavam “como parte do processo de planejamento, registro e elaboração de ações realizadas pela própria comunidade, em prol do movimento de reivindicação das terras quilombolas” (p. 140). Em linha semelhante, Almeida (2010), em estudo sobre práticas letradas na comunidade negra rural de Araçá-Cariaçá, localizada em Bom Jesus da Lapa (BA), mostra como as atas, consideradas produções discursivas elaboradas por ocasião das reuniões mensais da Associação, eram usadas para registrar as atividades locais e representar a realidade étnica da comunidade.

Na mesma direção desses estudos, no Quilombo Mesquita, as atas, apesar de não seguir um estilo canônico, são consideradas gêneros de textos legítimos, usadas com diferentes funções sociais: interagir, registrar eventos comunitários, documentar a vida cotidiana, defender a cultura e o território. Como mostram os exemplos no quadro 14, distantes de um modelo linguístico formal e escritas em uma linguagem simples, as atas carregam aspectos relacionados à cultura, ao cotidiano e à vida do Mesquita. As festas, as comidas, as bebidas, os encontros, os modos de viver da comunidade estão escritos nos textos que compõem as atas.

Em conversa com Jhazara, liderança responsável por registros escritos no quilombo, ela revela os sentidos socioculturais da introdução desses gêneros discursivos na comunidade:

Então, é um momento de interação. A gente busca o registro daquilo que a gente faz e daquilo que a gente aplica. Não adianta você fazer algo e não registrar. Então, eu acredito que o registro ele é tudo. É algo que marca e que, qualquer tempo que você abrir ali, você vai ter aquele registro e ter como se posicionar até mesmo frente a sociedade, de frente a algo como a escola, pra você ter aquele registro que você um dia adquiriu. E aqui na comunidade nós temos esse hábito de fazer os eventos e registrar aquilo que faz até mesmo pra gente não perder por aí, ou outros vir e levar aquilo que a gente tem feito. Então, o Som de Quilombo é um grupo que tem participado aqui da comunidade. Foi fundado em 2009. E esse evento de hoje mesmo ele é feito pelo Som de Quilombo e o objetivo de resgatar aquilo que nossos antepassados que um dia fizeram e que se perderam. Então, o professor Manoel, ele fez uma pesquisa. Eu não cheguei a participar da pesquisa, mas frente aos comentários, frente às reuniões que nós tivemos, ele passou um pouquinho do que seria. E a vivência também com as pessoas daqui da comunidade, nós pudemos fazer as degustações dos doces, das comidas, dos vinhos, com N'golo, e aplicar mesmo essa prática, até mesmo pela degustação das pessoas nesse evento. Então, eu acredito também que é uma forma de registro e também uma forma de deixar essa marca pra aqueles que virão ainda.

Na percepção de Jhazara, a escrita das atas é vista como um momento de interação: “*Então, é um momento de interação*”, ligada às ações e ao fazer cotidiano da comunidade. Para ela, o registro, considerando uma marca no tempo, representa também uma maneira de conservar a memória dos acontecimentos: “*É algo que marca e que, qualquer tempo que você abrir ali, você vai ter aquele registro*”. Além dessa percepção, a escrita de atas é vista com um instrumento ideológico de posicionamento social: “*ter como se posicionar até mesmo frente a sociedade, de frente a algo como a escola, pra você ter aquele registro que você um dia adquiriu*”. Ou ainda vista como uma ferramenta de luta: “*até mesmo pra gente não perder por aí, ou outros vir e levar aquilo que a gente tem feito*”. Essa visão da escrita distancia-se de uma concepção autônoma de letramento na medida em que recorre aos usos sociais da linguagem para uso no contexto cultural da comunidade. Dentro dessa visão ideológica, Jhazara destaca o importante papel das atas no processo de defesa e preservação das tradições culturais da comunidade.

Em Mesquita, como podemos ver pelos registros aqui apresentados, a escrita de atas, utilizadas como meio de interação e participação social, sugere novas formas de entender o letramento, ou seja, a escrita não é vista como um elemento individual, técnico e neutro; pelo contrário, está enraizada na experiência cotidiana, é uma atividade essencialmente social e está situada na interação (NIÑO-MURCIA, 2004).

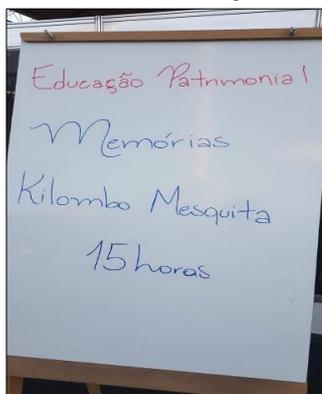
Dando continuidade à análise dessas práticas, na próxima seção, apresento outro evento associado à cultura de resistência do Mesquita. O processo de apagamento da história, da cultura

e a ausência dos quilombos nos materiais de referência vêm perturbando há muito tempo as lideranças do Quilombo Mesquita. Isso os motiva a estar sempre participando de espaços e eventos sociais onde suas vozes possam ser ouvidas: plenárias, conferências, feiras, etc. Nesses espaços e eventos, fazendo uso da oralidade, da escrita e da multimodalidade, apresentam suas narrativas, suas histórias, seus modos culturais e identitários. Um exemplo dessa participação multiletrada foi o evento “Educação Patrimonial - Memórias Kilombo Mesquita”, apresentado a seguir.

5.7 É um espaço de voz que a sociedade não nos dar normalmente.: letramentos como espaço de voz

O evento “Educação Patrimonial - Memórias Kilombo Mesquita” ocorreu durante a 35ª Feira do Livro de Brasília (FeLiB). Durante o evento, as lideranças da comunidade (Neres, Souza e Braga) apresentaram a história do Quilombo Mesquita registrada no filme *Quilombo* (1975), produção audiovisual do cineasta e documentarista Vladimir Carvalho. O filme retrata a “extinção de uma cultura primitiva e de um comunitarismo solidário no choque com a estrada recém-aberta” ou ainda os “modos de vida em processo de desaparecimento, devido à pressão modernizadora exercida por Brasília” (MATTOS, 2008, p. 97). No evento, além da apresentação fílmica, houve exposição oral da atual situação de conflito fundiário no Quilombo Mesquita, reflexão sobre a contribuição do povo mesquitense na história de construção da Capital Federal (Brasília), reprodução da dança em homenagem às três ex-escravas fundadoras da comunidade, bem como degustação e comercialização de produtos do quilombo (doce do marmelo, rapaduras e licores artesanais feitos à base de quiabo-de-angola).

FIGURA 54 - PLACA DE IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO MEMÓRIAS KILOMBO MESQUITA.



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 55 - APRESENTAÇÃO DO FILME QUILOMBO, DE VLADIMIR CARVALHO DURANTE A FELIB.



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 56 – VENDA DE PRODUTOS DO QUILOMBO DURANTE A FELIB.



Fonte: O autor (2020).

Como registram as cenas etnográficas acima, o evento serviu como um espaço de diálogo com a sociedade do entorno e, principalmente, para reafirmar a importância política, histórica e cultural do Quilombo Mesquita. Vejamos, na sequência, como as lideranças da comunidade avaliaram o evento:

É um momento muito importante e especial, não só para mim, mas também para a comunidade, porque é um espaço de voz que a sociedade não nos dar+normalmente. Então, ser convidada para um espaço como esse onde a gente sempre tá chamando a atenção para a necessidade de que esse conteúdo ele entre nos materiais didáticos, nos materiais de referência da história, então, a Feira ela tem um significado muito importante. Como foi falado, o Mesquita ele, por muito tempo, não foi reconhecido como parte da história, mas foi a comunidade que cedeu terras, cedeu trabalho humano pra que a Capital Federal fosse construída, mas que ainda continua sendo vista apenas como um Quilombo, tendo como referencial social o período escravocrata. E nós temos que lembrar que todos fazemos parte da história, que a história é contínua e que as pessoas elas estão participando constantemente de todo o processo histórico de uma forma que precisam ser valorizadas e respeitadas, principalmente quando se trata de negros que foram invisibilizadas por muitos séculos (Souza, membro aquilombada).

Olha, eu acho que foi muito importante porque é um espaço que a gente tem pra dialogar com a sociedade de uma forma mais ampla. Primeiro que, assim, nós fazemos questão de utilizar desses espaços para divulgação, para discutir a realidade quilombola e, com isso, também trabalhar na defesa do quilombo, em todos os sentidos, né, seja daquilo que ele produz como história, como cultura, como terra, como produção e como direito deles. Então, eu acho que fazer isso aqui é muito importante porque a gente também pode

compartilhar com a sociedade, que muitas dessas pessoas nem sabe que existe uma riqueza tão grande. Então, você está defendendo o quilombo e está concedendo a comunidade uma oportunidade pra ter acesso a isso (Neres, membro quilombado).

Assim, é importante pra tá divulgando a comunidade, porque a Feira do Livro reuniu bastante pessoas, bastante cultura e Mesquita tá inserida nesse meio e tá divulgando, né, nossa história, nossa cultura e as questões também, né, que envolvem o Mesquita, Brasília, as pessoas que não conhecem podem estar conhecendo, outras questões culturais, a própria questão de ter um quilombo aqui próximo, então, é essa questão mesmo de tá divulgando a nossa comunidade (Braga, liderança quilombola).

Em relação à participação na FeLiB, Souza avaliou o evento como “*muito importante e especial*”. Para ela, o evento representou “*um espaço de voz*”, isto é, uma peça na cena social para fazer emergir a história e a voz do povo Mesquita. Em outros termos, um espaço para chamar a atenção para o fato de que os quilombos precisam ser vistos e reconhecidos como partícipes ativos da construção histórica e não como meras comunidades isoladas, emolduradas em cenas de passadismo ou, nas palavras de Souza, “*tendo como referencial social o período escravocrata*”. Neres, em linha semelhante, considerou a importância do evento na FeLiB para falar sobre a história, a cultura, os direitos territoriais e os modos fundamentais de vida do povo mesquita (*nós fazemos questão de utilizar desses espaços para divulgação, para discutir a realidade quilombola e, com isso, também trabalhar na defesa do quilombo, em todos os sentidos, né, seja daquilo que ele produz como história, como cultura, como terra, como produção e como direito*). Braga também ressaltou a importância do evento na FeLiB para divulgar a história, a cultura e as situações sociais que envolvem o cotidiano da comunidade (“*Assim, é importante pra tá divulgando a comunidade, porque a Feira do Livro reuniu bastante pessoas, bastante cultura e Mesquita tá inserida nesse meio e tá divulgando, né, nossa história, nossa cultura e as questões também, né, que envolvem o Mesquita*”).

As falas de Souza, Neres e Braga convergem para um ponto em comum: a necessidade de fazer ecoar a voz, a história e a cultura do povo quilombola em diferentes espaços socioculturais, conjugados sempre por um movimento de luta e de resistência. Tal movimento, como bem lembra Cerezer, “é representativo das lutas históricas dos sujeitos contra o apagamento histórico da existência da diversidade cultural e pela reivindicação dos direitos negados, assim como das identidades modificadas pela imposição dos poderes dominantes” (CEREZER, 2019, p. 159). Em outros sentidos, é por meio dessas ações históricas que “os grupos sociais excluídos e/ou silenciados da história reivindicam seus direitos de cidadania, buscando visibilidade e se

fazendo ouvir por meio de luta, movimentos populares e organizações sociais”³². Inserido dentro desse contexto, o evento “Educação Patrimonial - Memórias Kilombo Mesquita” foi marcado por práticas discursivas de letramento conjugadas por um movimento de resistência. Tal movimento é representativo não só da voz do Quilombo Mesquita, como também das vozes de grupos sociais historicamente subalternizados que lutam e resistem diariamente para manter suas histórias, memórias, identidades e matrizes culturais.

5.8 *Pra confrontar a sociedade a gente precisa de documentos: as denúncias e a escrita sobre o quilombo.*

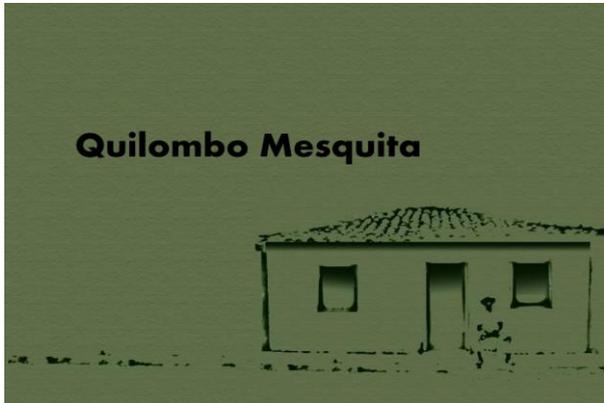
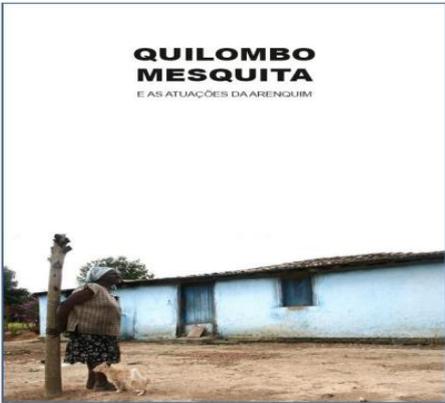
Nessa seção, dando continuidade à cultura de resistência do quilombo, apresento os letramentos de (re)xistência em dois gêneros que circulam pela comunidade: as denúncias e os livretos. Tais gêneros são elaborados pelas lideranças quilombolas com apoio de agentes quilombados que prestam assessoria à Associação Comunitária, a ARENQUIM. As denúncias envolvem temas que vão desde a abertura de condomínios e de estradas em terras quilombolas, à redução de demarcação do território, incluindo situações de ameaças às lideranças locais. Os livretos, por sua vez, incluem temas como a história de formação da comunidade, as atuações da associação, bem como a contribuição do povo mesquita no processo de construção da Capital Federal, Brasília. Todos esses documentos, como veremos a seguir, são resultados das práticas de letramento que retratam a experiência de resistência do Quilombo Mesquita.

Em Mesquita, as denúncias, parte fundamental da relação da comunidade com o Estado, compõem-se de um conjunto variado de textos, geralmente escritos, usados principalmente para reivindicar o direito de proteção à terra, à cultura e aos modos fundamentais de vida da população quilombola. Vejamos alguns exemplos:

QUADRO 15: DENÚNCIAS ESCRITAS E LIVRETOS PRODUZIDOS PELAS LIDERANÇAS DA COMUNIDADE

DENÚNCIAS	
<p>Denúncia - redução de demarcação do Quilombo Mesquita</p> <p>qua, 30 de jan 15:39</p> <p>para [redacted]@mdh.gov.br Prezada Dra [redacted],</p> <p>Venho em nome das lideranças quilombolas Mesquita, solicitar o acompanhamento do processo referente a titulação do território em questão, situado no município de Cidade Ocidental-GO.</p>	<p style="text-align: center;">Ameaças ao Quilombo Mesquita</p> <p style="text-align: right;">Brasilia 30 de novembro de 2011</p> <p>Apresentação</p> <p>Tendo acompanhado o cotidiano do Quilombo Mesquita por pelo menos oito anos, tenho conhecimento de seu contexto histórico, sócio-econômico e cultural. Acompanhei o processo para que a comunidade, de pelo menos três séculos, fosse reconhecida pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e estive presente em momentos dos mais importantes como em suas festas tradicionais e, participado da rotina dos moradores.</p>

³² Ibidem, p. 159.

<p>Governo do Estado de Goiás e grileiros se organizam para construir estradas sem consulta no Quilombo Mesquita/GO</p>  <p>Trecho da Rodovia de Ligação BR-040 (Osfaya – Mesquita) a ser pavimentada pelo Governo de Goiás</p> <p>A Associação Renovadora Quilombo do Mesquita (Arenquim) vem por meio deste documento, denunciar a construção de duas estradas no território da comunidade sem consulta prévia. Uma das obras é a Rodovia de Ligação BR-</p>	<p>Fazendeiro abre condomínio em território quilombola</p> <p>O anúncio diz que o Condomínio Residencial RL1 será construído ocupando os 59,20 hectares da Fazenda RL, em poder de Fabiano Ribeiro Louzada, residente no Condomínio Santiago, Lote 22, Lago Sul. A área está situada na região do território quilombola, próximo ao Jardim Edite, um loteamento mais antigo que conta com uma população de cerca de 200 famílias. Apesar de já ter sido notificado sobre estar em área quilombola, o referido fazendeiro ignora sua responsabilidade e mantém funcionários divulgando e realizando as vendas de lotes.</p> 
<p>LIVRETOS</p>	
	

Fonte: O autor (2020).

As denúncias escritas, como mostra o quadro 15, resultam principalmente em resposta aos diversos conflitos fundiários que afligem a comunidade. Entre esses conflitos, estão a constante luta na justiça pelo processo de titulação e posse definitiva das terras, invasão do território por grileiros e ameaças às lideranças quilombolas, venda irregular de lotes, aberturas ilegais de estradas, construção de condomínios de luxo, especulação imobiliária devido à aproximação com a Capital Federal (Brasília) e ao alto valor de mercado das terras. Além disso, o quilombo também vivencia outras situações graves de conflitos como, por exemplo, a negação da historicidade de Mesquita vinculada à quilombidade, desmatamento da área de Cerrado para a monocultura de soja e manutenção de pastos, “desvio de regos, contaminação de águas, intervenções em projetos direcionados aos quilombos, invasão de terras e de espaços de convivência na comunidade”.³³

³³ COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO (2017, p. 166).

Para se proteger dessas graves ameaças ao território e à cultura quilombola, as lideranças locais passaram a se apropriar da palavra escrita, tendo consciência do poder e do papel mediador do letramento, principalmente na relação com o Estado:

Dentro das comunidades a palavra basta, porque nós sabemos quem são nossos referenciais, o que está sendo ensinado. Mas, pra confrontar a sociedade a gente precisa sim de documentos (...) Precisa dos documentos para que tenha validade. Nós sentimos isso muito nos processos. Como eu falei, o INCRA, por exemplo e a Fundação Palmares que são os órgãos que certificam e que acompanham as comunidades para os processos de titulação, eles nos respaldam até onde podem, mas chega em determinada fase dos processos onde nós ouvimos dos juízes de que, então, vocês chegaram até aqui, provaram tudo o que precisavam, mas vocês nunca tiveram o documento da terra. Então, você vê, o negro ele nunca teve um espaço e todas as ferramentas, todos os instrumentos que a sociedade dá é pra que ele não tenha de fato. Então, essas comunidades, mesmo estando ali há muito tempo, elas só são reconhecidas, de fato, como donas daquele território, numa briga até com a União, vamos dizer, ou os grileiros ou com quem quer que seja, se eles têm isso documentado em papel. Os nossos mais velho sempre questionavam essa história de que, olha, não tá no papel, não vale. E só de agora, recentemente, nós nos atentamos que, de fato, é. Então, se nós não tínhamos os documentos cartoriais pra dizer que a terra é nossa, mas temos a oralidade que é muito importante e, por isso, passar a história oral pra registros escritos é muito importante (Souza, membro quilombada. Entrevista).

Outro conjunto de materiais escritos utilizados como formas de resistência são os livretos. Esses materiais são compostos por uma narrativa afrocentrada que faz referência a aspectos socioculturais e políticos que envolvem a comunidade: história, cultura e conflitos fundiários. O objetivo desses documentos é conscientizar a população local sobre os seus direitos territoriais e sobre as ameaças ao direito à terra que cercam a comunidade, como mostra, por exemplo, o trecho a seguir:

“(...) queridos mesquitenses, vamos proteger nossa comunidade e em particular nossas mulheres. Elas, como as três escravas (...), são fortes lideranças e grandes trabalhadoras, mulheres de fibra, inteligência e coração. Vamos dar as mãos, pois precisamos mais do que nunca estar unidos para defender a nossa história, nossa identidade e nossa herança. Mesquita sempre foi alvo de perseguição direta ou indireta, como o que atualmente acontece. As terras do quilombo são muito valiosas tanto para a produção agrícola, como para a mineração e investimentos imobiliários. Portanto, pessoas de má índole têm procurado se apossar das terras e para isto se utilizam das mais variadas maquinações: oferecimento de grandes quantias de dinheiro, ameaças às lideranças, divulgações de mentiras, distorção da legislação quilombola e divisão da comunidade (Trecho do livreto).

É com esse objetivo de preservar a herança ancestral que os documentos abordam um conjunto de temas: a resistência negra mesquita, o processo de reconhecimento e de certificação, as redes familiares, a variação do nome da comunidade ao longo da história, a preservação de suas tradições, de suas crenças e rede de relações. Além dessa desses temas, tais documentos abordam outras passagens que fazem referência a diferentes formas de perseguição vivenciadas pela população local, bem como trazem alerta sobre as estratégias coloniais ainda vigentes na região (como, por exemplo, a divisão da comunidade), incentivando os mesquitenses a agir coletivamente em defesa da sobrevivência do grupo. Esses documentos trazem, portanto, aspectos importantes sobre o processo de mobilização da comunidade de Mesquita em defesa de seu território, de sua cultura e de sua identidade coletiva. Tais ações, ao retratar aspectos centrais da luta do povo quilombola, configuram-se como letramentos de resistência/reexistência. Em outras palavras, os atores engajados nessa luta escrevem não para aprender a ler e escrever no sentido escolarizado, mas sim como uma estratégia de luta e de sobrevivência.

A partir da análise apresentado no capítulo 4 e neste capítulo, é possível afirmar que há no Quilombo Mesquita outros letramentos além do domínio escolar. Os registros etnográficos indicam que o Quilombo Mesquita é um espaço sociocultural por onde circulam um conjunto variado de eventos e práticas de letramento. Como vimos, a população local participa de eventos de letramento em suas rotinas e mantém contato com materiais (escritos, orais e multimodais) em todos os âmbitos que constituem a comunidade: casa, espaço de memória, terreiro, associação, escola, igreja, posto de saúde, comércio, dentre outros. Essa realidade confirma a subasserção de que *os eventos de letramento no contexto da comunidade são caracterizados por uma grande diversidade de práticas letradas materializadas em diversos âmbitos sociais e esferas discursivas (institucionais e comunitárias)*.

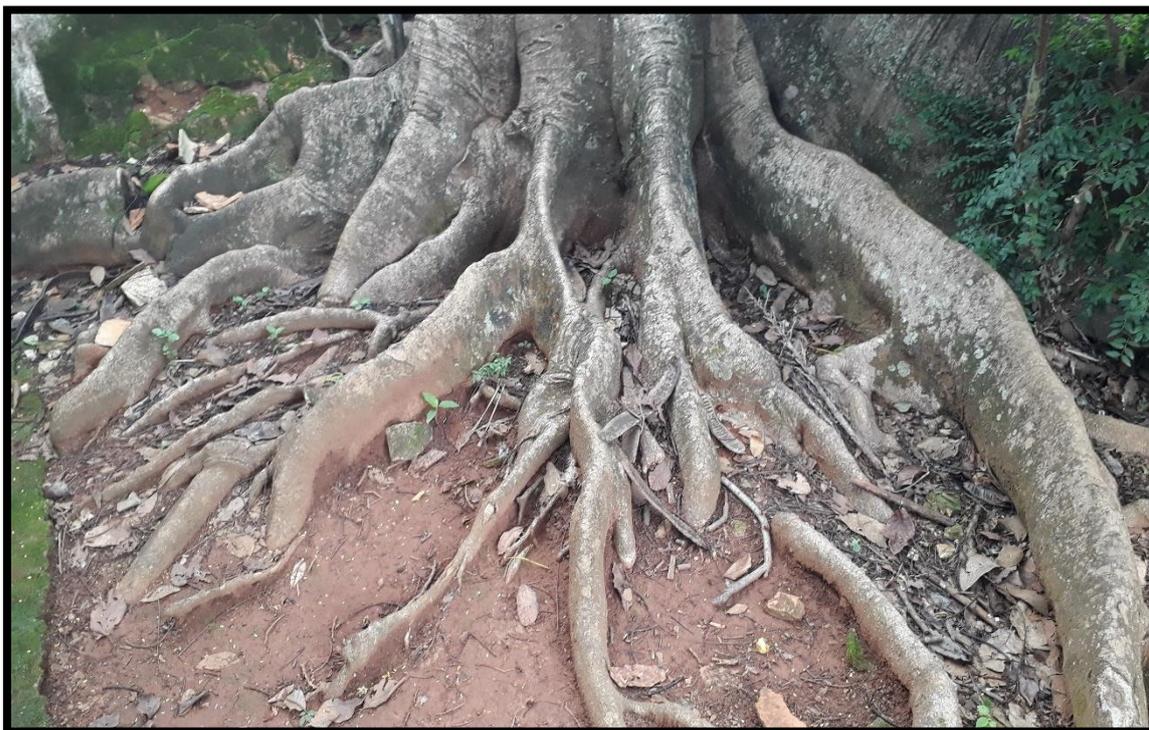
Além de examinar os eventos de letramento nos cenários da comunidade, também analisei ao longo desses dois capítulos as práticas de letramento. No Quilombo Mesquita, como revelam os dados, há tanto eventos de letramento associadas a uma perspectiva ideológica como discursos ligados a uma concepção autônoma de letramento, gerando diferentes significados, crenças, valores e comportamentos associados ao ato de ler e escrever. Tais concepções perpassam as atividades institucionalizadas e também os eventos comunitários, gerando diferentes práticas de letramento: dominantes, locais, vernaculares e de resistência/(re)existência. As práticas dominantes ocorrem, sobretudo, nos âmbitos institucionais, como o contexto escolar, e estão associadas a uma perspectiva mais técnica e individualizada da leitura e da escrita. As práticas locais e vernaculares estão ligadas, em geral, aos eventos autogerados na comunidade e respondem a tarefas cotidianas. Finalmente, as práticas de resistência/(re)existência estão

associadas tanto ao uso redimensionado da escrita como ao uso de outras formas de linguagem, marcadas no corpo, nas danças, imagens, movimentos, oralidade etc. Esses registros confirmam, assim, a subasserção de que *os modos particulares de pensar, valorar, atuar e de se identificar dos participantes revelam diferentes práticas de letramento: dominantes, locais, vernaculares e de resistência.*

Feitas essas considerações, no próximo capítulo, apresento o projeto de letramento desenvolvido na escola da comunidade com o objetivo de difundir práticas contextualizadas de leitura e de escrita (e outras semioses) e, ao mesmo tempo, promover o fortalecimento das raízes ancestrais dos/das estudantes quilombolas.

PARTE VI: RESGATANDO AS RAÍZES

FIGURA 57 - RAÍZES NO TERRITÓRIO DO QUILOMBO MESQUITA.



Fonte: O autor (2020).

CAPÍTULO 6: PROJETOS RAÍZES: LETRAMENTOS, EDUCAÇÃO E CULTURA

“Um pesar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento. Ir para escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; era renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites. Contrapondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramelar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava”.

(QUEIRÓS, 1997, p. 7).

Nesse trecho da obra *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, Bartolomeu Campos de Queiroz, recorrendo à sua memória de criança, narra o seu estranhamento com a notícia de que ia experimentar, pela primeira vez, um banco de escola. Ao mesmo tempo, lutando contra suas angústias de menino, relata a vontade de desatar os nós e entrar em acordo com os conhecimentos e as novas experiências do mundo escolar. De modo semelhante, a jovem quilombola Dandara, do Quilombo Mesquita, afirmou certa vez: *“acho que as escolas quase não falam coisas assim importantes, elas passam mais coisas que a gente não leva pra vida, pra aprendizagem”*. Por esses exemplos, é possível perceber que há traços comuns entre a experiência narrada por Bartolomeu e a história de letramento vivenciada por Dandara; experiências e histórias marcadas pela percepção do distanciamento do mundo escolar em relação à vida e, ao mesmo tempo, marcadas pelo desejo de ir à escola e aprender coisas novas. Essas histórias, além de narrar os conflitos, as angústias e os desejos da infância, retratam eventos da vida cotidiana em comunidades onde crianças anseiam por “destramelar as janelas” do mundo e “espiar mais longe”.

Com base nessas reflexões, neste capítulo, apresento o “Projetos Raízes: letramentos, educação e cultura”. O projeto nasceu da necessidade de repensar a realidade educativa de estudantes da escola Aleixo Pereira Braga I, instituição pública de ensino situada no Quilombo Mesquita. Como vimos ao longo do capítulo 3, tal realidade ainda é marcada por uma educação linguística dissociada da realidade sociocultural dos estudantes. Alinhada aos objetivos desta tese, o presente capítulo busca analisar a contribuição de projetos de letramento no processo de

difusão e de valorização de novas práticas letramento no âmbito comunitário. Busca, assim, responder a seguinte pergunta: como projetos de letramento podem contribuir com a difusão de diferentes práticas de letramento no âmbito da comunidade? Para isso, parto inicialmente da seguinte asserção: *projetos de letramento, trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar, são uma boa estratégia de aproximação entre os letramentos escolares e os letramentos comunitários.*

6.1 “Nas escolas, as professoras não podem ensinar a cultura quilombola”: a origem do Projeto Raízes

As comunidades quilombolas, historicamente, continuam a resistir a um processo hegemônico de dominação na tentativa de preservar sua história ancestral e seus modos culturais e fundamentais de vida. Nesse processo, elas encontram no espaço escolar um meio para promover e difundir a história e educação cultural do seu povo, um direito social adquirido com muita luta e resistência (Lei nº 10.639/2003). Apesar desse direito, na escola do quilombo, muitas crianças ainda enfrentam uma realidade de silenciamentos, de interdição e de apagamento de suas identidades e raízes culturais, conforme mostram os relatos a seguir:

QUADRO 16: RELATOS SOBRE A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE

Pesquisador: As crianças de hoje estão tendo conhecimento desse passado, dessa história bonita de educação, de leitura, de seu avô também?

Eu tento passar, mas, assim, a escola, como eu já disse no início, a gestão não se aceita como quilombola, não aceita a origem e aí fica difícil de você transmitir (Professora Quilombola).

Nas escolas, as professoras não podem ensinar a cultura quilombola aos alunos. São obrigadas a ocultar a sua identidade (Sandra Braga, liderança comunitária)³⁴.

Embora a escola esteja localizada em território quilombola, sua direção tem colocado muitas dificuldades à iniciativa de se oferecer uma educação consoante à especificidade do lugar. Na luta para a consecução de uma verdadeira escola quilombola, com currículo adaptado, bem como projeto pedagógico que respeite as especificidades do Kilombo, participam membros da associação do Quilombo e algumas professoras da própria comunidade. Essa luta se dá não só na vivência cotidiana, mas também na tentativa de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano Municipal de Educação (PME) de acordo com interesses quilombolas. As resistências referidas acima são devidas a fatores políticos e atuação de pessoas e entidades opositoras ao Kilombo e que, na maioria das vezes, têm interesse nas terras quilombolas³⁵.

Fonte: O autor (2020), com base em CVN (2017, p.149) e fontes da internet.

³⁴ Disponível em<: <http://www.palmares.gov.br/?p=50858>>. Acesso em 20. Ago. 2020.

³⁵ COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO (2017, p. 149).

Esses relatos mostram como a escola, a principal agência de letramento da comunidade, ainda insiste em práticas educativas desenvolvidas de modo distante do universo social, histórico, político e cultural dos estudantes. Ao focar essas abordagens, a escola não só contribui com formas de aculturação, como também para a discriminação, a marginalização e o silenciamento dos(as) estudantes no contexto de sala de aula. Tal realidade aponta para a necessidade de articulação entre as práticas pedagógicas do domínio escolar e os letramentos sociais e vernaculares vinculadas à realidade sociocultural e imediata dos alunos (SANTOS, 2014). Partindo dessa realidade, propus à escola o projeto de letramento *Raízes: letramentos, educação e cultura*, com o objetivo de difundir a cultura afro-rural do Quilombo Mesquita, com vistas à promoção da educação quilombola e, em consequência, à promoção e fortalecimento dos saberes e letramentos da comunidade.

6.2 Princípios e metodologia do projeto

O projeto seguiu um caráter sociocultural, sociolinguística e aplicado crítico, pautando-se também pelos princípios da interculturalidade e da (re)existência. Para isso, levamos em conta os letramentos da comunidade, fundamentados na ideia de uma educação linguística crítica. Em outras palavras, pautada na ideia de que “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implementar uma postura crítica, de constante questionamento de certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e intocabilidade dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111), bem como de “proporcionar aos aprendizes capacidades de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si”³⁶.

As atividades do projeto seguiram, portanto, uma concepção de educação crítica transformadora (FREIRE, 1987), buscando promover o acesso à leitura do contexto social e cultural dos estudantes quilombolas, visando intervir nessa realidade com vista a transformá-la. Reconhece, assim, que o letramento não se traduz apenas na apropriação e na decodificação de símbolos gráficos, mas também nas diferentes maneiras de ler, de se conscientizar e intervir no mundo. Em outras palavras, isso significa “assumir posturas morais e críticas a fim de melhorar e mudar o mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

O projeto apoiou-se, ainda, na teoria sociocultural, que “localiza os processos de aprendizagem no contexto de participação em atividades sociais, pondo atenção na construção do

³⁶ Ibidem, p. 112.

conhecimento mediado por diferentes perspectivas, saberes e habilidades fornecidas pelos participantes em eventos de interação” (KALMAN, 2003, p. 41). Nesse sentido, o foco das atividades do projeto não foram os gêneros escolares. Na contramão dessa postura, procuramos trabalhar a leitura, a escrita (e outras semioses) como prática social.

O projeto também seguiu pelos caminhos da (re)existência dentro de uma perspectiva intercultural. Conforme analisa Gomes (2017), os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer os saberes produzidos pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. “No contexto da atual educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência: ou seja, em ausências”³⁷. Assim sendo, para uma pedagogia da (re)existência, os projetos educativos devem ser pensados sempre em respeito à especificidade étnico-cultural das comunidades, assim como no reconhecimento e valorização de sua diversidade cultural, pautando-se pelos princípios da interculturalidade. Araújo e Nazareno (2013), refletindo sobre essa postura, afirma que

a interculturalidade possui, por um lado, um caráter marcadamente político, de reivindicações que buscam resgatar a dignidade dos povos indígenas e afrodescendentes. Além disso, por outro lado, possui um caráter de relevância social e epistemológica que procura demonstrar como seus saberes podem e devem ser trazidos à tona, pois são saberes que fazem parte do cotidiano das comunidades indígenas e dos afrodescendentes. A armação da pertinência destes saberes ocorre não mais desde uma perspectiva hierarquizada e subalternizadora, mas em condições verdadeiramente de diálogo com outros saberes, principalmente com o científico (ARAÚJO e NAZARENO, 2013, p. 278).

Nesse contexto, trabalhar a afirmação de outros saberes por meio da interculturalidade representa “o resgate e a valorização de saberes que foram violentamente silenciados ao longo do penoso processo de colonização, no qual uma espécie de racionalidade abissal e unidimensional foi imposta” (ARAÚJO e NAZARENO, 2013, p. 276). Ainda conforme Araújo e Nazareno, por meio da interculturalidade e do reconhecimento e respeito às diferenças, a tensão entre centro e periferia faz surgir a possibilidade de uma ruptura com o pensamento ocidental unidirecional, criando novos espaços de interação e trazendo à superfície formas de conhecimento historicamente negligenciadas e subalternizadas.

Em relação à metodologia, o projeto foi desenvolvido por meio de oficinas de letramento, entendidas aqui como práticas de leitura, escrita e outras semioses, historicamente situadas, voltadas para ação-reflexão-ação em torno da realidade sociocultural. O projeto contou

³⁷ Ibidem, p. 43.

com a colaboração da professora de Língua Portuguesa e de 31 alunos/as do 8º ano do Ensino Fundamental³⁸. Contou ainda com apoio de moradores e lideranças conhecedoras da história e da vida cotidiana do quilombo. As oficinas de letramento envolveram um conjunto de atividades: leitura e produção de textos associados à realidade da comunidade, mapeamento do perfil dos estudantes, saída de campo, entrevista, criação de protótipo de site e avaliação da experiência vivida. Abaixo segue um quadro das oficinas.

QUADRO 17: OFICINAS DE LETRAMENTO DO PROJETO RAÍZES

OFICINAS DE LETRAMENTO	
Objetivo: aproximar o conhecimento escolar dos saberes comunitários, integrando letramentos e a cultura da comunidade.	
DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	
Oficina 1	✓ Levantamento das expectativas de aprendizagem. Leitura de narrativa local sobre a comunidade e mapeamento do perfil sociolinguístico e letrado dos/das estudante.
Oficina 2	✓ Leitura e discussão do texto “Memórias da África em ferro: a mensagem subliminar esculpida em antigos portões”.
Oficina 3	✓ Produção de pinturas e simbologias relacionados à cultura africana e à cultura local. Elaboração e criação de roteiro de entrevista.
Oficina 4	✓ Saída de campo, visita guiada ao Espaço de Memórias da comunidade e entrevista a liderança comunitária.
Oficina 5	✓ Criação de site com as memórias e atividades do projeto.
Oficina 6	✓ Relatos da experiência vivida.

Fonte: o autor (2020).

Na sequência, descrevo as oficinas de letramento, tecendo algumas reflexões sobre os objetivos alcançados.

6.3 Levantamento das expectativas de aprendizagem

A primeira atividade do projeto consistiu na escuta dos estudantes. Para isso, apoiei-me no conceito de Pedagogia Culturalmente Sensível (PCS) (Cf. BORTONO-RICARDO, 2003). A PCS pressupõe o uso da fala e interação em sala de aula e a ruptura da cultura do silêncio. Nesse processo, consideramos a fala dos/ educandos/as como um importante fator do processo

³⁸ A seleção dos participantes levou em conta o critério de disponibilidade (Ver capítulo 2).

de ensino-aprendizagem, ouvindo suas expectativas em relação à aprendizagem significativa, conforme ilustra o quadro apresentando a seguir.

Pesquisador: *Hum, então você tem muitos livros em casa, né? ((referindo-se ao participante 1)). E você (referindo-se ao participante 2) tem muitos livros em casa?*

A1: Tem sim, geralmente tem história em quadrinhos né, gibi, até revistas.

Pesquisador: *Se fosse pra fazer algo aqui pra escola de leitura de escrita, o que te motivaria a ficar centrado na leitura e na escrita, o que vocês gostariam de ver aqui dentro da escola?*

A1:Arte

A2: É, arte

Pesquisador: *Você falou que voltando pro passado, mais o que você gostaria de aprender no presente?*

Dandara: Igual você perguntou hoje sobre o quilombo, a professora não passou isso, então a gente não sabia responder, né, o que é um quilombo. A gente mora no quilombo e não sabe o que é um quilombo. Não sabe responder essa pergunta, eu acho que essa é a realidade, nós teríamos que saber, né.

Pesquisador: *Se a escola trabalhasse um pouco mais dessas tradições, vocês se motivariam?*

A2: Motivaria muito!

Pesquisador: *pra vocês, qual seria a alternativa para esses deveres?*

A2: ((silencio)) Não entendi, como assim.

Pesquisador: *Se, por exemplo, para substituir os deveres, já que vocês, a maioria, não gostam?*

A1: Sair para a gente conhecer um laboratório de ciências.

Pesquisador: *Não tem muitas saídas?*

A2: Não! Eu não conheço nenhum laboratório.

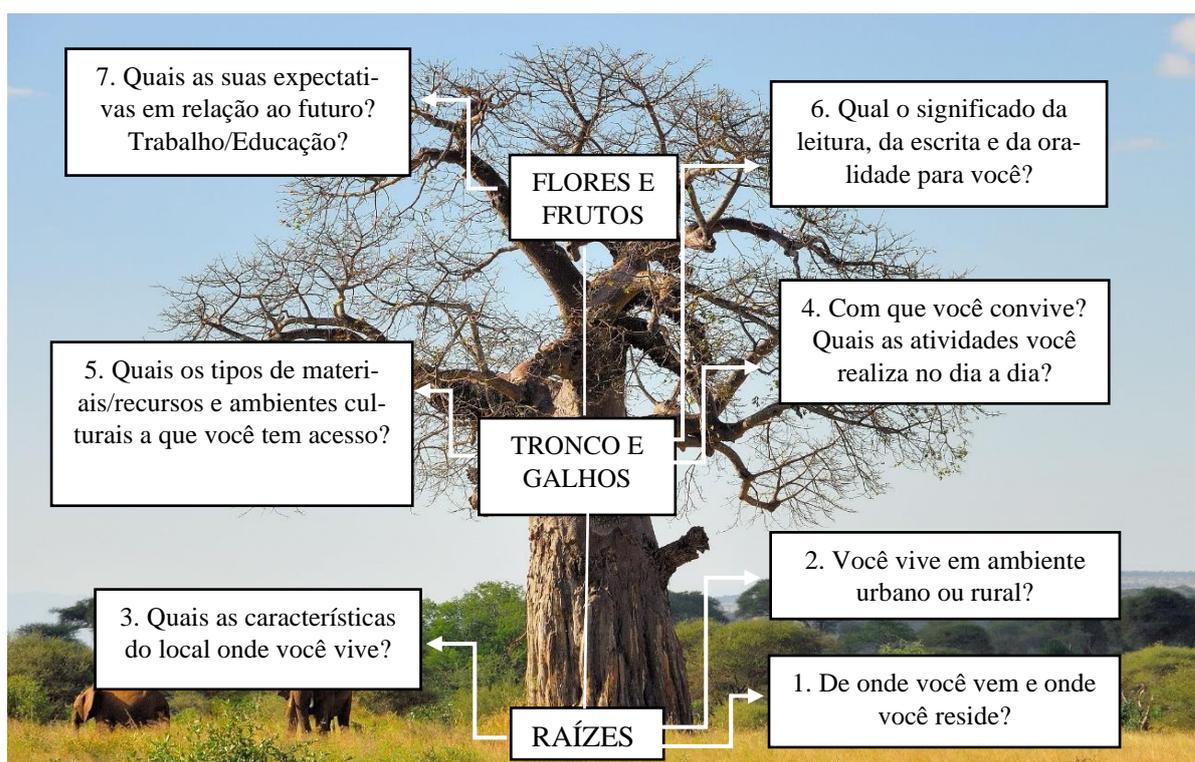
Após levantar essas expectativas, reorganizamos as atividades do projeto e reunimos as necessidades dos estudantes em três eixos de atuação: 1) trabalho com diversidade de textos e múltiplas linguagens; 2) ensino-aprendizagem da história e da cultura local; 3) saídas de campo para conhecer outros espaços sociais. Tais eixos visavam, entre outros objetivos pedagógicos, trabalhar com a diversidade de experiências letradas e visões de mundo dos/as alunos/as, estimular o contato com temas ligados à realidade sociocultural, bem como conhecer outros

espaços educativos, mobilizando conhecimentos que ultrapassam aqueles abordados em sala de aula.

6.4 Leitura de narrativa local e mapeamento do perfil sociolinguístico

Na oficina 1, com o objetivo de retomar as experiências históricas e socioculturais vivenciadas pela população negra do Quilombo Mesquita, levamos para reflexão em sala de aula o texto “*Memórias Quilombolas*” (ANEXO VIII), narrativa produzida por seu Toco, lavrador e morador da comunidade. Em sua narrativa, seu Toco relembra a origem e o passado do quilombo, o tempo de festas, de estudos, bem como as tradições culturais da região. O texto serviu como elo motivador para a construção do perfil sociolinguístico dos/as estudantes. Para isso, propusemos a atividade “Minhas Raízes”, na qual os alunos deveriam responder uma sequência de perguntas, utilizando como fonte de inspiração a estrutura do baobá, árvore que representa a cultura, a resistência e as raízes africanas.

FIGURA 58: ROTEIRO - LEVANTAMENTO DO PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO.



Fonte: O autor (2020).

A oficina foi pensada com a finalidade de propor uma reflexão coletiva sobre a história de origem e os antecedentes sociolinguísticos e culturais da turma. Com esse objetivo, os alunos responderam um conjunto de perguntas, envolvendo as seguintes informações: local de nascimento e residência, características do local de origem, modalidades de acesso a recursos e ambiente culturais, rede de apoio familiar. A atividade envolveu ainda informações sobre eventos

da vida cotidiana, concepções de leitura, escrita e oralidade e expectativas em relação ao futuro e ao trabalho.

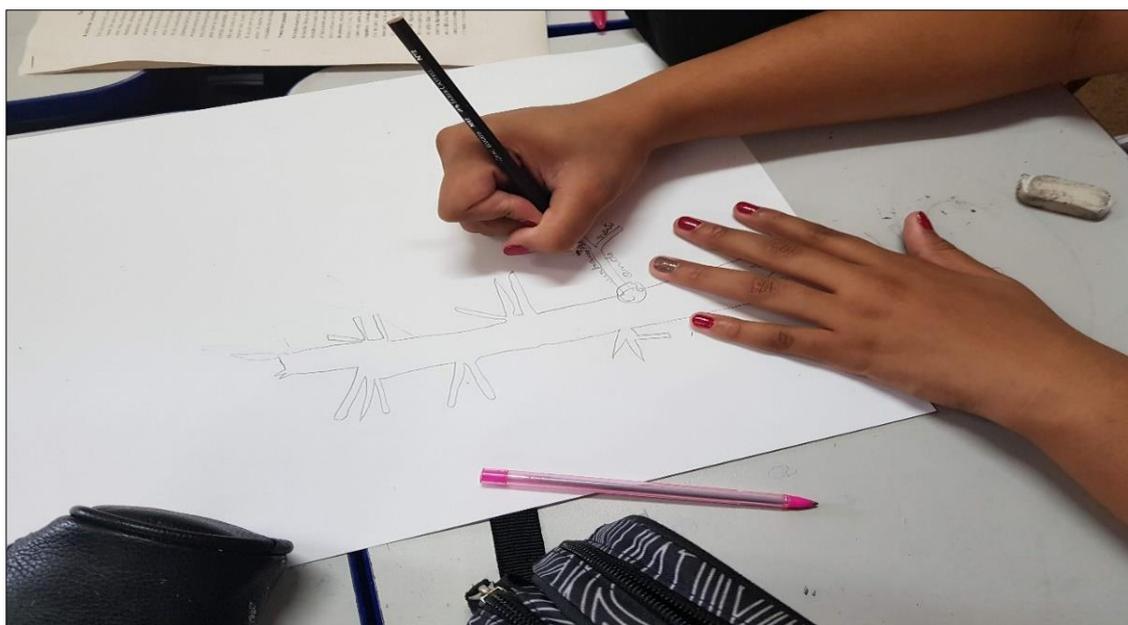
Na sequência, nas figuras 59 e 60, apresento o momento da produção escrita e multimodal “Minhas Raízes”, realizada pelos os/as alunos/as, após a leitura reflexiva do texto “Memórias Quilombolas”.

FIGURA 59 - ALUNOS CONSTRUINDO O PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO.



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 60 - ALUNA CONSTRUINDO O PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO.



FONTE: O autor (2020).

Perfil sociolinguístico e letrado dos alunos do 8º- Escola Aleixo Pereira Braga I							
Número:	1. De onde você vem e onde você reside?	2. Você vive em ambiente urbano? Quais as características?	3. Você vive em ambiente rural? Quais as características?	4. Com que você convive? Quais as atividades que você realiza?	5. Quais tipos de materiais/recursos e ambientes culturais você tem acesso?	6. Qual o significado da leitura, da escrita e da oralidade para você?	7. Quais as suas expectativas em relação ao futuro?
Aluno (1)	Eu nasci no Gama, mas hoje eu moro no Mesquita.	1. X	Eu não moro em um local urbano, eu moro em rural. É uma paz e onde tem árvores e fazendas.	1. MANHÃ: Eu vou para a escola; TARDE: Fico em casa com minha mãe e meu pai; NOITE: Veja TV com mãe e pai e irmã e depois vou dormir; Veja TV com mãe e pai e irmã e depois vou dormir.	1. MATERIASI/RECURSOS: Bola, celular; AMBIENTES CULTURAIS: Fazenda, árvores e animais;	1. LEITURA: Transformar o mundo; ESCRITA: Ajuda em muitas coisas; ORALIDADE: É uma forma de ajudar as pessoas com deficiência;	1. EDUCAÇÃO: Mais tecnologia para as escolas do município; TRABALHO: Ser veterinário e cuidar da cavalaria do exército;
Aluno (2)	Cidade Ocidental e moro no Mesquita.	2. Onde eu morava era pequeno, mas tem mercado, farmácia, pizzaria.	2. Onde eu moro só tem mato e poucas casas.	2. MANHÃ: Pela manhã convivo mais com meus colegas de escola; TARDE: Minha mãe; NOITE: Com minha família.	2. MATERIAIS/RECURSOS: Celular, televisão etc. AMBIENTES CULTURAIS: Inglês, casa de familiares;	2. LEITURA: É uma maneira de ver o mundo e de adquirir conhecimento; ESCRITA: É uma forma de expressão e comunicação; ORALIDADE: É uma forma de expressão e interação;	2. EDUCAÇÃO: Vou terminar os estudos e fazer um curso de inglês; TRABALHO: Quero trabalhar de polícia;
Aluno (3)	Nasci no Goiás e moro aqui.	3. X	3. Vivo no Jardim Edite.	3. MANHÃ: Estudo; TARDE: Fico em casa com a família; NOITE: Às vezes saio ou fico com a família.	3. MATERIASI/RECURSOS: Livros (da escola) AMBIENTES CULTURAIS: Casa, escola, igreja;	3. LEITURA: x; ESCRITA: x; ORALIDADE: Forma que tenho para me comunicar;	3. EDUCAÇÃO: Terminar os estudos; TRABALHO: x.

6.5 Leitura e discussão do texto “Memórias da África em ferro”

Após o levantamento do perfil sociolinguístico, na oficina 2, com o objetivo de trabalhar tanto a importância do povo negro no processo de formação da sociedade brasileira como a resistência em terras afrodiáspóricas os/as alunos/as leram o texto “*Memórias da África em ferro: a mensagem subliminar esculpida em antigos portões*”, de autoria de Jessica Cerqueira (ANEXO IX). Com leitura reflexiva do texto, os/as estudantes tiveram acesso a um conjunto de temas ligados à realidade da população negra. O texto serviu como elo motivador para retomar aspectos fundamentais relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. Entre esses aspectos, está a criação de distintas simbologias de resistência, de luta e de preservação da história como a produção do símbolo *Sankofa*, ideograma da cultura africana Akan, que significa “*nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás*”. Conforme Nunes (2006),

o tempo presente – o quilombo contemporâneo – é um movimento histórico com o olhar no passado – o aquilombamento de escravizados(as) – e é neste trânsito temporal (passado, presente, futuro) que a cultura africana ao ser retomada se ressignifica, se redimensiona, na conformidade de um tempo que não é do cosmos, é da existência de crianças e jovens alijadas de um saber que os projete, segundo os seus desejos, a um futuro idealizado (NUNES, 2006, p. 153).

Nesse contexto, nas comunidades quilombolas, voltar ao passado para construir o presente é uma ação necessária. Conforme discute Nascimento (2008, p. 30), “as comunidades de origem africana nas Américas, sobretudo na América chamada “Latina”, sofrem até hoje a falta da referência histórica que lhe permite construir uma auto-imagem digna de respeito e auto-estima”. Ainda segundo a autora, a distorção da história africana está entre os maiores responsáveis pela perpetuação da imagem dos negros como socialmente inferiores. Tal imagem é construída com base em “discursos eurocentristas que condena africanos e seus filhos à condição de objetos e não sujeitos de sua história”³⁹. Portanto, como reforça a autora, “somente ao recuperar o referencial da agência histórica dos povos africanos será possível contestar esse quadro”.⁴⁰

6.6 Produção de pinturas e simbologias relacionados à cultura africana e à cultura local

Buscando contestar esse quadro de distorção e de silenciamentos da história e cultura afro-brasileira, além da leitura reflexiva do texto *Memórias da África em ferro: a mensagem subliminar esculpida em antigos portões*, utilizado com o intuito de fortalecer a imagem e o

³⁹ Ibidem, p. 31.

⁴⁰ Ibidem, p. 31.

protagonismo do povo negro, na oficina 3, os/as alunos/as foram estimulados a representar os seus referencias de origem através de diferentes simbologias ligadas à cultura quilombola e africana. Para isso, fazendo uso de diferentes tipos de linguagens (desenho, pintura, imagens, eles/as produziram um conjunto de quadros que simbolizavam tanto a história ancestral das três heroínas fundadoras da comunidade como ideogramas ligados à resistência do povo negro (Figuras 61, 62, 63, 64). A atividade favoreceu não só a aproximação dos estudantes com seus referenciais de origem, como também a consciência crítica sobre sua realidade histórica e sociocultural.

FIGURA 61 - ALUNAS PRODUZINDO PINTURAS RELACIONADAS À COMUNIDADE



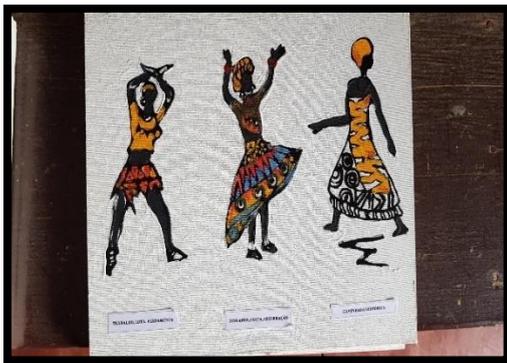
Fonte: O autor (2020).

FIGURA 62: ALUNOS PRODUZINDO PINTURAS COM SÍMBOLOS AFRICANOS.



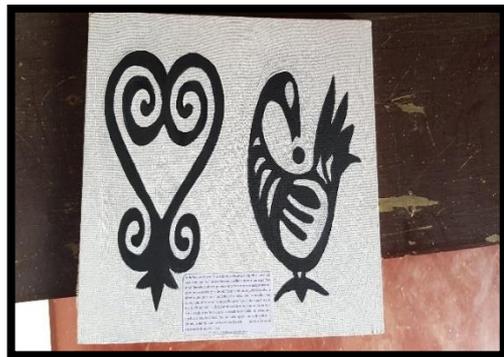
Fonte: O autor (2020).

FIGURA 63: QUADRO COM SÍMBOLOS RELACIONADOS À COMUNIDADE



Fonte: O autor (2020).

FIGURA 64: QUADRO COM IDEOGRAMAS (SANKOFA) PRODUZIDOS PELOS/AS ALUNOS/AS



Fonte: O autor (2020).

6.7 Elaboração e criação de roteiro de entrevista.

Na sequência da oficina, pensando na expectativa dos/as estudantes em conhecer a realidade do Quilombo Mesquita, sugerimos a produção de um roteiro de entrevista com a finalidade de colher informações sobre a comunidade. Assim, os/as(as) estudantes foram incentivados, a partir das reflexões na oficina, a produzir um roteiro de entrevista etnográfica para ser

conduzido com uma liderança no Espaço de Memórias da comunidade. A turma foi dividida em grupos. Cada grupo recebeu um nome ligado à cultura africana ou à cultura do Quilombo Mesquita. Na sequência, os/as alunos/, após acessar informações sobre os aspectos composicionais do gênero entrevista, discutiram e produziram o roteiro, que envolveu temas variados: história do museu (Espaço de Memórias), construções antigas da comunidade, tradições culturais do quilombo, passado da escravidão, questões associadas à luta histórica e aos atuais modos de resistência quilombola. Abaixo, segue o roteiro elaborado pelos/as estudantes.

QUADRO 19: ROTEIRO DE ENTREVISTA PRODUZIDO PELOS/AS ESTUDANTES

NOME DOS GRUPOS	ROTEIRO DE ENTREVISTA
GRUPO 1 <i>Nossa Senhora da Abadia</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Por que surgiu o museu do Quilombo Mesquita?</i> 2. <i>Como os escravos sobreviviam aqui?</i> 3. <i>Os escravos têm alguma chance de ser condenados a escravidão outra vez?</i>
GRUPO 2 <i>Ganga Zumba</i>	<ol style="list-style-type: none"> 4. <i>O que acontecia com os africanos que eram trazidos?</i> 5. <i>Como era a resistência dos negros escravizados?</i> 6. <i>Quais eram as construções antigas?</i>
GRUPO 3 <i>Marmelo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 7. <i>Como era o Mesquita antigamente e como era a vida das pessoas?</i> 8. <i>Quem chegou no Mesquita primeiro?</i> 9. <i>Quais as tradições do Mesquita?</i> 10. <i>Como era a igreja do Mesquita antigamente?</i> 11. <i>Como eles faziam o doce do marmelo antigamente?</i>
GRUPO 4 <i>Zumbi dos Palmares</i>	<ol style="list-style-type: none"> 12. <i>O que levou vocês a fazerem esse Museu?</i> 13. <i>Após construir esse museu, o que vocês queriam adquirir?</i> 14. <i>Como vocês reuniram esses materiais que estão expostos?</i> 15. <i>De quem foi a ideia de criar esse museu?</i> 16. <i>Quanto tempo durou a construção do museu?</i>
GRUPO 5 <i>Sankofa</i>	<ol style="list-style-type: none"> 17. <i>A população quilombola que aqui vive, sobrando uma pequena porcentagem desse povo, como hoje luta pela demarcação de suas terras, pelo respeito a sua história e pela preservação de sua cultura?</i> 18. <i>Como surgiu a igreja de Nossa Senhora da Abadia?</i> 19. <i>Como surgiu a história e a criação do doce do marmelo?</i> 20. <i>Quem são os fundadores do Mesquita?</i>

Fonte: O autor (2020).

6.8 Saída de campo rumo ao Espaço de Memórias e entrevista na comunidade

Na oficina 3, os/as estudantes visitaram o Espaço de Memórias (museu) da comunidade. Nesse ambiente, foram guiados/as pela professora quilombola Celenir, líder comunitária engajada no processo de promoção da cultura quilombola. A professora apresentou a história do

quilombo aos/às estudantes e um conjunto de questões específicas sobre a comunidade. Durante a visita, os/as estudantes também tiveram um período de tempo para compartilhar os trabalhos multimodais produzidos em sala de aula (quadros das três heroínas fundadoras da comunidade e símbolos relacionados à cultura africana e local), bem como um período de tempo para condução da entrevista com a professora. Vejamos, na sequência, registros da oficina.

QUADRO 20 – VISITA AO ESPAÇO DE MEMÓRIA E ENTREVISTA COM A PROFESSORA CELENIR.

CONHECIMENTO SOBRE A COMUNIDADE

FIGURA 65 - PROFESSORA COM QUADROS PRODUZIDOS PELOS/AS ESTUDANTES.



Fonte: O autor (2020).

Aluno (a): *Quem chegou no Mesquita primeiro?*

Celenir: *Quem chegou no Mesquita primeiro? As três escravas, que delas surgiu a nossa comunidade. A nossa comunidade quilombola, ela se iniciou com essas três escravas da nossa comunidade, como vocês estão podendo ver aqui ((apontando para painel na parede)) as três escravas negras que começaram a nossa história. Delas se originou toda a nossa descendência aqui na nossa comunidade quilombola de Mesquita. Com o passar de muitos anos, com pesquisas, visitas de pessoas da Palmares, do Incra, que vieram para cá para nos certificar, eles tiveram a confirmação. Ficaram vários dias aqui na nossa comunidade fazendo os estudos para realmente saber se era uma comunidade quilombola ou não. Devido aos nossos traços de afrodescendentes dos escravos e, através dessas três gerações aqui, dessas três escravas, foi que se começou a nossa história aqui. E eu percebo que tem vários alunos aqui que são afrodescendentes, como eu falo que sou afrodescendente com muito orgulho, porque eu nasci aqui, estou aqui até hoje e eu sei que só vou sair daqui no dia que papai do céu me chamar.*

Aluno(a): *Como era o Mesquita antigamente? E como era a vida das pessoas?*

Celenir: *Muito bom. Sem violência. Era muito tranquilo, uma comunidade que tinha poucas pessoas que moravam aqui, muitas afastadas umas das outras. Porém, todos se juntavam nos fins de semana para fazer mutirões para poder estar ajudando na comunidade. Eles faziam um trabalho coletivo. E assim, era tão tranquilo que, quando nós saíamos das nossas casas, nós não tínhamos chave na casa, ou seja, a fechadura com a chave, era tranca, que hoje em dia nós temos. Nós só amarrávamos a porta, colocava uma*

tramelinha e estava fechada, porque nós confiávamos em todas as pessoas que moravam aqui. Com o passar do tempo, é que foi chegando pessoas de fora, a comunidade foi crescendo e, com crescimento de todo bairro, como vocês sabem, também chega a violência. Mas antigamente era muito bom, tranquilo e eu tenho muitas saudades desse tempo que me fez muito feliz. Isso não quer dizer que eu não sou feliz hoje, sou, graças a Deus, mas eu me lembro das nossas conversas de antigamente, assim, com todos juntos, fazíamos um trabalho coletivo, um sempre ajudando os outros, e hoje já ficou mais difícil porque cada um tem um destino, sai para trabalhar e dificultou muito isso aqui na nossa comunidade.

Aluno (a): O que acontecia com os escravos que eram trazidos?

Celenir: Eles eram bem-vindos aqui na comunidade. Chegavam, se juntavam com todos aqui da nossa comunidade. E assim, houve muita resistência, porque muitos foram mortos, tiveram muito sofrimento na chegada. Daí assim, com trabalho, com muita dificuldade, eles tentaram fugir, passavam pelas matas e ficavam. E aí, os que conseguiam sair das matas tinham chance de sobreviver e continuar, mas aqueles que não tiveram força e resistência, eles simplesmente acabaram morrendo.

Aluno (a): Como os ex-escravos sobreviveram aqui?

Celenir: Como os escravos viviam? Hoje em dia facilitou, mas era muito difícil, nas roças, capinando, plantando, ou seja, um trabalho difícil, árduo, mas que todos trabalhavam com amor, eu falei para você, o trabalho coletivo, mas que conseguiram vencer. Muitos já se foram, como eu citei para vocês, mas deixou uma história linda para nós continuarmos também, apesar de que o nosso trabalho não é escravo, graças a Deus nós somos libertos, mas ainda continuamos trabalhando e com resistência como eles tiveram.

Aluno (a): Os escravos tem alguma chance de serem condenados à escravidão novamente?

Celenir: Não, eu creio que não porque nós já fomos libertos. O tempo de escravidão já passou, apesar de que em muitas comunidades a gente vê a escravidão ainda, o trabalho escravo acontecer, mas pela lei, segundo a lei, nós não iremos novamente nos tornar escravos. Agora, tem aquelas pessoas de resistência. Tem aqueles que adoram trabalhar, serem humilhados, não tem coragem de enfrentar, ou seja, não tem coragem de ser patrão, ele quer ser empregado, mas cada um é cada um. Mas eu creio que nós não teremos mais essa chance de sermos escravos. Eu falo pela nossa comunidade, mas infelizmente tem gente aqui que ainda continua sendo escravo.

Aluno (a): Como era a resistência dos negros escravizados?

Celenir: Olha, a resistência é de você lutar, de ser empoderado para poder lutar por seus objetivos, porque muitas vezes que a pessoa chegou em você e impõe aquilo para você fazer e você fala que não vai fazer e tem a resistência, força para poder lutar pelo seu objetivo, você consegue.

Aluno (a): Quais eram as construções antigas?

Celenir: As construções? Os casarões. Eu cito para vocês aqui o casarão do meu avô, aquele que eu mostre para você ali de janelas verdes. Aqui na nossa comunidade só tinha os casarões antigos, aí essas pessoas mais antigas foram falecendo. Os filhos deles que ficaram nas casas não continuou levando em consideração o que eles tinham. Aí foram reformando as casas, mas modificou as características todinha das casas. Aqui tem algumas ainda que foram reformadas que ainda continua com a mesma característica, mas outras não. Então por isso é que foi se acabando, mas aqui antigamente tinha muitas construções antigas de casa né. Engenhos, coisas antigas assim da nossa comunidade.

Aluno (a): O que levou vocês a fazerem esse museu?

Celenir: A minha irmã Célia que eu já falei lá no início. Ela vendo o telhado da igreja como está, pra você vê que está um pouquinho danificado, vai ter que reformar e vendo muitas pessoas que já se foram e guardando as coisas antigas nas casas deles, e as pessoas mais novas não tem assim aquele prazer de cultivar, ou seja, que permanecesse, então, ela foi recolhendo as doações de objetos antigos nas casas e aí ela montou esse museu com esse objetivo de quem viesse visitar o museu contribuir pra poder ter a arrecadação do dinheiro pra reforma do museu.

Aluno (a): Por que surgiu o Museu do Quilombo Mesquita?

Celenir: A meu imã Célia ela vendo a necessidade de reconstruir aqui a Igreja. Olha só para vocês verem como é que está, ela está um pouco danificada, né, o teto dela. Aí, minha irmã, ela falou “eu vou montar um museu aqui na igreja, uma vez que já estava sendo celebrada a missa aqui na igreja nova. Aí ela falou assim: “eu vou montar esse museu aqui porque as pessoas que visitarem se quiserem colaborar com algum dinheiro para poder juntar para poder reconstruir a igreja, ou seja, reformar”. Foi por esse motivo que ela colocou aqui e para a recordação de nossas famílias, porque, assim, muitas pessoas antigas que tem um objeto antigo em casa, eles partiram, e essas pessoas novas que ficaram deixaram de lado as coisas que fazem parte da nossa história, aí, essas pessoas foram doando essas coisas antigas, os objetos antigos que aí ela trouxe para cá para poder montar esse museu.

Aluno(a): Quanto tempo durou a construção do museu?

Celenir: O prédio ou a ornamentação?

Aluno(a): Quando tempo durou a criação?

Celenir: Não foi...pra arrumar, minha irmã, acho que ela levou uns quinze dias pra poder organizar tudo isso aqui entendeu? Aí aos poucos que ela foi recolhendo assim os objetos antigos aí durou mais tempo, mas a questão de fotos, a ornamentação, foi uns 15 dias mais ou menos, mas pra recolher os objetos isso levou mais tempo porque cada pessoa via aqui “a minha foto tá qui”, a “foto do meu parente”, aí trazia e colocando, isso foi gradativamente, entendeu? Ah, eu tenho um objeto lá em casa vou doar pro museu, até hoje nós tá recolhendo, mas isso já tem bastante tempo.

Aluno(a): Após construir esse museu, o que vocês queriam adquirir?

Celenir: Olha, repassando a história. Nós queremos adquirir assim o conhecimento da nossa comunidade pra que cada pessoa que vem aqui valorize o que você tem, valorize a sua história, reconheça que você tem uma história linda nessa comunidade que, assim, o que nós queremos é que mais pessoas doem objetos pra nós né, principalmente pessoas aqui da comunidade que tem os objetos lá guardados que possa trazer pra cá, inclusive fotos. Tem pessoas aqui da própria comunidade que chega aqui e fala: “nossa a foto do meu primo, da minha vó, já se foi e tá aqui, coisas que eles não têm em casa”. Então, que possa trazer para que tenhamos mais histórias pra contar.

Aluno (a): Como era a igreja do Mesquita antigamente?

Celenir: A igreja, nós estamos dentro dela. Antigamente era essa igreja aqui, que todas essas pessoas que eu mostrei para você aqui mais idosas, elas que construíram. Essas paredes aqui, elas são todas de tijolo. E esse telhado aqui foram pessoas da comunidade que fez. Olha só o madeiramento como foi bem caprichado, como eles fizeram assim com muito amor e carinho essa igreja. Antigamente tínhamos um padre que vinha uma vez por mês para poder fazer a oração, celebrar a missa e muitos deles, às vezes, celebrava em casa, debaixo de árvore e aí, com o passar do tempo, eles foram criando, se reuniram, e o meu avô doou esse terreno aqui, meu avô Aleixo, além de ter cedido para poder fazer o prédio da escola, antigamente o primeiro prédio da escola, ele também doou esse terreno para construção dessa igreja para a comunidade.

Aluno (a): Como surgiu a igreja de nossa Senhora da Abadia?

Celenir: Essa igreja surgiu pelo fato de essa igreja aqui, que é bem antiga, né, essa igreja antiga aqui ela já não estava mais comportando comunidade, ou seja, estava sendo bem minúscula para a comunidade e de repente a comunidade resolveu se com o pároco poder construir essa igreja e aí começou com mutirões nessa igreja. Para você vê que tem até foto ali na parede do início da construção dela. E aí, surgiu-se a ideia depois porque estava demorando a construção por conta de verbas, várias pessoas se reunião para poder fazer a Festa do Marmelo, que é a produção aqui da nossa comunidade que é muito forte para fazer a festa e, pela arrecadação, construir a igreja. Foi com esse objetivo.

Aluno (a): Quem doou a terra para fazer a escola?

Celenir: *Aquela que nós estamos agora, que vocês estudam é a doação do senhor Alípio Pereira Braga, né, porque a primeira escola que surgiu aqui na comunidade foi o meu avô Aleixo que doou, mas agora que a escola que nós estamos é do senhor Alípio Pereira Braga, porque ele doou o terreno. A escola que meu avô fez, ela ficou também muito pequena para os alunos aqui da comunidade. Ou seja, não comportava. E essa escola antiga estudava as quatro séries juntas, que era primeira, segunda, terceira e quarta séries juntas. Já imaginou se todos nós, todos você tivessem estudando em uma sala só? Não comportaria né? Então, foi com esse objetivo que o senhor Alípio doou o terreno para que se construíssem mais salas para distinguir a turma de cada um, ou seja, a série que cada aluno fosse estudar. Então, esse terreno que está agora o prédio da escola Aleixo Pereira Braga é do senhor Alípio Pereira Braga porque ele que doou o terreno.*

Aluno (a): *Quais as tradições do Mesquita?*

Celenir: *Nós temos aqui a cultura do marmelo, que é a Festa do Marmelo em janeiro. Vamos começar pelo primeiro mês. Hoje temos a Festa do Marmelo que é uma grande, grande cultura. É uma cultura assim que muitos produtores aqui da nossa comunidade tem o pé de marmelo plantado e, por isso, eles estão todos os anos em janeiro fazendo a festa do marmelo. O objetivo dessa Festa do Marmelo foi para a construção dessa igreja. Toda a arrecadação dessa festa foi gerada renda para poder construir essa igreja. Além da festa do Marmelo, temos a festa do Divino Espírito Santos, que é agora em maio, que começa os pousos de folia. Além de maio, temos também no mês de agosto a festa de Nossa Senhora também da Abadia que é a padroeira aqui da comunidade, inclusive tem a foto dela aqui na igreja, tem a imagem dela na igreja. E também além de agosto temos em outubro que é a festa de nossa Senhora Aparecida, também a folia. Em janeiro, além da festa do marmelo, temos a festa de Rei, a Folia de Reis, que também tem várias folias em cada mês aqui da nossa comunidade. Temos também a de São Sebastião, que também é em janeiro, além disso, a cavalgada que também faz parte da Festa do Marmelo, que é a nossa cultura.*

Aluno (a): *Como surgiu a história e a criação do doce do marmelo?*

Celenir: *A história da criação do doce do Marmelo é porque assim os meus pais, os meus avós, eles cultivavam fazendo o doce do marmelo para vender, porque é o sustento da família. Aí todo mundo fazia o doce coletivo, cada um fazia na sua casa, o que não fazia ia para a casa do outro ajudar. Então assim várias pessoas aqui da comunidade fazem o doce do marmelo porque é a renda da família que, sustentava aí cada um foi plantando no quintal, pegando uma muda, plantando para poder o que ter o marmelo para poder fazer o doce e continuar a história. Porque, para você vê, o meu avô Benedito ele tinha, produzia, a gente também produzia, mas eles já se foram aí ficou o meu pai e a minha mãe, que é filha do Aleixo e meu pai que é filho do Benedito e eles continuaram fazendo o doce e hoje o meu irmão também já faz o doce né. Então, isso vai passando de geração para geração.*

Aluno (a): *Como eles faziam o doce de marmelo antigamente?*

Celenir: *Eles faziam coletivo, cada qual fazia na sua casa, mas juntava um mutirão de pessoas para poder tanto colher porque era muito marmelo. Cada pé de Marmelo, segundo eles, colhia de quadro, cinco, seis latas de marmelo em um pé. Lá na casa do meu avô tem um pé de marmelo que ele se chama pé de marmelo centenário. Por que que ele é centenário? Por que desse pé de marmelo que é enorme surgiram vários ouros, porque desse é de marmelo, quando eles podavam, eles cortavam o galhinho e dele fazia-se a muda que foi multiplicando os marmeleiros da comunidade.*

Aluno (a): *A população quilombola que aqui vive, sobrando uma pequena porcentagem desse povo, como hoje luta pela demarcação de suas terras, pelo respeito a sua história e pela preservação de sua cultura?*

Celenir: *Olha, nós lutamos juntamente com os órgãos federais porque, até então, algumas pessoas doaram o nosso território. Se doar, por exemplo, sua casa, o terreno que você mora, você vai morar onde? Não temos, né? E o nosso território aqui pessoal é uma comunidade para viver coletivo. Então, o terreno que seus pais, onde que você está morando agora futuramente serão dos filhos de vocês e isso vai passando de descendência para descendência, porque os nossos pais quando partiram não deixaram nada para a gente. E nós continuaremos deixando para nossos filhos para nossas futuras gerações. Então, essa resistência, ela tem que ser coletiva, com todos presentes porque isso aqui não é só o território da professora Celenir. Não é só o território de vocês que moram aqui na nossa comunidade. Tem pessoas também que são afrodescendentes que moram fora que também tem direito a nossa terra aqui da nossa comunidade.*

Pesquisador: Finalizaram as perguntas. Você tem mais alguma coisa a acrescentar para esses alunos?

Celenir: Olha, eu tenho, eu quero parabenizá-los por vocês estarem aqui conhecendo a nossa história, juntamente com você Edinei, que está fazendo um bellissimo trabalho com esses alunos e, por me sentir assim professora dessa comunidade, falando da minha história, contando um pouquinho daquilo que eu mostrei pra vocês, que vocês levem isso pra sala de aula, vocês levem também pra casa de vocês que conte aos seus pais que vocês visitaram o museu, que vocês visitaram aqui o museu da nossa comunidade e conheceram vários objetos antigos e eu o nome quilombo ele não é ruim porque tem gente que se assusta quando fala assim: ser quilombola. Eu sou quilombola com muito orgulho, sou afrodescendente e isso eu vou levar para o meu túmulo. Não tenho vergonha de dizer e eu quero dizer pra vocês que moram aqui nessa comunidade, que temos alunos aqui, a família de vocês são afrodescendentes, então, tenha orgulho da sua cor, tenha orgulho da sua origem. Fala com dignidade aquilo que você sente, que você almeja que você almeja aqui nessa escola, na nossa comunidade, porque nós acolhemos vocês aqui com muito amor e carinho. Vocês não sabem aimensidão que eu estou aqui totalmente feliz por estar contando pra vocês aqui, mostrando as coisas antigas que nós temos aqui nesse museu, mostrando um pouquinho da nossa história, da comunidade afrodescendente. E olha só o quanto que é importante vocês estarem repassando isso para os alunos que não vieram, seus colegas, que vocês repassem, valorize aquilo que o professor está trabalhando com vocês e que essa história ela não termina aqui. Vocês deem continuidade, pois um dia vocês estarão na faculdade e vão precisar disso aqui como professor está cursando mestreado, é mestrado (doutorado). Eu parabenizo. Muito obrigado a vocês.

Fonte: O autor (2020).

Na oficina 4, como mostra o a experiência descrita no quadro 19, em interação com a professora quilombola Celenir, os alunos tiveram acesso à história de origem e ao passado de formação do Quilombo Mesquita, aos saberes relacionados à cultura local, bem como a importantes informações sobre os direitos sociais e territoriais da população quilombola. Diferente de uma abordagem centrada no exercício rotineiro de cópia no quadro, os/as alunos/as foram buscar conhecimentos na própria comunidade, com pessoas reais da comunidade, distanciando-se das práticas e dos sabres hegemônicos tradicionalmente trabalhados em sala de aula. Assim, dentro do projeto, o letramento é entendido como um instrumento de empoderamento social, como ferramenta de acesso ao mundo letrado, que abrange não só os saberes escolarizados, mas também os saberes comunitários e práticas sociais vivenciadas no entorno cultural.

Na comunidade, o trabalho das professoras quilombolas é construído com base em atividades mais condizentes com a realidade sociocultural dos estudantes. Em outras palavras, tais professores desenvolvem um trabalho que leva em conta a conscientização dos alunos sobre sua origem étnico-racial, a valorização da história e dos aspectos socioculturais da comunidade. Essa ação educativa é realizada por meio da mediação dos saberes locais, oriundos dos conhecimentos herdados dos antepassados, da transposição didática do currículo invisível para sala de aula, com foco em “conteúdos que possibilitam a problematização da realidade social, bem como a conscientização sobre a constituição e origem histórica dos alunos, 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” (SANTOS, 2014, p. 132).

6.9 Criação do site do Projeto Raízes

Na oficina 5, como vimos na seção 6.2, propusemos a criação de um site com o objetivo de inserir as atividades vivenciadas pelos/as estudantes durante as oficinas de letramento. O objetivo original desta atividade era, portanto, produzir um gênero digital de circulação pública e que pudesse ser acessado facilmente pela comunidade. Assim, de posse das atividades, bem como dos conhecimentos e saberes produzidos ao longo das oficinas, os/as estudantes teriam a oportunidade de produzir um gênero discursivo de circulação real, mobilizando diferentes estratégias discursivas. No entanto, devido a problemas relacionados à acessibilidade (fechamento do laboratório de informática na escola e falta de acesso à internet durante o mês de execução das oficinas), a construção coletiva do site teve de ser adiada. Naquele momento, sem o acesso às novas tecnologias da informação comunicação (TICs), não havia condições de seguir com a atividade.

Como alternativa, sugeri à professora da turma uma sequência de atividades para serem executadas assim que fosse normalizado o acesso digital na escola. O quadro 19 traz tanto um protótipo⁴¹ do site como as orientações sobre a oficina.

QUADRO 21: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DA OFICINA 6



⁴¹ Protótipo criado pelo autor na plataforma Wix.

Sequência de atividades da Oficina 6:

No processo de criação de um site, a participação no letramento digital pode ser desenvolvida enquanto os estudantes acessam a Internet, buscam páginas na Web, acessam links, processam as fotos em programas de edição, produzem diferentes gêneros etc. Em tal atividade, é fundamental sempre pensar nas necessidades e expectativas de letramento dos alunos, bem como na circulação real do gênero que está sendo trabalhado. A criação do site deve ser planejada e pensada também como um evento de letramento que envolve outros gêneros discursivos, diversos recursos tecnológicos, digitais e diferentes formas de linguagens (escrita, sonora, imagética, multimodal etc.). Para isso, o/a professor/a poderá seguir as etapas a seguir.

Etapa 1: Conhecimento sobre o gênero - Nessa etapa, é fundamental realizar o levantamento das habilidades tecnológicas e linguísticas dos estudantes, isto é, seus conhecimentos prévios sobre o gênero site. De forma complementar, para facilitar o conhecimento sobre o gênero em questão, também podem ser realizadas pesquisas e leituras em páginas, sites e blogs.

Etapa 2: Criação do site – Com o suporte das ferramentas que envolvem as tecnologias de informação e comunicação (TICS), nesta fase, o/a professora/a poderá estimular a produção coletiva do gênero site. No processo de criação, deve-se levar em conta a função social do gênero, proporcionando aos estudantes o contato com uma prática comunicativa real, isto é uma prática que envolve a interação com textos que circulam socialmente.

Etapa 3: Inserção das atividades no site – Nessa etapa, os alunos podem ser envolvidos na discussão e na escolha de temas, de imagens, de estilos e decidirem quais atividades do projeto integrarão o site. Os/as estudantes também podem ser estimulados/as a inserir outras informações sobre a comunidade, arquivos, histórias, desenhos, fotos, vídeos etc. É importante levar os aprendizes a reconhecer que existem outros modos de significar, que vão além do texto impresso, incluindo textos multimodais, que são “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Etapa 4: Publicação do site - Finalmente, para que se cumpra sua função social, o site deve ser publicado e compartilhado com a comunidade e público em geral. Isso pode ser realizado com a publicação do site na internet e o compartilhamento de links de divulgação nas redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.).

Fonte: O autor (2020).

O processo de apropriação da cultura escrita, seja ela impressa ou digital, envolve as noções de acesso e disponibilidade (Cf. KALMAN, 2002). Isso nos leva a afirmar que, em qualquer projeto pedagógico, as condições materiais e de participação devem ser garantidas aos/às estudantes, para eles/elas tenham, de fato, condições de participar de práticas sociais significativas, incluindo as práticas de letramento proporcionadas pelos meios digitais. Como enfatiza Rojo (2009), é fundamental 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. Nesse sentido, no contexto de sala de aula, é necessário trabalhar diferentes mídias (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia), assim como as tecnologias digitais, que constituem o futuro da informação e da comunicação e também uma oportunidade para a construção de novas aprendizagens.

6.10 Com o projeto a gente tá descobrindo a nossa cultura”: os relatos da experiência vivida

Na última etapa do projeto, solicitamos ao grupo a avaliação do trabalho realizado, trazendo para o contexto de sala de aula os relatos da experiência vivida. Nessa fase, os/as participantes avaliaram coletivamente as oficinas de letramento, tecendo reflexões sobre a contribuição do Projeto Raízes para suas vidas cotidianas, dentro e fora da escola, conforme mostram os relatos a seguir.

QUADRO 22: RELATOS DA EXPERIÊNCIA VIVIDA.

<i>Pesquisador: Bom dia! Então, a gente vai conversar sobre essas oficinas que vocês tiveram no projeto. E, assim, depois das oficinas, a gente sempre procura ouvir os/as alunos/as pra saber o que eles acharam das atividades (...). Então, como vocês avaliam essas oficinas que trazem a cultura local, envolvida com a leitura, a escrita e oralidade?</i>	
<i>Alunos(as)</i>	<i>Narrativas</i>
<i>Dandara (Princesa guerreira ou Princesa negra).</i>	<i>Eu achei bem interessante a saída da sala de aula pra a gente conhecer aqui também o que tem aqui no quilombo, né, porque é muito fácil a gente copiar no quadro, saber que a gente mora num quilombo, e não conhecer o que temos no quilombo, né. Então, esse foi bem o conhecimento mesmo, né.</i>
<i>Ganga Zumba (Grande Filho do Senhor, Rei do Congo).</i>	<i>E a gente que mora aqui, a gente não sabia disso, e com o projeto a gente tá descobrindo a nossa cultura. Tem muita gente aqui do quilombo que acha que nem sabia da história e a gora a gente tá conhecendo melhor.</i>
<i>Zumbi (Guerreiro, líder do Quilombo dos Palmares).</i>	<i>Acho que até ela ((Celenir)) mesmo falou que o aprendizado. Não foi isso que ela passou? O aprendizado que ela tá passando pra essa nova geração. No caso a gente, as outras pessoas da sala. Pra contar a história pros nossos filhos e pros nossos pais, que a gente não sabia da história.</i>
<i>Baderinwa (Merecedora de respeito).</i>	<i>O mesmo que ela disse. Então, é muito aprendizado, aprendizado não se sai de você, no caso. E ++aprender a respeitar também aquelas épocas que+ tem muita gente preconceituosa. E saber que a gente tem um povo cultural.</i>
<i>Catira (Dança regional goiana).</i>	<i>Tem muita gente aqui, por exemplo, eu não sou quilombola, mas eu acho legal a cultura, entendeu, agora que eu tô aprendendo, porque eu não era daqui, então, imagina quem era aqui, quem morava aqui e não sabia da cultura. Estudando no Braga que é uma cultura também aqui, porque é do quilombo, eu não sabia. Eu acho que a escola deveria mostrar mais sobre isso não só pro oitavo ano, mas como pra a escola inteira.</i>
<i>Anki (Homem valente, guerreiro).</i>	<i>Eu gostei, né, porque foi uma coisa diferente, os professores nunca tinham feito isso na minha vida. E o senhor explica muito bem. As atividades foram muito divertidas.</i>

Fonte: O autor (2020).

Como podemos ver por essas diferentes vozes, em relação às oficinas letramento, os/as alunos/as avaliaram como positivas a experiência com o Projeto Raízes. Analisando a experiência vivida, a aluna Dandara ressaltou a importância das oficinas de letramento para sua aprendizagem, indicando como interessante a atividades de saída de campo para o Espaço de Memórias. Segundo ela, tal atividade constituiu-se num evento distinto das práticas habituais de sala de aula e típicas da esfera escolar como, por exemplo, a escrita de cópias (“Eu achei bem

interessante a saída da sala de aula pra a gente conhecer aqui também o que tem aqui no quilombo, né, porque é muito fácil a gente copiar no quadro, saber que a gente mora num quilombo, e não conhecer o que temos no quilombo, né”). O aluno Ganga Zumba também reconheceu o valor do projeto para os/as alunos/as que moram na comunidade, principalmente para que eles/elas terem acesso à cultura local que, como vimos, é constantemente interdita e silenciada pelo currículo escolar e pelas diferentes formas de poder que atuam no quilombo (*“E a gente que mora aqui, a gente não sabia disso, e com o projeto a gente tá descobrindo a nossa cultura”).*

Outro ponto mencionado pelos/as alunos/as foi o papel desempenhado pelas lideranças comunitárias no ensino da história e da cultura quilombola. O aluno Zumbi destacou a importante função da professora Celenir no processo de ensino da história ancestral da comunidade, história, segundo ele, a ser compartilhada com as diferentes gerações de quilombolas (*“O aprendizado que ela [[Celenir]] tá passando pra essa nova geração [...] Pra contar a história pros nossos filhos e pros nossos pais, que a gente não sabia da história”).* Na mesma direção da fala de Zumbi, o aluno Baderinwa relatou que o Projeto Raízes serviu como uma oportunidade para ampliar a aprendizagem em relação à cultura local, bem como para repensar as diferentes formas de preconceito contra a história da comunidade (*“O mesmo que ela disse. Então, é muito aprendizado, aprendizado não se sai de você, no caso. E ++aprender a respeitar também aquelas épocas que+ tem muita gente preconceituosa. E saber que a gente tem um povo cultural”).*

Para Catira, aluna de outra comunidade, o projeto serviu como uma oportunidade intercultural de conhecer a cultura do outro (do Quilombo Mesquita) e dialogar respeitosamente com a diferença (*“Tem muita gente aqui, por exemplo, eu não sou quilombola, mas eu acho legal a cultura, entendeu, agora que eu tô aprendendo, porque eu não era daqui, então, imagina quem era daqui, quem morava aqui e não sabia da cultura”).* Finalmente, o aluno Anki, discorrendo sobre as oficinas de letramento, ressaltou a natureza inovadora das atividades, avaliando-as como diferentes das atividades habitualmente conduzidas na escola (*“Eu gostei, né, porque foi uma coisa diferente, os professores nunca tinham feito isso na minha vida”).*

Pelos relatos apresentados, é possível concluir que o Projeto Raízes foi uma boa oportunidade para os/as alunos/as conhecerem a cultura quilombola, bem como os distintos saberes afro-rurais.

6.11 Os resultados do Projeto Raíces

Analisando a experiência com projetos de letramento, compreendo que construir uma escola articulada com a realidade sociocultural dos estudantes é, sem dúvida, uma tarefa complexa, porém urgentemente necessária e possível. A proposta do Projeto Raíces foi, justamente, buscar construir pontes entre o letramento escolar e a cultura quilombola, abrindo novos caminhos para diferentes formas de produção de conhecimentos e sistemas de pensamento e crenças oriundos do meio comunitário. Dentro desse contexto, o projeto buscou traçar novos caminhos pedagógicos com o objetivo de repensar o currículo escolar vigente e, em contrapartida, trazer para “dentro dos muros da escola” os saberes e letramentos da comunidade.

O resultado do Projeto Raíces foi um conjunto experiências atravessadas por práticas sociais e de linguagens, que buscaram subverter a lógica escolar colonialista, centrada na transmissão de conhecimento e no saber pronto e acabado. As atividades trouxeram para o centro da sala de aula os saberes, as narrativas, as vivências e as práticas socioculturais dos/as atores/as quilombolas inseridos em contexto de resistência. Para isso, nas oficinas de letramento, buscamos valorizar a identidade étnica dos/as estudantes, seus modos particulares de produzir conhecimento, sua cultura ancestral, sua história de origem, assim como seus modos particulares de ver e compreender o mundo.

O Projeto Raíces, portanto, ao ser conduzido dentro de uma pedagogia crítica e culturalmente sensível, funcionou não só como uma ponte entre a escola e a comunidade, como também uma ferramenta de transformação de uma realidade social ainda marcada por silenciamentos, preconceitos e discriminação. Dentro do campo da Linguística e dos Estudos do Letramento, um projeto dessa natureza exige do pesquisador/professor não só um olhar sociocultural, como também aplicado crítico. Em outros termos, um olhar voltado para a pluralidade de identidades, vozes, cultura e linguagens, sempre articulado por um movimento de resistência democrática. Tais resultados nos levam, assim, a confirmar a terceira subasserção desta pesquisa: *projetos de letramento, trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar, são uma boa estratégia de aproximação entre os letramentos escolares e os letramentos comunitários, sobretudo, quando pisam um território que, gentilmente, acolhe e empodera seus/suas filhos/as com raízes cheias de vida, memória, história e cultura e que nos ensina, com pensamento e força ancestral, que “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”.*

PONTO DE ANCORAGEM E HORA DE REGRESSAR

FIGURA 67: ÂNCORA E CORDAS EM VELEIRO.



Fonte: Retirada do Site pixabay <<https://pixabay.com>>. Acesso em 20 de nov. 2020.

PONTO DE ANCORAGEM E HORA DE REGRESSAR

Toda viagem movida pelo desejo de experienciar o mundo tem um ponto de partida, um ponto de chegada, um ponto de ancoragem e um momento de regressar. Aqui chegamos ao ponto de ancoragem: um momento para refletir sobre o percurso em águas ancestrais e as experiências de letramento vivenciadas em terras quilombolas. Seguindo os caminhos da etnografia, no ano de 2018, empreendi uma nova viagem ao território do Quilombo Mesquita, a fim de compreender como a população local usava e tecia significados acerca dos letramentos. Para isso, parti de “[...] um ambiente social real no qual todos os tipos de forças operam: cultura, linguagem, estrutura social, história, relações políticas” (BLOMAERT, 2010, p.19) para, enfim, investigar, de forma situada, o que os/as moradores da comunidade faziam concretamente com a leitura, a escrita (outras semioses) e como eles/elas atribuíam significados a essas práticas.

A etnografia na comunidade permitiu captar e desvelar os usos e significados de uma série de letramentos localizados em uma diversidade de esferas sociais do Quilombo Mesquita, caracterizando a comunidade como um espaço sociocultural multiletrado. A experiência etnográfica na comunidade possibilitou, assim, confirmar a asserção geral desta tese, qual seja: *as múltiplas práticas de letramento presentes no território da comunidade quilombola Mesquita indicam uma variedade de usos e valores sociais letrados, revelando diferentes atividades e modos particulares de pensar, agir e se identificar em torno dos letramentos, bem como variadas formas de acesso à cultura escrita*. De modo extensivo, essa afirmação ratificou também as subasserções da pesquisa, detalhadas a seguir.

Primeira subasserção – *Os eventos de letramento no contexto da comunidade são caracterizados por uma grande diversidade de práticas letradas materializadas em diversos âmbitos sociais e esferas discursivas (institucionais e comunitárias).*

Os registros etnográficos indicam que o Quilombo Mesquita é um ambiente sociocultural atravessado por diferentes eventos e práticas de letramento. Na comunidade, boa parte dos moradores participa de eventos em suas rotinas e se envolve com uma série de materiais escritos. Durante o trabalho de campo, com o intuito de conhecer os eventos de letramento no território da comunidade, visitei instituições e espaços sociais locais. Em Mesquita, como mostram os registros de campo, os letramentos estão presentes em domínios institucionais e comunitárias (escola, espaço de memória, associação, posto de saúde, comércios, etc.) e esferas discursivas.

Os letramentos na comunidade também se estendem ao ambiente virtual, incluindo a produção e o uso de textos online. Nesses diferentes cenários, a população local mantém suas relações cotidianas, desenvolvendo seus modos fundamentais de vida sempre em contato com algum material oral, escrito ou multimodal. Envolve-se, assim, em práticas sociais mediadas pela língua escrita e outras semioses, fazendo uso dos letramentos em situações cotidianas, seja por meio de práticas vernáculas e autogeradas, seja por meio de situações compulsórias ou requeridas por alguma instituição.

Outro aspecto observado em Mesquita diz respeito à apropriação da escrita para fins de organização comunitária. Por conta das festividades no quilombo, as pessoas encarregadas dos eventos na comunidade produzem uma série de textos (panfletos, faixas, convites, recibos, agradecimentos, lista, pedidos/bilhetes). Tais textos circulam pelos diferentes espaços sociais da comunidade, cumprindo uma variedade de funções comunicativas: divulgar a festa aos moradores do quilombo e à população circunvizinha, arrecadar contribuições para manutenção da igreja e do salão comunitário, administrar valores e arrecadações, agradecer à população pela participação e pelas doações recebidas etc. A organização interna das festividades no Quilombo Mesquita gera, assim, uma pluralidade de eventos associados à cultura escrita e às múltiplas situações para falar, ler e escrever (Cf. KALMAN, 2002). Tais eventos, como vimos, são gerados pela própria comunidade; em outras palavras, são produzidos como parte da demanda interna do grupo de organizar e divulgar as festividades, facilitando a comunicação e a participação da população em torno dos eventos comunitários.

Segunda subseção – Os modos particulares de pensar, valorar, atuar e de se identificar dos participantes revelam diferentes práticas de letramento: dominantes, locais, vernaculares e de resistência.

Como discutido nesta pesquisa, os letramentos são atravessados por concepções de mundo, de modo que, para compreendê-los, é preciso analisar o que as pessoas fazem com os textos e as práticas de linguagem escrita e como elas atribuem sentidos aos letramentos. Partindo dessa perspectiva, busquei examinar as percepções dos moradores do Quilombo Mesquita em torno dos diversos eventos de letramento desenvolvidos na comunidade.

Em Mesquita, as maneiras como as pessoas utilizam e desenvolvem atividades de leitura e de escrita na vida cotidiana são movidas por propósitos sociais e percepções específicas sobre o ato de ler escrever. Conforme análise das práticas de letramento, há na comunidade tanto discursos ideológicos, ligados a práticas heterogêneas de uso da leitura e da escrita, como discursos associados a uma perspectiva autônoma de letramento, presente em eventos formais e

institucionalizados, o que gera diferentes práticas de letramento: dominantes, locais, vernaculares e de resistência.

As práticas dominantes de letramento na comunidade ocorrem principalmente em ambientes institucionais, como a escola. Nesse espaço, o letramento é visto, prioritariamente, dentro de uma perspectiva mais restrita (técnica, individualizada e neutra) e está relacionado à aquisição passiva da leitura e da escrita, trabalhadas em uma perspectiva essencialmente autônoma. No modelo autônomo, como visto anteriormente, o letramento é abordado numa perspectiva mais restrita, geralmente, visto sob um viés unicamente pedagógico e quantitativo, limitado ao arcabouço da educação. Assim, “de um ponto de vista pedagógico, o processo é visto como a aquisição de específicas habilidades técnicas e o aprendizado das convenções e suposições sobre letramento sustentadas pelos professores” (STREET, 2007, p. 475). Nessa perspectiva epistemológica, apenas práticas de letramento dominantes são consideradas legítimas, enquanto as práticas de letramento vernaculares são marginalizadas e consideradas de menor status.

Na comunidade, a perspectiva local e vernacular do letramento está associada aos eventos de letramento da vida cotidiana e às vivências na comunidade e no entorno sociocultural. No quilombo, as práticas locais e vernaculares de leitura e escrita estão enraizadas nas experiências diárias e englobam eventos voluntários e autogerados, em vez de eventos moldados e valorizados pelas instituições de prestígio social. Tais eventos circulam em diferentes espaços sociais da comunidade e cumprem uma série de funções: organização da vida, comunicação pessoal, lazer privado, documentação, prover sentidos, participação social, entre outros (Cf. BARTON e LEE, 2015).

Em Mesquita, também encontramos práticas de letramento de resistência entendidas aqui como “criação, reinvenção ou transformação de práticas e saberes dominantes por partes de grupos que tenham como fim a subversão de uma situação de subalternidade” (KLEIMAN e SITO, 2016, p. 180). Em sintonia com essa percepção, as lideranças quilombolas usam os letramentos para resistir e (re)existir. Conservam saberes e práticas locais com base na tradição oral e outras linguagens. Como vimos, Mesquita é o lugar da oralidade, das tradições, do saber oral, da ancestralidade tecida nos quintais, nas festas, no território e no próprio corpo. É através da memória, da oralidade e da tradição (ligadas a diferentes linguagens e semioses) que os mesquitenses constroem seus modos de vida e se autoidentificam como comunidade étnica e grupo de remanescentes de quilombolas. Paralelamente a essa tradição oral, multimodal e estético-corpórea, as lideranças mesquitenses se apropriam da cultura escrita e desenvolvem usos

distintos de letramento: escrevem atas, denúncias, livros e textos sobre a comunidade; usam as redes sociais para se posicionar, produzem e distribuem uma variedade de textos relacionados à história e à cultura quilombola. Os quilombolas da região de Mesquita se apropriam, assim, do letramento escolarizado e o adaptam para diferentes fins: para se relacionar com Estado na luta contra ameaças externas, para materializar por escrito as vivências culturais da comunidade, bem como para mostrar sua história de resistência social e política. Redimensionam, dessa maneira, a escrita e usam as funções sociais do letramento como ferramenta de luta e empoderamento.

Tendo em vista esses diferentes modos de relacionar com a cultura escrita, os letramentos na comunidade são compreendidos em uma perspectiva mais ampla, ou seja, como sendo parte constitutiva de práticas sociais e culturais que se originam na vida diária e no seio de diferentes instituições, nas quais modos específicos de conceber e usar a leitura e escrita são visíveis. Dito de outro modo, como maneiras particulares e variadas de ler, escrever e usar textos, inscritos em práticas culturais e institucionais atravessadas por diferentes visões de mundo, valores, crenças, expectativas e identidades. Como venho discutindo ao longo desta investigação, a leitura e a escrita no Quilombo Mesquita não devem ser compreendidas como produto individual, técnico e neutro, mas como um conjunto de construções socioculturais e práticas discursivas conectadas a relações ideológicas e estruturas de poder (STREET, 1984).

Terceira subseção - Projetos de letramento, trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar, são uma boa estratégia de aproximação entre os letramentos escolares e os letramentos comunitários.

Em Mesquita, apesar do esforço das professoras quilombolas em manter uma educação próxima da realidade social dos alunos, o conhecimento cultural e do entorno comunitário ainda é ocultado pela lógica do currículo escolar, centrada em conteúdos hegemônicos. A visão de uma “escola vista como um espaço fechado preocupado exclusivamente com a homogeneização do indivíduo e das práticas sociais e a cristalização de um conhecimento produzido e distribuído de forma desigual na sociedade” (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 12) pode ser problematizada e/ou confrontada por projetos alternativos, articulados pela concepção de uma ‘escola aberta’. A preferência por esse tipo de prática educativa, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), baseia-se na relação vida/escola, articulada em torno da defesa dos princípios da autonomia, liberdade, igualdade e democracia, em busca de processos de mudança e emancipação social.

Com isso em mente, durante a trajetória da pesquisa, busquei analisar a contribuição de projetos de letramento no processo de difusão de novas práticas de linguagem e letramento no âmbito comunitário. Assim, tomei a iniciativa de organizar um projeto para a escola local, com a finalidade de resgatar as raízes ancestrais dos/das estudantes quilombolas e, ao mesmo tempo, promover práticas contextualizadas de leitura e escrita. O propósito do *Projeto Raízes* foi, assim, contribuir com o resgate dos aspectos históricos, culturais e identitários vinculados ao Quilombo Mesquita. Para isso, foi necessário investir não só em eventos que promovessem os usos situados da leitura e escrita, como também em atividades culturais que incentivassem a participação social e o fortalecimento identitário dos/as alunos/as.

Nas oficinas de letramento, os/as estudantes tiveram a oportunidade de falar, ler, escrever e interagir com os conhecimentos oriundos da cultura do entorno. O projeto buscou incorporar os saberes comunitários ao contexto escolar, abordando temas sociais próprios da comunidade dos/as estudantes. A experiência indicou que o Projeto Raízes serviu como uma boa oportunidade para os/as alunos/as conhecerem a cultura quilombola e os saberes afro-rurais silenciados no contexto escolar e interditados pelas estruturas de poder presentes na comunidade. Esses resultados são importantes porque sinalizam para o fato de que, dentro de uma perspectiva sociocultural, sociolinguística e aplicada crítica, é possível articular temas comunitários aos conteúdos escolares, possibilitando o desenvolvimento de uma prática educativa socialmente mais democrática e inclusiva. Indicam, assim, que projetos de letramento, ao serem trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar, constituem uma valiosa oportunidade para difundir novas práticas de linguagem e letramento no âmbito da comunidade.

Feitas essas reflexões etnográficas, retomo a seguinte tese: *os usos, os valores e os significados dos letramentos em contexto quilombola não são universais, isto é, as práticas sociais letradas em contexto minoritário resultam de diferentes cenários e distintas situações sociocomunicativas, que variam no tempo-espaço, constituindo o letramento um fator fundamental na construção de identidades. Nesse sentido, uma aproximação interdisciplinar, torna-se fundamental para descobrir e documentar letramentos não hegemônicos, bem como para potencializar, a partir dos usos contextualizados da leitura e da escrita, as múltiplas práticas de letramento e as diferentes vozes sociais que emergem de um contexto de luta e resistência, bem como para potencializar, a partir dos usos contextualizados da leitura e da escrita, as múltiplas práticas de letramento e as diferentes vozes sociais que emergem desse contexto de luta e resistência.*

Enfim, os letramentos no território do Quilombo Mesquita ultrapassam os muros da escola e vão além dos conhecimentos institucionais e escolarizados. As práticas letradas da comunidade estão inscritas na oralidade dos mais velhos, nos símbolos, nos saberes passados de geração em geração, na cultura do marmelo; nos modos ancestrais de preparo da terra e dos alimentos. Também estão nas letras populares e regionais que enchem as festas e encontros comunitários; nas histórias dos antepassados, nos mitos e histórias de origem. No fazer cotidiano; na dança da catira e da raposa, nas festas, nas cavalgadas, nos pousos e giros de folias; no corpo, no cabelo, nas vestimentas que marcam o traço étnico e conferem empoderamento. Os letramentos no Quilombo Mesquita são, portanto, múltiplos e se estendem por todo o seu território ancestral permeado de identidades, linguagens, saberes populares e cultura. Tudo isso representa não só um aceno para soltar as cordas do ponto de ancoragem, como também um convite para navegar em águas ancestrais e conhecer os letramentos no território firme da vida.

Era hora de voltar... O mar levaria Velho Baobá de volta para onde veio, deixando aos parentes a mensagem de ânimo para resistirem às tempestades, ao fogo, às barreiras, à falta de proteção, aprofundando bem as suas raízes....

(ANDRADE, 2014, p. 81).

REFERÊNCIAS

ABREU, Oraida Maria Machado de. **Comunidade Quilombola Mesquita: Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – na busca da equidade.** Dissertação de Mestrado / Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Saúde / Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2009.

AMES, P. (2013). **Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural - un caserío mestizo de la Amazonía:** organización local, identidad y estatus. *Scripta*. 17. 113-136. Disponível em <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p113>. Acesso em 10 jul. 2019.

AMES, Patricia. **Para ser iguales, para ser distintos.** Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, (2002)

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Uma aventura do Velho Baobá. **Revista Palmares:** cultura afro-brasileira, Ano X, Edição 08, novembro. 2014.

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O Ser Negro no Brasil:** a construção de subjetividades em afro-brasileiros. Brasília: Ed. 4 Estações, 2008.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar.** 18ª Ed. Campinas, SP, Papyrus, 2011.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 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.

ARAÚJO, Alexandre Martins de; NAZARENO, Elias. **Interculturalidade, complexidade ambiental e educação quilombola.** Educação Quilombola. Goiânia: Centro de Aprendizagem em Rede — CIAR, Universidade Federal de Goiás — UFG, 2013

BARTON, D. Y HAMILTON M. **La literacidad entendida como práctica social.** En ZAVALA, V., NIÑO-MURCIA, M. y AMES, Patricia. (eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Literacy practices.** In: BARTON, D. et al. *Situated literacies.* London: Routledge, 2000.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. **Situated literacies.** London: Routledge, 2000.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo:** produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2014.

BLOMMAERT, J; JIE, D. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Britol: Multilingual Matters, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível**. POLIFONIA. Cuiabá: EDUFMT N° 07, 2003, p.119-136. Disponível em <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/234.pdf>. Acesso em 27 maio 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAGA, Walisson. **Comunidade Quilombola de Mesquita recebe visita de alunos da Escola Municipal do Lago Azul**. Palmares, 19 fev. 2019. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=53460>>. Acesso em: 7 de nov. de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório Antropológico: Quilombo Mesquita**, 2011. Brasília: Incra, 2011.

BUZATO, Marcelo El Khouri. 2007. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital, 2007a..** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CASTRO, Heloisa Helena Ribeiro de. **Realidade quilombola: entre as tramas do global e do local**. de Castro. Curitiba. Appris. 2017.

CASSANY, Daniel. **Para ser letrados**. Vocês e miradas sobre la lectura. Barcelon: Paidós, 2009.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI: a diversidade em debate**. Curitiba. Apriss, 2019.

COLE, M. Y SCRIBNER, S. (2001). **Desempacotando la literacidad**. En: Zavala., V. Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia. (eds.). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red Lima para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Perú, 2004.

COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO. **A Verdade sobre a Escravidão Negra no Distrito Federal e Entorno**. Brasília: Sindicato dos Bancários – 2017.

CORDEIRO, G. S.; PORTELA, Paulo da Ponte. **É A de Atabaque, B de Berimbau, C de Capoeira: capoeira e letramentos de resistência no bairro cidade com deus em Camocim - CE**. Revista ABPN, v. 9, p. 721, 2017.

COSTA, Cláudia Borges. **Mesquita uma Comunidade Negra**. Monografia – Curso de História. Brasília/CEUB/FAFI, 1989.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Lingüística**. Trad. espanhola: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

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, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Matemática, cultura e numeramento**. In: Marinho, Marildes; Carvalho, Gilcinei Teodoro. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FRAENKEL, Beatrice. **A pesquisa sobre os escritos do trabalho na interface entre linguística e antropologia**. In: Marinho, Marildes; Carvalho, Gilcinei Teodoro. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FRAENKEL, Beatrice. **A pesquisa sobre os escritos do trabalho na interface entre linguística e antropologia**. In: Marinho, Marildes; Carvalho, Gilcinei Teodoro. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Co

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GEE, J. P. **Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words**. En: Zavala., V. Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia. (eds.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Peru, 2004.

GEE, James Paul. **La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones** (2a. ed., P. Manzano, Trad.). España: Fundación Paideia Galiza, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOODY, J. **The Domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. GOODY, J., WATT, I. The Consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, v. 5, n. 3., p.304-345, 1963.

GRAFF, H. **The Legacies of literacy: continuities and contradictions in western cultures and society**. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

GRAFF, Harvey J. T (1979) **The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century**. Nova York, Academic Press.

HAMILTON, M. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning**. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). *Supporting lifelong learning: perspectives on learning*. London: Routledge/Open University Press, 2002. v. 1, p. 176-187.

HAVELOCK, E. The Coming of literate communication to western culture. In: KINTGEN, E. R.; KROLL, B. M.; ROSE, M. **Perspectives on literacy**. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988. p.127-134.

HEATH, S. B. **Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **Ethnography: approaches to language and literacy research**. New York; London: Teachers College Press, 2008.

HEATH, S. **El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela**. En: Zavala., V. Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia. (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Peru, 2004.

IDELMA, P. B; RITA. **Mesquita: A história de um povo da origem à atualidade**, Apostila. Prefeitura Municipal de Cidade Ocidental, 2005.

IVANMIC, Roz; MOSS, Wendy. **La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación**. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004.

JIMÉNEZ LIZAMA, P., & LOVÓN CUEVA, M. A. **Literacidad y etnografía: La escritura generada en los mercados comerciales**. *Lengua Y Sociedad*, 2017. Disponível em: <<http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/381>> Acesso em: 10 jun. 2019.

KALMAN, Judith. **“El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”**. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. VIII, No. 17, enero-abril, COMIE, UAM, México. D.F, 2003.

KALMAN, Judith. En búsqueda de una palabra nueva. Em: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 23, vol. 1, pp. 87-95, 1993.

KALMAN, Judith **Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita por un grupo de mujeres de Mixquic**. Premio Internacional a la Investigación sobre Cultura Escrita, UNESCO, 2001-2002.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. **Multiletramentos, interdições e marginalidades**. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LOPES, Amanda Alves Sicca. **Territórios da identidade:** Praça Maria do Nascimento e José Pereira Braga. Especialização em Assistência Técnica para Habitação e Direito à Cidade - Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, p. 133. 2018.

MAGALHÃES, I. (1995). Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres, in: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 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:

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MOURA, Glória. LANBERTO, Scipione (fotos). **Festa do Quilombos.** Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2012.

NASCIMENTO, Elizabeth Larkin. 2008. **Sankofa:** significados e intenções. In: A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro Ed. Col. Sankofa I: Matrizes africanas da cultura brasileira, p.9-54.

NERES, Manoel Barbosa. **Educação Quilombola em Mesquita:** estudo da gestão da escola a partir do processo histórico, emancipatório e das relações de conflitos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 150, 2015.

NERES, Manoel Barbosa. **Quilombo Mesquita:** História, Cultura e Resistência. Brasília, DF: Gráfica Conquista, 2016.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação Quilombola.** In: BRASIL. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em 20 Ago. 2020.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita:** a tecnologização da palavra. Campinas: Papius, 1998.

PAULINO, Mariane da Silva. **Planejamento Afrorrual Quilombo Mesquita:** escalas para a preservação territorial e identitária. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília. Brasília, p. 131. 2017.

- PENNYCOOK, A. (1998) A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49.
- PENNYCOOK, A. (2006) **Uma lingüística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Leituras do mundo/leituras do espaço**: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Belo Horizonte. Miguilim, 1997.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RIBEIRO, Altônia da Silva Samir. **Saberes tradicionais e educação ambiental**: encontros e desencontros no Quilombo de Mesquita - Goiás. 2014. 290 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- RIOS, G. **Discurso e etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade**. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 8, 2006/7.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. **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. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, Edinei Carvalho dos. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas**: Mesquita. Dissertação de Mestrado pelo PPGE/UnB. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.
- SANTOS, Ivanise Rodrigues dos. **“Tá fazendo marmelada, compadre?”** Um ensaio sobre a cultura do marmelo em Mesquita, Goiás. In: 3º Prêmio Territórios Quilombolas, por Ministério do Desenvolvimento Agrário, 17-38. Brasília: NEAD, 2011.
- SCRIBNER, S., E COLE, M. (1981). **The psychology of literacy**. Massachusetts: Harvard University Press.
- SILVA, Daniela Barros Pontes; FLORÊNCIO, Saulo Pequeno Nogueira; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação pela tradição oral de matriz Africana no Brasil**: ancestralidade, resistência e constituição humana. Curitiba: Appris, 2019.
- SILVA, M. J. **Quilombos do Brasil Central**: Violência e Resistência Escrava 1719- 1888. Goiânia: Kelps, 2003.

SILVA, M. J. **Quilombos do Brasil Central: Violência e Resistência Escrava 1719-1888**. Goiânia: Kelps, 2003.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Alí tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, 2010.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOUZA, Ana Lúcia S. JOVINO, Ione S., MUNIZ, Kassandra S., Revista da ABPN - v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: **Letramentos de Reexistência**. Janeiro de 2018, p.01-11.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b.

STREET, B. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. (trad. Gilcinei Teodoro Carvalho). **Revista Língua Escrita**, n. 7, jul/dez de 2009.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno**. 1 ed. -São Paulo:Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Los nuevos estudios de literacidad**. Em: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames P. (eds.), **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**, pp. 81-107, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010a.

STREET, B. **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, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, B. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cadernos CEDES. v. 33, n. 89. Campinas. jan./abr. 2013.

STREET, B. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harrow: Pearson, 1995.

STREET, B. Y STREET, J. (1991). “**La escolarización de la literacidad**”. En: ZAVALA, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia (eds). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Perú.

TFOUNI, L. V. (2010). **Letramento**: mosaico multifacetado. Em L. V. Tfouni (Org.). Letramento, escrita e leitura (pp. 217-228). Campinas, SP: Mercado de Letras.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época), p.14.

TFOUNI, L. V. **Perspectivas históricas e a-históricas do letramento**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 26, p. 49-62, nov. 2012. Disponível: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636812/4533>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

VICH, Víctor; ZAVALA, Virginia. **Oralidad y poder**. Herramientas metodológicas. Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2004.

VIDOR, Elisabeth; REIS, Letícia Vidor de Sousa. **Capoeira**: uma herança cultural afro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2013.

ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds). **Escritura y sociedad**. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004.

ZAVALA, Virginia. **(Des)encuentros con la escritura**. Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las ciencias Sociales en el Perú, 2002.

ANEXOS I

MATRIZ PARA O ESTUDO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA COMUNIDADE			
Perguntas/Domínios	Comunidade	Família	Escola
<i>Usos do letramento</i>			
• Para que são usadas a leitura e escrita?			
• Como são usadas?			
• Que propósitos têm?			
• Quando são usadas?			
• A que esferas ou domínios estão relacionadas?			
• A que língua elas estão relacionadas?			
• A forma de leitura ou de escrita está relacionada com formas ou práticas orais em um mesmo domínio?			
<i>Valores e expectativas</i>			
• Para que serve o letramento?			
• Qual é a importância do letramento?			
• De qual letramento falamos quando falamos de valores e expectativas?			
<i>História do letramento no cenário local</i>			
• Em que domínio entra primeiro o letramento?			
• Em que forma?			
• Deve relacionar-se a um contexto mais amplo (regional, nacional)?			
<i>Disponibilidade de material impresso</i>			
• Que classe de material impresso há disponível?			
• Em que número, quantidade?			
• Que tipo de acesso é permitido a esse material e quem pode acessá-lo?			
• Que material impresso existe na família/escola/comunidade?			
• Com qual frequência é lido?			
• Em que forma é lido?			
<i>Ensinar a ler e escrever</i>			
• Forma em que é ensinada a leitura e escrita			
• Práticas em aula, estratégias pedagógicas			
• Concepções acerca do ensino da leitura e da escrita.			
• Em geral, como os professores pensam acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?			
• Como essas concepções informam suas práticas?			
<i>Práticas dos professores</i>			

ANEXO II

MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO	
DATA E HORÁRIO	____/____/____
O que está acontecendo aqui?	Percepções, inquietações, questões de pesquisa, futuras ações.

ANEXO III

DIÁRIO DE PARTICIPANTE		
DIA: _____		DATA: ____/____/____
Atividade: O quê? Onde? Com quem?		Língua escrita: O que lê. O que escreve? O que fala? O que vê de escrito/Imagens
MANHÃ		
TARDE		
NOITE		

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA EPISÓDICA
PERGUNTAS GERAIS
<p>Nessa entrevista, eu irei lhe pedir várias vezes que conte uma situação em que você teve certas experiências com a leitura e escrita. Algumas perguntas podem parecer repetitivas, mas elas têm o objetivo de complementar algumas informações. Você está livre para responder ou não as perguntas. Podemos começar?</p>
<p>O que você faz no dia a dia aqui da comunidade? Nessas atividades você faz algum uso da leitura e da escrita?</p>
CONCEPÇÃO SOBRE O TEMA E SUA BIOGRAFIA COM RELAÇÃO A ELE
<ul style="list-style-type: none"> • O que significa escrita para você? O que se relaciona com a palavra escrita para você? • E leitura? E oralidade?
IMPORTÂNCIA DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância da escrita? E da leitura? E da oralidade? Por quê?
EXPERIÊNCIA COM A LEITURA, A ESCRITA A ORALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Quando você olha para o passado, qual foi a sua primeira experiência com a escrita? Poderia, por favor, falar sobre isso?
EXPERIÊNCIA RELEVANTE/SIGNIFICATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Qual foi sua experiência ou contato mais importante com a escrita? Poderia, por favor, falar sobre essa situação?
PERGUNTA DE CONTINUIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Há situações em que você se sente melhor que em outras. Poderia falar, por favor, de uma situação que você se sente bem escrevendo? • Quando a escrita se torna um problema para você? Poderia narrar, por favor, de uma situação desse tipo? • Alguém auxilia você quando precisa ler ou escrever? Você consegue se virar sozinho?
SENTIDO QUE A ESCRITA TEM PARA A VIDA
<ul style="list-style-type: none"> • Poderia, por favor, dizer-me como foi seu dia ontem, e onde e quando a escrita teve algo a ver?
IMPORTÂNCIA DA ESCRITA NO MOMENTO PRESENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Examinando a sua vida, você tem a impressão que a escrita hoje desempenha um papel mais importante do que antes? • Poderia, por favor, contar-me uma situação em que a tecnologia ocupa mais espaço do que antigamente?
LEITURA E ESCRITA NA CASA, NO TRABALHO, NO LAZER – DIFERENTES ESPAÇOS DA VIDA COTIDIANA.
<ul style="list-style-type: none"> • Se olhar para a sua casa, qual papel tem a escrita ali, e o que ela mudou? Poderia dizer, por favor, dizer uma situação que seja um exemplo disso? Trabalho? Lazer? Dia a dia, em outras situações? • Quem em sua família tem o hábito de escrever?
ASPECTOS GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, quem deve ser responsável pela escrita? Quem é capaz ou deveria assumir essa responsabilidade? • Que desenvolvimento você espera na área de escrita em um futuro próximo?
PRÁTICA ATUAIS

<ul style="list-style-type: none"> • Que tipos de escritos (livros, jornais, tv) que você usa com mais frequência? Qual a frequência, tempo você destina?
FORMAS DE PARTICIPAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Você usa a escrita em lugares diferentes? Poderia narrar como faz isso? • Quanto de leitura e escrita você faz nesses lugares? • Qual as diferentes funções desse escrito? • Você gosta de escrever? Por quê? • Você usa diferentes formas, línguas para escrever? • Teve alguma experiência interessante ao escrever?
UM DIA DE VIDA
<ul style="list-style-type: none"> • Você conseguiria ficar um dia sem escrita? Que diferença isso faria em sua vida?
HISTÓRIA DE VIDA RELACIONADA COM A ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Quando e como você começou a ler e escrever? • Para que usou a leitura e escrita naquela época? • Quando e como você começou a usar diferentes tipos de escritos? • Quando você começou a usar outros tipos de textos, a internet?
TRANSIÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Você notou mudanças no uso da leitura e da escrita ao longo dos anos? Vida escolar, secundária e universitária? • Você utiliza diferentes formas de escrita em áreas de sua vida cotidiana, por exemplo, na escola, em casa, no trabalho? Outros campos, como religião, esportes, política, música?
COMPARAÇÃO ENTRE GERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Você percebe diferenças entre a leitura e a escrita utilizadas por seus pais, por você e por seus filhos? Seus avós?
FUTURO IMAGINADO
<ul style="list-style-type: none"> • O que a leitura e escrita significa para você agora e como você acha que será o uso dessas atividades daqui a dez anos? • Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa em relação à leitura e escrita?
INFORMAÇÃO CONTEXTUAL SOBRE A ENTREVISTA E O ENTREVISTADO
<ul style="list-style-type: none"> • Data da entrevista: • Lugar da entrevista: • Duração da entrevista: • Entrevistador: • INDICADORES PARA IDENTIFICAR O ENTREVISTADO: • Gênero do entrevistado: • Idade do entrevistado: • Profissão do entrevistado: • Trabalha nessa profissão desde: • Campo profissional: • Onde nasceu, viveu (cidade, zona rural) • Número de filhos: • Gêneros dos filhos: • Escolaridade dos filhos: • Peculiaridade da entrevista: • Como foi negociada:

ANEXO V

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa de doutorado de responsabilidade de Edinei Carvalho dos Santos, aluno(a) de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais ou para fins de ensino e divulgação científica em periódicos e/ou revistas, seminários, congressos e palestras.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado de responsabilidade de Edinei Carvalho dos Santos, aluno(a) de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar práticas comunicativas e de letramento(s) em diferentes ambientes sociais do Quilombo Mesquita, em outras palavras, compreender os diferentes usos e significados da leitura e da escrita presentes no território da comunidade. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a) (salvo quando expressamente o participante optar pela identificação, autorizando o uso de imagem e voz). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação em áudio ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Para desenvolver a pesquisa com os colaboradores, as interações de campo serão conduzidas em quatro etapas: (1) aproximação ao contexto; (2) pesquisa piloto; (3) pesquisa etnográfica e (4) projeto de letramento.

1. Aproximação: essa fase incluirá visitas de aproximação, contatos e conversas com lideranças quilombolas.

2. Pesquisa piloto: essa etapa consistirá em inserção do pesquisador em eventos festivos da comunidade e testagem de alguns instrumentos de pesquisa: observação, diários de campo e entrevistas.

3. Pesquisa etnográfica: nessa fase será desenvolvida a pesquisa na comunidade, incluindo o contato e conversas com diferentes atores do Quilombo, visando o exame dos usos dos letramentos (leitura, escrita e oralidade) no âmbito comunitário.

4. Projeto de letramento: nessa fase, será desenvolvido um projeto de letramento de forma colaborativa, com alunos e professores, no domínio escolar, após a pesquisa mais ampla no contexto comunitário.

Para conduzir essas atividades, a coleta de dados será realizada com o auxílio dos seguintes procedimentos:

1. Observação participante: essa técnica será usada em dois momentos: no contexto mais amplo (a comunidade) e no contexto micro (a escola/a sala de aula). Na comunidade, serão objetos de observação as cenas cotidianas de leitura e de escrita processadas em diferentes ambientes sociais (associação comunitária, lar, igreja, comércios, praças etc.) e também em diferentes tarefas comunicativas (eventos, festas, reuniões, folias, etc.). Na escola, serão observadas as interações de sala de aula e os distintos eventos de letramento comuns a essa esfera de ensino e aprendizagem. Além disso, ao ter acesso ao entorno letrado, também serão observados o ambiente visual, os artefatos culturais, os textos produzidos, difundidos e acessados pelos participantes, bem como a diversidade de escritos disponíveis na comunidade.

2. Diário de campo: esse instrumento será utilizado para registrar, a partir da observação participante, os eventos de leitura e escrita observados no ambiente comunitário (realizados pelos próprios colaboradores da pesquisa) em diferentes contextos.

3. Entrevistas: esse procedimento será conduzido individualmente com os colaboradores com o objetivo de extrair os significados do sistema de conhecimento local e das práticas comunicativas cotidianas, incluindo as práticas de letramento (significados

da leitura, escrita e oralidade). 4. Registros fotográficos e audiovisuais das atividades de leitura e escrita observadas na comunidade. 5. Coleta de documentos institucionais: serão objetos de coleta os diversos textos escritos que circulam pela comunidade e também as atividades e textos do cotidiano escolar como, por exemplo, tarefas diárias, provas e documentos que organizam os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, planos de aulas, orientações escritas, anotações dos alunos, Projeto Político Pedagógico (PPP), etc. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa poderá implicar em alguns riscos como a identificação da comunidade e divulgação indevida na mídia, porém, para contornar esses possíveis riscos, serão tomados os cuidados éticos para preservação da identidade dos participantes, incluindo a informação de que, na divulgação de qualquer dado sobre a pesquisa, deverá ser mencionada a fonte e, quando necessário, ter a autorização expressa do autor. Espera-se com esta pesquisa contribuir com segmentos sociais historicamente marginalizados, propondo, em última instância uma aproximação entre o letramento escolar e o letramento comunitário, potencializando as múltiplas identidades letradas em contextos de luta e resistência. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99841- 2447 ou pelo e-mail eddneey@hotmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação dos resultados à comunidade, na escola e na associação, em reuniões a serem agendas, bem como por meio da consolidação da pesquisa em forma de tese, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br e do telefone (61) 3107-0710. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

_____ Assinatura do (a) participante Assinatura do (a) pesquisador (a) (Local e data), ___ de _____ de _____

ANEXO VII

AUTORIZAÇÃO ORAL

Prezado(a), a sua valiosa participação na pesquisa será realizada através de uma autorização oral registrada em áudio/vídeo. Para isso, será realizada a leitura integral do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ORAL e, ao final, registrado o seu consentimento. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - ORAL Você está sendo convidado a participar da pesquisa de responsabilidade de Edinei Carvalho dos Santos, aluno(a) de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar práticas comunicativas e de letramento(s) em diferentes ambientes sociais do Quilombo Mesquita, em outras palavras, compreender os diferentes usos e significados da leitura e da escrita presentes no território da comunidade. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a) (salvo quando expressamente o participante optar pela identificação, autorizando o uso de imagem e voz). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação em áudio ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Para desenvolver a pesquisa com os colaboradores, as interações de campo serão conduzidas em quatro etapas: (1) aproximação ao contexto; (2) pesquisa piloto; (3) pesquisa na comunidade e (4) projeto de letramento.

1. Aproximação: essa fase incluirá visitas de aproximação, contatos e conversas com lideranças quilombolas.

2. Pesquisa piloto: essa etapa consistirá em inserção do pesquisador em eventos festivos da comunidade e testagem de alguns instrumentos de pesquisa: observação, diários de campo e entrevistas.

3. Pesquisa na comunidade: nessa fase será desenvolvida a pesquisa na comunidade, incluindo o contato e conversas com diferentes atores do Quilombo, visando o exame dos usos dos letramentos (leitura, escrita e oralidade) no âmbito comunitário.

4. Projeto de letramento: nessa fase, será desenvolvido um projeto de letramento (atividades de leitura, escrita e oralidade) de forma colaborativa, com alunos e professores, no domínio escolar, após a pesquisa mais ampla no contexto comunitário. Para conduzir essas atividades, a coleta de dados será realizada com o auxílio dos seguintes procedimentos:

1. Observação participante: essa técnica será usada em dois momentos: no contexto mais amplo (a comunidade) e no contexto micro (a escola/a sala de aula). Na comunidade, serão objetos de observação as cenas cotidianas de leitura e de escrita processadas em diferentes ambientes sociais (associação comunitária, lar, igreja, comércios, praças etc.) e também em diferentes tarefas comunicativas (eventos, festas, reuniões, folias, etc.). Na escola, serão observadas as interações de sala de aula e os distintos eventos de letramento comuns a essa esfera de ensino e aprendizagem. Além disso, ao ter acesso ao entorno letrado, também serão observados o ambiente visual, os artefatos culturais, os textos produzidos, difundidos e acessados pelos participantes, bem como a diversidade de escritos disponíveis na comunidade.

2. Diário de campo: esse instrumento será utilizado para registrar, a partir da observação participante, os eventos de leitura e escrita observados no ambiente comunitário (realizados pelos próprios colaboradores da pesquisa) em diferentes

contextos. 3. Entrevistas: esse procedimento será conduzido individualmente com os colaboradores com o objetivo de extrair os significados do sistema de conhecimento local e das práticas comunicativas cotidianas, incluindo as práticas de letramento, ou seja, os significados da leitura, da escrita e da oralidade. 4. Registros fotográficos e audiovisuais das atividades de leitura e escrita observadas na comunidade. 5. Coleta de documentos institucionais: serão objetos de coleta os diversos textos escritos que circulam pela comunidade e também as atividades e textos do cotidiano escolar como, por exemplo, tarefas diárias, provas e documentos que organizam os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, planos de aulas, orientações escritas, anotações dos alunos, Projeto Político Pedagógico (PPP), etc. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa poderá implicar em alguns riscos como a identificação da comunidade e divulgação indevida na mídia, porém, para contornar esses possíveis riscos, serão tomados os cuidados éticos para preservação da identidade dos participantes, incluindo a informação de que, na divulgação de qualquer dado sobre a pesquisa, deverá ser mencionada a fonte e, quando necessário, ter a autorização expressa do autor. Espera-se com esta pesquisa contribuir com segmentos sociais historicamente marginalizados, propondo, em última instância uma aproximação entre o letramento escolar e o letramento comunitário, potencializando as múltiplas identidades letradas em contextos de luta e resistência. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99841- 2447 ou pelo e-mail edddney@hotmail.com A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação dos resultados à comunidade, na escola e na associação, em reuniões a serem agendas, bem como por meio da consolidação da pesquisa em forma de tese, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br e telefone (61) 3107-0710. Este documento foi elaborado em duas (registradas em áudio/vídeo), uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a). Caso seja do seu interesse em participar desta pesquisa, solicito que o(a) senhor(a) faça a seguinte declaração: Eu, (nome do colaborador), aceito participar voluntariamente da pesquisa apresentada pelo pesquisador Edinei Carvalho dos Santos. (Local e data) _____, ____ de _____ de _____

ANEXO VIII
TEXTO MEMÓRIAS QUILOMBOLAS

Leitura reflexiva e discussão do texto: Memórias Quilombolas (SANTOS, 2014).	
<p style="text-align: center;">A origem da comunidade</p> <p>Aqui se chama Mesquita por causa que lá em Santa Luzia, era Luziânia. Mas 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.</p>	<p style="text-align: center;">Presente e passado</p> <p>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 uma casa, de primeiro, era uma casa de paia. Fazia uma casa assim sabe de paia e rezava. Foi modificando, miorando mais. Fez aquela igrejazinha agora fez aquela nova.</p>
<p style="text-align: center;">A visita de Juscelino Kubitschek ao Quilombo Mesquita</p> <p>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 aí por cima aqui no Misquita. Ela tava andando aqui por cima tudo. Procurando Brasília, o lugar pra montar Brasília. Aí deu que era aqui. Aí gostou daqui. O Juscelino. Já morava muita gente aqui. Mora muita gente aqui. Foi quando, 1959, que o Juscelino estava andando aqui.</p>	<p style="text-align: center;">Tempo de Estudo</p> <p>Os mais veio tudo morava aqui. Só na lavoura. 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.</p>

<p>Tradições culturais da comunidade</p> <p>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 ((saía) 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 arrumano mais aí. Essa festa do marmelo. Tem festa do marmelo.</p>	<p>Quilombo e meio ambiente</p> <p>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.</p>
--	--

ANEXO IX

TEXTO: MEMÓRIAS DA ÁFRICA EM FERRO: A MENSAGEM SUBLIMINAR ESCULPIDA EM ANTIGOS PORTÕES

Leitura reflexiva

Memórias da África em ferro: A mensagem subliminar esculpida em antigos portões

Jessica Cerqueira, da AfroeducAÇÃO.

Ao falarmos da construção do país, sempre lembramos que, em sua base, estão os colonizadores portugueses, os povos africanos escravizados e a população indígena que aqui vivia e que esta população originária foi praticamente exterminada na sua totalidade, sobrando uma pequena porcentagem destes povos que, hoje, lutam pela demarcação de suas terras, pelo respeito a sua história e pela preservação de sua cultura.

Já os povos africanos, trazidos como objetos, escravizados, não apenas por uma escolha racial que era compreendida como inferior, mas também por uma escolha econômica, pois estes representavam uma mão de obra que possuía conhecimentos sobre tecnologias para construções e agriculturas, mas que, em um plano genocida e exploratório, tiveram suas histórias, afetos, famílias, línguas e religião também exterminados.

Durante os anos escolares, ao tratar sobre os períodos coloniais, a arquitetura, o desenvolvimento das cidades, sempre é levado em conta, nos materiais pedagógicos, a participação dos colonizadores portugueses por terem trazido referências e modelos europeus, ignorando inteiramente a participação dos povos africanos e seus descendentes escravizados que foram, a todo momento, a verdadeira mão de obra nestas construções, mas como já citado, com a identidade atribuída por conotações inferiores, não mereciam ter suas memórias valorizadas por estes feitos.

A população negra escravizada atuou firmemente pela sua libertação, porém quando essa possibilidade ainda parecia irreal, sua resistência sempre foi algo nítido entre os escravizados, que ao ter sua força de trabalho e seus corpos submetidos ao trabalho forçado e a violência, usou de suas memórias e raízes na realização destes trabalhos, tornando-os um espaço de resistência, como, por exemplo, os africanos ferreiros que esculpiram em seu trabalho símbolos de resistência, como uma variação de um ideograma adrinkra, o “sankofa”.

Sankofa é um pássaro africano de duas cabeças que, segundo a filosofia do povo Akan, significa “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”. Em outras palavras, podemos ler como o retorno ao passado para ressignificar o presente. Este símbolo faz parte de um conjunto ideográfico, o adinkra, que o povo da antiga Costa do Ouro (atual Gana), o povo Akan, concebeu, e que posteriormente, se espalhou pelo Togo, Costa do Marfim e países da África Ocidental. Este é um dos exemplos mais conhecidos da resistência esculpida em ferro que os colonizadores até então não entendiam o significado daquele símbolo, mas que todos aqueles, vindos do continente africano, o identificavam como uma simbologia de luta, de resistência e de preservação de suas histórias.

Estas memórias estão expostas a todo momento nos grandes portões dos bairros, mas principalmente nos portões dos grandes edifícios das capitais do país, que saúdam todos aqueles que descendem desta população escravizada, mas que não é de compreensão da grande população, assim como não era dos colonizadores nos tempos passados. Além de toda arte produzida, esculpida e talhada a mão que levam títulos europeus, mas que todos os contornos e detalhes levam a mão de obra e o traçado de povos africanos. Uma verdadeira desvinculação da arte e do serviço braçal, a negação das potencialidades, sub julgamento dos feitos e a escrita do “vencedor” que renega qualquer memória ao povo escravizado.

Uma reflexão sobre os territórios comuns é, ao olhar para as construções da sua cidade, aquelas mais antigas, como museus, prédios públicos, com variados estilos coloniais, buscar identificar seu ano de construção, e se perguntar, quantas mãos negras trabalharam ali? Quais traços estão impressos nestas construções? Já passou da hora de olharmos para estes símbolos europeus tendo o olhar baseado nas mãos de quem os construiu, afinal todos fazem parte desta etapa da história, cada um com seu papel. Os escravizados não eram apenas corpos negros, eram formas de luta e de resistência a todo o momento.

Lembre-se, ao ver um símbolo do Sankofa, que nunca é tarde para buscar a verdadeira história!