



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

**LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA: A MODA KALUNGA COMO SÍMBOLO
DE EXISTÊNCIA E O NOSSO OLHAR SOBRE AS PERSPECTIVAS DE VIDA
DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO RIO BONITO EM CAVALCANTE-
GO**

ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA

BRASÍLIA-DF

2024

ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA

**LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA: A MODA KALUNGA COMO SÍMBOLO
DE EXISTÊNCIA E O NOSSO OLHAR SOBRE AS PERSPECTIVAS DE VIDA
DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO RIO BONITO EM CAVALCANTE-
GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Linguística - PPGL, da
Universidade de Brasília UnB, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre/a em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e
Sociedade.

Linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural
e Letramento.

Orientadora: Walkíria Neiva Praça

BRASÍLIA-DF

2024

FL7321 Ferreira da Silva Lima, Alexandrina
Letramentos de resistência: a moda Kalunga como símbolo de existência e o nosso olhar sobre as perspectivas de vida da juventude do Assentamento Rio Bonito em Cavalcante-GO / Alexandrina Ferreira da Silva Lima; orientador Walkíria Neiva Praça. Brasília, 2024.

107 p.

Tese(Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, 2024.

1. Letramento . 2. Educação do Campo. 3. Juventude. 4. Resistência Cultural. 5. Práticas de leitura e escrita. I. Neiva Praça, Walkíria , orient. II. Título.

**LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA: A MODA KALUNGA COMO SÍMBOLO
DE EXISTÊNCIA E O NOSSO OLHAR SOBRE AS PERSPECTIVAS DE VIDA
DA JUVENTUDE DO ASSENTAMENTO RIO BONITO EM CAVALCANTE-
GO**

ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística/PPGL, Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos básicos para obtenção do grau de Mestre(a) em Linguística, área de concentração: Linguagem e Sociedade; linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento (2024).

Banca examinadora:

Profa. Dra. Walkíria Neiva Praça (Presidente) Universidade
de Brasília/UnB

Prof. Dr. Djiby Mané (Membro Interno)
Universidade de Brasília/ Campus Planaltina/UnB-FUP

Profa. Dra. Roberta Rocha Ribeiro (Membro Externo)
Universidade Federal de Goiás /UFG

Profa. Dra. Severina Alves de Almeida (Suplente)
Faculdade de Ciências do Tocantins/FACIT

Dedicatória

*Aos meus filhos, Halanna Ferreira da Silva,
Alexandre Ferreira Lima e Gabriel Ferreira
dos Santos que sido a base para o meu sustento
de pé.*

*A minha mãe, Deusdetina Ferreira da Silva (in
memorian), que tanto lutou para me sustentar e
pelas lições de amor e solidariedade que me
deixou como presentes maior e ao meu pai
Regino Dias da Silva pelas poucas caminhadas
que realizamos juntos.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que estiveram presentes comigo durante o processo desta formação e que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa, para mim, também é um exercício desafiador, pois não encontro palavras suficientes para expressar toda a minha gratidão por elas. Mas, quero agradecer antes de mais nada, ao nosso grandioso Deus, pela minha vida, pela minha família, pelos amigos, pelos professores com os quais compartilho aprendizados, pelo meu trabalho, enfim, por ter permitido que ao longo destes anos da minha existência, apesar das idas e vindas, dos altos e baixos, dos sucessos e fracassos, Ele pôde me conduzir até aqui e me fazer acreditar que a vida vale a pena ser vivida. E que viver não é estar apenas vivo, viver é lutar para que, em alguma medida, em algum lugar do mundo, possamos interferir na mudança da sociedade.

Depois, quero agradecer de forma muito especial aos meus pais, Deudetina Ferreira da Silva e Regino Dias da Silva, por me trazerem ao mundo, pelas experiências e ensinamentos proporcionados durante a nossa caminhada juntos. São vocês as pessoas com as quais aprendi o significado de viver e de buscar a vida. As memórias que me restam dos nossos momentos juntos ficarão para sempre guardadas comigo. Quero que saibam que a minha gratidão por vocês é profunda e infinita. Agradecendo aos meus pais, agradeço também a todos os meus irmãos que, de forma carinhosa e cuidadosa, também têm contribuído com o meu crescimento pessoal e profissional. O apoio e o carinho de vocês foram essenciais durante todo esse meu caminhar até aqui.

Quero também agradecer com o mesmo respeito e carinho aos meus filhos, Halanna Ferreira da Silva, Alexandre Ferreira Lima e Gabriel Ferreira dos Santos, por tudo na minha vida e por não me abandonarem em nada. O apoio, a amizade, o carinho, a alegria, a força, a estima, a esperança que depositam em mim me fazem chegar neste momento certa de que tudo valeu a pena. A minha gratidão a vocês é imensa!

Quero agradecer também carinhosamente e respeitosamente à minha gigante orientadora Walkíria Neiva Praça, por ter sido, ao longo da minha formação de mestra em linguística e da realização desta pesquisa, uma inspiração e um dos meus sustentáculos. A minha gratidão é profunda a você por ter me acolhido e permitido tantos aprendizados.

Faço votos de agradecimento aos colegas do mestrado e aos demais professores, os quais tive a oportunidade de conhecer e trocar experiências que serviram de aprendizados na minha formação enquanto pessoa e enquanto educadora. Enfim, agradeço a todos com quem tive a oportunidade de me relacionar, sem distinção ou discriminação, pois, de alguma forma, direta

ou indiretamente, contribuíram neste processo, permitindo dizer que, a partir da apresentação deste trabalho, sou reconhecida como Mestra Kalunga em Linguística.

Expresso meus agradecimentos aos membros da banca examinadora. À Professora Dra. Roberta Rocha Ribeiro, por aceitar o convite, pela leitura atenciosa do trabalho, pela alegria, generosidade e por compartilhar seu vasto conhecimento. Ao Professor Dr. Djiby Mané, por aceitar o convite, se disponibilizar a ler e contribuir com o trabalho. À Professora Dra. Severina Alves de Almeida, por aceitar o convite para participar da banca e enriquecer este trabalho com seus conhecimentos. Agradeço a todos pelas contribuições, que foram essenciais para o aprimoramento deste estudo.

Gostaria de expressar minha gratidão ao professor Dr. Edinei Carvalho pelo inestimável auxílio durante o curso de meu mestrado. Sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos sobre o campo dos letramentos e a abordagem etnográfica foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também a Professora Mestre Nilma Lima Costa pelo valioso apoio e durante o meu mestrado. Sua expertise, paciência e dedicação à leitura do texto foram fundamentais para o progresso e realização desta pesquisa.

Na certeza de que, com os meus agradecimentos, pude de alguma forma reconhecer a importância de cada sujeito neste trabalho, faço votos aqui a outras pessoas e programas de formação que tiveram peso significativo nesta minha jornada. Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), pelo qual tive a oportunidade de cursar o mestrado e que profundamente causou uma imensa transformação das minhas reflexões e das minhas práticas como educadora e como militante das políticas públicas educacionais para povos e comunidades tradicionais. Deixo meu abraço fraterno, a minha admiração profunda e eterna gratidão ao PPGL em nome da coordenação, Rosineide Magalhães de Sousa!

Agradeço aos colaboradores desta pesquisa, pelo exemplo que são de professores, de estudantes e de lideranças assentadas, como seres humanos. A minha gratidão por contribuírem com a construção deste estudo. Agradeço a todos os meus familiares, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, tios, tias, netos, netas, cunhados, cunhadas, os quais não citarei nomes, mas que muito me sinto honrada pela força que me deram nesta caminhada. Um agradecimento à CAPES que me possibilitou, por meio da concessão de bolsa, a permanência na universidade e a realização dos estudos e da pesquisa para aquisição do título de mestra. Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), pela abertura de um espaço de diálogo através da seleção específica no mestrado e doutorado para negros e quilombolas. Enfim, são tantos os meus agradecimentos que não caberiam todos aqui, por isso, quero dedicar as minhas palavras de gratidão a todos os meus conhecidos e àqueles que me conhecerão por meio desta pesquisa. Gratidão e gratidão!

É preciso repensar a educação, a partir das origens da sociedade e não a partir da divisão social. Enquanto isso não mudar, jamais entenderemos a verdadeira concepção de leitura e de escrita dos povos originários, que não se faz na escrita gráfica das palavras, mas na escrita da vida cotidiana de quem vive no assentamento.

Alexandrina Ferreira da Silva (2024).

RESUMO

Esta pesquisa traz como título "Os letramentos de resistência: a moda Kalunga como símbolo de existência" e o nosso olhar sobre as perspectivas de vida da juventude do assentamento Rio Bonito em Cavalcante-GO. Tem como objetivo geral compreender as concepções de letramentos relativas à escrita e leitura dos alunos do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Kalunga I extensão Órfãos do Assentamento Rio Bonito, bem como suas relações de aprendizagem na escola e na comunidade. Além disso, busca fazer uma análise do porquê esses estudantes não se interessam pela leitura e escrita e não se motivam a instruir-se cada vez mais nas ferramentas 'escrever e ler', mesmo vivenciando as práticas escolares por 9 (nove) anos. Como objetivos específicos, a pesquisa visou compreender as concepções de letramentos dos professores na escola do assentamento. Buscou responder ainda sobre quais ferramentas necessárias a escola carece no âmbito da totalidade do seu desenvolvimento político, social, econômico e cultural, quanto no pedagógico, material e funcional, com intuito de despertar nos estudantes o entusiasmo pela linguagem na escola. Objetivamos também compreender as questões de exercícios de ensino/aprendizagem e de avaliações propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás, levando em conta os conhecimentos tradicionais expressos nas falas cotidianas, nas tradições e no modo de ser desses indivíduos. Recorremos metodologicamente à pesquisa qualitativa de base etnográfica e à etnografia de sala de aula. Os pressupostos metodológicos tiveram apoio no uso dos recursos de observação participante e entrevistas com uso de questões semiestruturadas. Para responder às nossas inquietações, embasamo-nos teoricamente em Bybee e Moder (1983: 267), Silva (2016), Freire (1987), Marcuschi (2010), Marcos Gehrke (*in* Silva *et al.*, 2023, p.7), Santos (2019), entre outros. A relevância deste trabalho está em contribuir na compreensão de como o letramento escolar, ou seja, as práticas de leitura e de escrita impactam na identidade dos estudantes do Assentamento Rio Bonito e como a escola pode assumir uma nova direção de práticas pedagógicas na formação social desses sujeitos. A pesquisa apontou que, de um lado, a prática de leitura e de escrita escolar contribui com a formação dos estudantes; de outro, essa formação vai distanciando cada dia mais os sujeitos do seu convívio cotidiano e cultural e dando espaço para a inserção de uma nova prática de cultura. Revelou ainda que a leitura e escrita os fazem perceber as contradições vivenciadas no contexto escolar e em suas comunidades. Ler e escrever o mundo de outra forma, mesmo sem passar pela escola, é um caminho possível de sustentabilidade, mesmo em meio às novas tecnologias.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Educação. Letramentos. Identidade. Quilombola.

ABSTRACT

This research has as its title the literacies of resistance: reading and writing practices as a symbol of existence and our look at the life perspectives of the youth of the Rio Bonito settlement in Cavalcante-Go. Its general objective is to understand the conceptions of literacy related to writing and reading of students in the 8th year of elementary school at Colégio Kalunga I Orfãos do Assentamento Rio Bonito extension, as well as their learning relationships at school and in the community. Furthermore, it seeks to analyze why such students are not interested in reading and writing and are not motivated to learn more about the tools of 'writing and reading', even though they have experienced school practices for 9 (nine) years. As specific objectives, the research aimed to understand the literacy concepts of teachers at the settlement school. It also sought to answer what necessary tools the school lacks within the scope of its entire political, social, economic and cultural development, as well as pedagogical, material and functional, with the aim of awakening students' enthusiasm for language at school. We also aim to understand the issues of teaching/learning exercises and assessments proposed by the State Department of Education of Goiás, taking into account the traditional knowledge expressed in everyday speech, traditions and the way of being of these individuals. We methodologically resorted to ethnographic-based qualitative research and classroom ethnography. The methodological assumptions were supported by the use of participant observation resources and interviews using semi-structured questions. To answer our questions, we theoretically base ourselves on Bybee and Moder (1983: 267), (SILVA, 2016), Freire (1987), Marcuschi (2010), (MARCOS GEHRKE in SILVA et al 2023, p.7), Santos (2019), among others. The relevance of this work lies in contributing to the understanding of how school literacy, that is, reading and writing practices, impact the identity of students from the Rio Bonito Settlement and how the school can take on a new direction of pedagogical practices in the social formation of these students. subjects. The research pointed out that, on the one hand, the practice of reading and writing at school contributes to the training of students, on the other, this training increasingly distances the subjects from their daily and cultural coexistence and gives space for the insertion of a new cultural practice. He also revealed that reading and writing make them realize the contradictions experienced in the school context and in their communities, reading and writing the world in a different way, even without going through school, is a possible path to sustainability even in the midst of new technologies.

Key-words: Leitura e Escrita. Educação. Letramentos. Identidade. Quilombola.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Página de atividades destinadas pela Secretaria de Estado da Educação p. 33 de Goiás.

Figura 2: Questões da oficina de leitura e escrita no Colégio Calunga I - Extensão p. 61 Órfãos Assentamento Rio.

Figura 3: Respostas do estudante 1 às questões da oficina de leitura e escrita. p. 63

Figura 4: Respostas do estudante 2 às questões da oficina de leitura e escrita. p. 64

Figura 5: Respostas do estudante 3 às questões da oficina de leitura e escrita. p. 65

Figura 6: Respostas do estudante 4 às questões da oficina de leitura e escrita. p. 66

Figura 7: Respostas do estudante 5 às questões da oficina de leitura e escrita. p. 67

Figura 8: Respostas do estudante 6 às questões da oficina de leitura e escrita. p. 68

Figura 9: Respostas da professora às questões da oficina de leitura e escrita. p. 74

LISTA DE SIGLAS

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

EEQ - Educação Escolar Quilombola

FACIT - Faculdade de Ciências do Tocantins

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação

PPPs - Projetos Políticos Pedagógicos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UF - Unidade Federativa

UFG - Universidade Federal de Goiás UNB

- Universidade de Brasília

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

[...] trechos que foram saltados

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?).

SUMÁRIO

INTODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - AUTOETNOGRAFIA: FALA, PENSAMENTO, MEMÓRIA, HISTÓRIA	20
E ATRAVESSAMENTOS NA VIDA DE UMA MULHER QUILOMBOLA.....	20
1.1 Campo pessoal.....	20
1.2 Campo profissional	26
1.3 Fala, pensamento, memória, identidade e vivências nos espaços das relações sociais, culturais, econômicas e profissionais, frente aos desafios enfrentados	28
para consolidar um sonho de mulher quilombola	28
CAPÍTULO II - OS CAMINHOS DA PESQUISA: TRILHAS QUALITATIVAS E	34
ETNOGRÁFICAS	34
2.1 A pesquisa qualitativa.....	34
2.2 Os métodos qualitativos	36
2.3 Caracterização e descrição dos recursos e instrumentos de pesquisa	37
2.4 A pesquisa de campo e etnográfica.....	39
2.5 A pesquisa bibliográfica	40
2.6 Caracterização do Locus da Pesquisa.....	41
2.7 Os colaboradores da pesquisa.....	42
2.8 Procedimentos de coleta e de análise de dados	43
2.9 Princípios motivadores da pesquisa	46
2.10 Perguntas exploratórias	46
2.11 Objetivo Geral	47
2.11.1 Objetivos Específicos	47
CAPÍTULO III - ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DO LETRAMENTO: DA ORALIDADE À CULTURA ESCRITA:	47
3.1 Concepções de leitura e escrita: o letramento como prática social:	48
CAPÍTULO IV- CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA NO ASSENTAMENTO RIO BONITO, CAVALCANTE-GO	59
4.1 Concepções de leitura e de escrita.....	59
4.2 Concepções de leitura e escrita dos estudantes assentados da comunidade Rio Bonito	62 62
4.3 A leitura e a escrita como fonte de poder e dominação	70
4.4 A leitura e escrita na visão de uma professora do Colégio Calunga I Extensão	73
Órfãos no Assentamento Rio Bonito.....	73
4.5 A leitura e a escrita como fonte de libertação.....	75
4.6 Reflexões e descrições de dados do contexto de pesquisa	77
4.7 Concepções de leitura e de escrita dos estudantes do 8º ano do Colégio Calunga .. I Extensão Órfãos no Assentamento Rio Bonito.....	78 78
4.8 Concepções de leitura e de escrita na comunidade	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
6. REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

No processo de (re)construção da identidade da educação, onde estão em disputa dois projetos de sociedade, trazer a realidade de um povo oprimido para o espaço de diálogo é sempre um desafio enorme e constante. De um lado, a dimensão do projeto de sociedade e educação opressora; de outro, as tentativas de salvaguardar o princípio de liberdade e equidade, presentes nas práticas dos múltiplos letramentos e na identidade dos sujeitos oprimidos.

Acreditamos que, por meio da educação contextualizada, do respeito e da justiça sobre os direitos de povos e comunidades tradicionais, podemos sustentar um projeto de sociedade inclusiva. Com base nessa realidade, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender as concepções de letramentos relativas à escrita e leitura dos alunos do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Kalunga I, extensão Órfãos do Assentamento Rio Bonito, bem como suas relações de aprendizagem na escola e na comunidade. Além disso, pretende analisar as implicações que levam esses estudantes a não se interessarem pela leitura e escrita, nem se motivarem a se instruir nas ferramentas de escrever e ler, mesmo após nove anos de práticas escolares.

Complementando o objetivo geral, recorreremos aos objetivos específicos no sentido de compreender as concepções de letramentos dos professores na escola do assentamento e identificar quais ferramentas são necessárias para o desenvolvimento político, social, econômico, cultural, pedagógico, material e funcional da escola. Nosso intuito é despertar nos estudantes o entusiasmo pela linguagem na escola. Buscamos também compreender as questões de ensino/aprendizagem e de avaliações propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás, levando em conta os conhecimentos tradicionais expressos nas falas cotidianas, tradições e modos de vida desses indivíduos.

É importante entendermos que a identidade está sempre em construção e (re)construção. No nosso caso, a tentativa de apontar caminhos para essa reconstrução da identidade da educação nos desafia enquanto professores pesquisadores das práticas educativas. Diante disso, as práticas de leitura e escrita acadêmicas precisam estabelecer diálogos com o círculo de cultura que permeia o Assentamento Rio Bonito, no processo de formalização enquanto leitura e escrita escolarizada.

A educação precisa assumir, no seu processo educativo, uma dinâmica viva de construção de sujeitos em sua totalidade. É nessa dinamicidade que os sujeitos se reconhecem como parte da construção da própria educação.

Os sujeitos desta pesquisa são os estudantes da turma do 8º ano do Colégio Kalunga I, extensão Órfãos do Assentamento Rio Bonito, um professor dessa escola e um ancião da comunidade. Esta pesquisa justifica-se pelo fato de que tanto a leitura e escrita das palavras quanto a leitura e escrita do mundo são práticas de letramento essenciais em nosso entendimento de educação. A língua usada pelos sujeitos na interação cotidiana e a língua usada na escola ampliam juntas nossa formação enquanto sujeitos. As práticas de letramento possibilitam, por meio de diferentes eventos, a materialização do discurso. Daí, a concepção de leitura e escrita deve ultrapassar nossa visão restrita de escolarização.

O propósito é estudar a identidade do Assentamento Rio Bonito e a realidade do Colégio Extensão Órfãos, fazendo um diálogo entre a leitura e escrita escolar e a leitura e escrita da tradição. Compreendemos que as concepções de leitura e escrita ficam restritas ao campo da formação escolar, muitas vezes implementando uma cultura educacional que, para os povos de comunidades tradicionais, não apresenta quase nenhum significado. Daí vem o desinteresse de grande parte da juventude em relação à educação. A leitura ganha corpo e se materializa nos eventos concretos do letramento. Assim, a construção da concepção de leitura e escrita deve passar pelos vieses social e cultural, simbolizando os modos de vida e a relação entre os sujeitos e o ambiente em que vivem. De acordo com Rios (2010), o uso e as representações de leitura e escrita dentro e fora do contexto escolar nos mostram a necessidade de observar aspectos que extrapolam o processo meramente da composição gráfica dos textos e nos direcionam para o entendimento da prática de leitura e escrita de outro ponto de vista. As ações, redes de relacionamento, valores culturais e crenças religiosas do contexto comunitário dos sujeitos em eventos e práticas sociais podem fortalecer o letramento escolar na sua ação prática.

Ressaltamos ainda, de acordo com Rios (2010), que a construção de significados dos participantes nos eventos sociais exige considerar diferentes implicações no momento e nos modos da produção ou sistematização dos conhecimentos. É necessária uma abordagem etnográfica. Tomando essa distinção entre leitura e escrita como ponto de partida, este trabalho adota uma perspectiva claramente etnográfica da língua e dos letramentos para dimensionar a visão que se tem da escola e a que têm os sujeitos do Assentamento Rio Bonito.

Esta pesquisa foi construída a partir da minha inquietação em relação aos estudantes do Assentamento, que não buscam uma mudança de vida por meio da leitura e da escrita.

Isso me fez questionar qual é a concepção de leitura e escrita que esses sujeitos têm e se a prática de leitura e escrita desenvolvida na escola poderia contribuir de forma significativa em seus projetos de vida. Essas inquietações surgiram por conta da minha vivência enquanto educadora, pesquisadora e membro da comunidade do Assentamento. Em busca de responder tais inquietações que nos direcionaram para este trabalho, foi proposta esta pesquisa com o objetivo de entender a visão e os desejos dos estudantes e, enquanto professora, contribuir com a transformação da forma escolar de maneira ativa, preparando os estudantes para a vida sem que eles ignorem a escola nem seu contexto cultural.

Nosso esforço é para que a escola possibilite uma formação sem ignorar a realidade dos estudantes e que essa formação amplie seus repertórios linguísticos e os múltiplos letramentos, para que as práticas de leitura e escrita escolar possam significar uma transformação na vida desses sujeitos e, consequentemente, na sua atuação no Assentamento e na sociedade.

As diferentes práticas de letramento conduzem as escolhas que esses estudantes possam fazer na busca de seus sonhos. Para a escola Kalunga I Extensão Órfãos, que se dedica à formação de sujeitos ativos, não é uma ação libertadora um trabalho engessado, tendo os letramentos como reduto da escrita e da leitura das palavras. A questão das práticas de letramento, de leitura e de escrita situadas em territórios longínquos e em contextos de povos e territórios tradicionais, deve ser sustentada pela ação do inventariado. Isso nos possibilita desenvolver nossas práticas educativas decoloniais em um universo de conflitos e de disputa de poder como é o da educação.

É fundamental refletir sobre o papel da escola e da educação na construção dos valores e das relações sociais em contextos específicos. A mudança da forma escolar deve possibilitar a construção de valores, de modo que a (re)construção da identidade seja a direção de uma nova educação e de um novo projeto de sociedade.

Diante do exposto, a pesquisa foi estruturada da seguinte forma: O capítulo I traz a apresentação etnográfica da pesquisadora, onde é apresentado um breve resgate de sua vida e de sua trajetória pessoal e profissional, buscando superar os limites impostos pela sociedade em um contexto de puro desafio. Este capítulo é uma estratégia de aproximação entre o pesquisador e os leitores que queiram conhecer a trajetória de um pesquisador de origem.

Já o capítulo II apresenta os caminhos da pesquisa, ou seja, a abordagem metodológica por onde transitamos até alcançarmos os resultados que veremos ao final. Na proposta metodológica, apoiamo-nos em Flick (1995) e Gil (2002), trazendo abordagens da pesquisa qualitativa. Também citamos Bauer e Gaskell (2002), que apontam a diferença entre as abordagens quali e quanti no processo de pesquisa, além de Couto (2016), entre outros, que serviram de base para estruturarmos o caminhar deste processo investigativo.

O capítulo III, de base teórica, utiliza as concepções de leitura e escrita dos diferentes sujeitos participantes da pesquisa, conforme apontado por Freire (1987) e outros. Construímos uma interface entre as duas realidades aqui trabalhadas e as análises dos dados colhidos no processo de investigação sobre concepções de leitura e escrita. Referências como Street (2014), que traz a questão dos letramentos, e Silva et al. (2023), que discutem a realidade da educação e das práticas de ensino-aprendizagem a partir do inventário da comunidade, juntamente com Freire (1987), que discute a leitura de mundo como precedente da leitura das palavras, dialogam com os dados e ajudam a constatar a veracidade das informações aqui apresentadas.

No capítulo IV, apresentamos as concepções de leitura e escrita dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Assentamento Rio Bonito em Cavalcante-GO, bem como dos demais participantes da pesquisa. Exploramos como esses estudantes e a comunidade em geral percebem e interagem com a leitura e a escrita, destacando as práticas culturais e sociais que influenciam suas experiências educacionais.

Por fim, apresentamos as considerações finais, retomando o diálogo com os objetivos da pesquisa e a situação-problema que nos levaram a realizar esta investigação. Nas considerações, é importante frisar que dialogamos com os resultados encontrados nesta pesquisa. Registramos as contribuições deste trabalho para a educação e para os sujeitos do Assentamento Rio Bonito, e, como consequência disso, apontamos a contribuição para se pensar os letramentos como prática social e como subsídios indispensáveis na estruturação das políticas de educação para povos e comunidades tradicionais.

CAPÍTULO I –

AUTOETNOGRAFIA: FALA, PENSAMENTO, MEMÓRIA, HISTÓRIA E ATRAVESSAMENTOS NA VIDA DE UMA MULHER QUILOMBOLA

Abro então este capítulo para compartilhar um pouco de mim, das minhas vivências e experiências ao longo dos meus quase 60 anos de existência. Este capítulo tem a missão de nos aproximar, eu de vocês, leitores, e vocês da história desta mulher negra que, entre muitos sonhos, busca construir uma sociedade mais justa e igual, com respeito à diversidade e às diferenças.

1.1 Campo pessoal

Sou Alexandrina Ferreira da Silva Lima, tenho 55 anos, filha de pais lavradores. Meu pai é negro quilombola e minha mãe, mestiça branca. Nasci e cresci em Cavalcante GO, onde, desde a infância, enfrentei os desafios de ser uma mulher preta no contexto político, econômico, social e cultural. Sou mãe de três filhos: dois homens e uma mulher. Tenho 1,60 metro de altura, sou negra de pele clara, com cabelos pretos ondulados e olhos claros.

Entre os meus 12 irmãos, sou a quarta mais velha, sendo nove deles do casamento do meu pai com a minha mãe, e três do relacionamento do meu pai com outra mulher. Em relação aos meus pais, o senhor Regino Dias da Silva é um homem negro, quilombola Kalunga, pertencente ao quilombo Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás. Minha mãe, Deusdetina Ferreira da Silva, já falecida, nos deixou em 2004, após enfrentar várias doenças. Ela era uma mulher branca, natural da cidade de Cavalcante-GO.

Voltando um pouco no tempo, meus pais se conheceram jovens, por ironia do destino. Meu pai trabalhava com a venda e troca de tropas de animais bovinos e equinos, e, em suas andanças, encontrou minha mãe. Eles começaram um relacionamento e logo se casaram, apesar da desaprovação da família dela, que não aceitava meu pai por ele ser negro e de condições precárias. Minha mãe, embora também de condições desfavoráveis, era de família branca e, por isso, a união foi rejeitada. Meu pai carregava e ainda carrega hoje as marcas do sofrimento, da discriminação e da exclusão social. Sendo um negro quilombola, descendente de pessoas que foram escravizadas, ele enfrentava o racismo com humildade e persistência, sempre buscando sua dignidade.

Contrariando os desejos da família de minha mãe, meus pais se juntaram e foram morar na cidade de Mato Grosso. Lá, segundo minha mãe contava, eles trabalhavam nas lavouras. Na época, eu ainda não havia nascido. Após uns dez anos morando longe de Cavalcante, eles retornaram para uma fazenda chamada Fiandeira, na comunidade do Vão, na região de Cavalcante. Quando retornaram, já tinham três filhos mais velhos que eu. Eu nasci um ano depois do retorno. O retorno dos meus pais permitiu o restabelecimento do vínculo com seus familiares quilombolas da comunidade Areia, no município de Monte Alegre. Meu pai conta que não conheceu sua mãe, Alexandrina da Silva Santiago, e, em homenagem a ela, me deram o nome de Alexandrina. Dessa união entre meu pai e minha mãe nasceram nove filhos: eu, Alexandrina Ferreira da Silva Lima, pesquisadora, e mais oito irmãos. Meu pai, sempre rejeitado pela família de minha mãe, levava uma vida perambulando, muitas vezes ausente, deixando minha mãe e as crianças sem apoio, mesmo sabendo das nossas dificuldades. Ele não se sentia acolhido e, por isso, vivia longe da gente, nos seus afazeres de tropeiro (pessoa que trabalha com compra, venda e troca de animais pelas estradas).

Meu pai, vindo de uma família pobre e carente, sempre teve que lutar muito desde cedo para sobreviver. Ao juntar-se com minha mãe, viu-se responsável pela sustentação de uma família. Em busca de cumprir essa responsabilidade, ele saía, deixando minha mãe sozinha com os filhos, para procurar trabalho, geralmente com seu ofício de tropeiro. Nem sempre conseguia trabalho ou sucesso com as tropas, e, às vezes, voltava sem nada para contribuir com as despesas de casa. A ausência constante de meu pai nos prejudicou muito. Tivemos que conviver basicamente com nossa família materna, que não nos aceitava como membros por conta do meu pai ser negro e de família pobre. Mesmo ausente, ele causava estranheza para a família da minha mãe.

Não sendo aceito pela família de minha mãe, meu pai não encontrou alternativa melhor a não ser nos abandonar de vez. Em 1979, ele desapareceu, saindo sem destino e sem deixar rastros ou informações. Quando desapareceu, deixou minha mãe com oito filhos nascidos e grávida de outro. Seu desaparecimento nos trouxe ainda mais sofrimento. Vivíamos na angústia da sua espera, e minha mãe, coitada, preocupada e quase enlouquecida, trabalhava incessantemente para garantir nosso sustento diário. Foram tempos muito difíceis para nós. Às vezes, passávamos até privação de alimentos dentro de casa devido à escassez e à dificuldade que minha mãe, solteira, tinha para cuidar de nove filhos sem emprego e sem moradia. Nesse contexto, com o desaparecimento do

meu pai, minha mãe deu à luz ao meu irmão caçula. Naquela época, morávamos de aluguel e trabalhávamos sem parar para ajudar no custeio das despesas de casa.

Quando meu pai desapareceu, eu tinha nove anos, e já havíamos passado por várias situações difíceis. Lutamos de todas as maneiras possíveis para sobreviver. Naquela época, não existiam políticas assistivas de governo, então não tínhamos nenhuma assistência financeira de programas governamentais. Minha mãe exercia a profissão de lavadeira, lavando roupas de quase todas as famílias proeminentes de Cavalcante/GO, e nós, filhos, sempre a acompanhávamos em todas as tarefas.

Além de lavadeira, minha mãe e nós pegávamos lenha para vender para os moradores de Cavalcante. Também vendíamos doces e biscoitos caseiros que minha mãe fazia. Estudar? Não conseguia muito, pois buscar formas de garantir o que comer e onde morar era mais significativo para nós. Mesmo morando na cidade, naquela época, não possuíamos luz elétrica e tudo era na base da lamparina, então à noite não tínhamos como realizar quase nenhuma tarefa.

O fato de ter que trabalhar muito cedo para ajudar minha mãe com as despesas de casa durante o dia e, à noite, não termos como frequentar as aulas dificultou bastante meu desempenho escolar. Apesar de gostar de brincar, o tempo livre para as brincadeiras era à noite. Enquanto minha mãe trabalhava na preparação dos doces, quitandas, sabão, entre outras coisas à luz das lamparinas para vender no dia seguinte, juntávamos com nossos colegas de rua e íamos brincar de esconde-esconde, brincadeiras de roda, etc.

Minha infância, apesar de muito difícil, também teve momentos alegres. Vivendo longe do meu pai, dividia os momentos de lazer com atividades domésticas e a venda de doces, bolos, quitandas nas ruas para ajudar minha mãe a levantar dinheiro para cobrir despesas, principalmente do aluguel, já que não tínhamos um lugar próprio onde morar.

Descobri o trabalho muito cedo, aprendi a assumir responsabilidades, o que, de alguma forma, contribuiu para me direcionar para uma formação cidadã consciente dos meus desejos de transformar a realidade em que vivia. Ali, em Cavalcante, vivendo com minha mãe e meus irmãos, longe do meu pai, as coisas pareciam tranquilas. Mesmo diante das necessidades, o que fazíamos, os trabalhos, as brincadeiras, nos deixavam felizes. Fui crescendo dentro dessa realidade, mas com perspectivas de um dia sair dali em busca de melhorias.

Alguns anos depois, meu pai reapareceu. Não tenho recordações do tempo que ficou desaparecido. Lembro-me que, por volta de 1986, ele resolveu buscar minha mãe, meus irmãos e eu para morar com ele perto da cidade de Paranã, no estado do Tocantins,

em fazendas. Lá, ele já tinha outra família, até então desconhecida por nós. O fato dele ter outra família causou muito sofrimento para nós, filhos, e principalmente para minha mãe. Passamos por muitas situações complicadas nesse período em que fomos morar com meu pai. As coisas eram muito difíceis; tivemos que aprender a trabalhar na roça com meu pai para ajudar nas despesas de casa. Não tínhamos a mínima habilidade com esse tipo de serviço, e, apesar de não ter experiência, era um trabalho muito pesado, principalmente para nós, mulheres, pois eram atividades braçais de sol a sol. Meu pai fazia roças gigantescas, e tínhamos que ajudar desde o início até o fim: capinar, plantar, colher, fazer farinha, entre outras atividades.

Logo que mudamos para morar com meu pai em Paranã, ficamos todos impossibilitados de estudar durante um ano, pois não havia escola próxima que pudéssemos frequentar, já que morávamos em uma comunidade rural longe da cidade. Dois anos depois, em 1988, com dezessete anos, pedi permissão ao meu pai e à minha mãe para voltar à cidade em busca de emprego. Voltei para Cavalcante-GO, fui morar e trabalhar na pensão do meu tio e estudar.

Durante minha estadia em Cavalcante-GO, alojada na pensão do meu tio, uma prima me convidou para morar em Brasília com ela. Aceitei o convite e fui para Brasília, onde pude concluir o ensino básico. Em Brasília, arrumei um relacionamento e fiquei grávida pela primeira vez. Grávida, sem condições e sem poder trabalhar, vi recomeçar um novo ciclo difícil em minha vida, agora longe dos meus pais, prestes a ter uma filha para cuidar na cidade grande e sem trabalho.

Naquela situação, não podia contar com o apoio de minha família, pois o objetivo de minha saída de casa era trabalhar e estudar para ter uma vida melhor, e acabei engravidando. Também não podia contar com o apoio da minha família em Brasília, pois tanto meu pai quanto minha mãe e meus irmãos estavam sem trabalho fixo e sem renda para me subsistir. Naquela época, o contato era difícil, então quase nem nos comunicávamos.

Meu período de gravidez em Brasília foi de janeiro a setembro. Em setembro, minha filha Halanna Ferreira da Silva nasceu. Após dar à luz, permaneci em Brasília até fevereiro de 1993, quando surgiu uma oportunidade para ministrar aulas no município de Monte Alegre de Goiás. Com 24 anos e mãe de uma criança, retornei ao interior e fui morar no Quilombo Kalunga de Monte Alegre, mas não retornei para a casa dos meus pais.

Nesse município, trabalhei por um ano na comunidade quilombola Kalunga Areia. A situação era muito difícil na época. Não havia acesso de carro; tínhamos que percorrer mais de 20 km a pé até o ponto mais próximo onde passavam carros para viajar às cidades vizinhas. Não havia sinais de comunicação por telefone nem luz elétrica na comunidade. O salário era medíocre. Não me adaptei devido às adversidades locais. Naquela época, com uma criança de colo, tive que trabalhar dois turnos devido à quantidade de alunos, mas só recebia por um período trabalhado. Lembro-me de uma grande seca no ano em que cheguei. As comunidades quilombolas passaram por períodos de miséria e fome, pois não conseguiram colher suas plantações devido à seca. Grande parte do sustento dos moradores do quilombo vinha da produção agrícola, mas a ausência de chuva destruiu tudo.

Embora filha de um homem preto de origem quilombola Kalunga, sempre morei fora do território e não estava muito familiarizada com aquele contexto. Resolvi abandonar aquela escola e fui para outra chamada Reunida Floresta, na divisa de Goiás com Tocantins. Os estudantes atendidos ali eram quilombolas de Goiás.

Na escola Reunida Floresta, trabalhei por cinco anos, de 1993 a 1997. Nesse período, me casei e tive meu segundo filho, Alexandre Ferreira Lima. A proximidade com meus pais facilitou o restabelecimento de um contato mais próximo. Em 1997, minha mãe sofreu um derrame, e passamos por um período conturbado e difícil. Sem dinheiro e com nossa mãe, nosso porto seguro, enferma, lutamos com coragem e, graças a Deus, tudo se restabeleceu.

No início de 1998, pedi exoneração da escola Reunida Floresta para ajudar a cuidar da minha mãe, que, embora tivesse melhorado, ainda necessitava de muitos cuidados. Voltei a morar com minha mãe e, quando sua saúde estava mais estável, fui em busca de outro emprego. Surgiu outra oportunidade no Quilombo Kalunga de Monte Alegre de Goiás, na escola Bom Jardim, onde trabalhei de 1997 a 2002.

Em 2002, minha mãe foi diagnosticada com Alzheimer. Enfrentamos muitas dificuldades. Tive que largar o trabalho em outro município para estar mais perto dela e cuidar dela. Foi nesse retorno que encontrei um emprego na comunidade quilombola do Vão de Almas, no município de Cavalcante, na escola municipal Santo Antônio. Apesar de cuidar da minha mãe, não podia deixar de trabalhar, pois tinha dois filhos para sustentar e ajudar nas despesas de saúde dela. Trabalhando mais perto, conseguia visitá-la com mais frequência. Dividíamos a responsabilidade de cuidar dela entre meus irmãos e eu.

Na escola Santo Antônio, trabalhei no período matutino com a primeira série, hoje chamada de primeiro ano do Ensino Fundamental, atendendo 28 alunos. No turno vespertino, trabalhei com o 6º ano, antiga 5ª série. Foi um período especial em minha vida, aprendi muito com a comunidade escolar e com a comunidade em geral do Vão de Almas. Na época, a escola Santo Antônio tinha apenas uma sala de aula de alvenaria e atendia muitos estudantes. Para garantir que continuassem estudando, professores, estudantes e pais faziam mutirões para construir barracões de palha e bancos de pau roliço. Esses momentos de construção eram importantes para nós, pois nos libertávamos de atitudes discriminatórias e conquistávamos o que nossos governantes não nos proporcionavam. Nessas idas e vindas em busca de políticas públicas, fui convidada a participar de um movimento com o Ministério Público de Goiás em prol da educação, buscando o direito a um espaço físico adequado para a escola na comunidade.

Penso que consegui exercer meu papel de educadora na comunidade do Vão de Almas de 2003 até maio de 2013, quando, devido à falta de energia e internet, pedi transferência para a cidade para realizar minha pesquisa de graduação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, ingressado em 2010. O pedido de transferência foi para a finalização da graduação no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Pedi transferência na rede municipal, pois já estava concursada pelo município. O vínculo com o estado foi encerrado, pois era contrato temporário.

Em 2014, após terminar o curso de graduação em Educação do Campo, refletindo sobre o panorama educacional, me vi desmotivada a retornar àquela comunidade. Não acreditava mais que a educação poderia mudar a realidade social das pessoas, mesmo com todos os esforços. Então, permaneci em Cavalcante-GO. Na cidade, não me encontrava enquanto educadora, devido ao longo tempo de experiências com populações do campo. Busquei uma escola rural para atuar, e surgiu uma oportunidade de lecionar em uma escola no Assentamento Rio Bonito, no município de Cavalcante-GO. Desde 2014, estou ali, buscando fazer o melhor enquanto educadora e pessoa, visando a transformação social da realidade local.

Retomando a questão dos meus pais, pouco tempo depois de sair da escola Bom Jardim e atuar na escola Santo Antônio para estar mais perto da minha mãe, aconteceu o inesperado. Em 2004, minha mãe faleceu. Mesmo estando mais perto, o Vão de Almas era e ainda é de difícil acesso e comunicação devido às características geográficas. A dificuldade de acesso e comunicação me impediu de saber de imediato sobre a situação

da minha mãe. Ela veio a óbito e só três dias depois recebi o comunicado. A demora foi devido à falta de comunicação, dificuldade de deslocamento no período chuvoso, rios cheios e a ausência de estradas. Nesse intervalo de três dias, minha mãe estava sendo velada e eu trabalhando sem saber de nada.

Hoje vejo que sou uma sobrevivente de muitas lutas. Tento afastar da mente momentos tristes e dolorosos, mas é parte da minha história, parte da minha vida. As marcas das minhas vivências continuarão comigo eternamente. Faço um paralelo para registrar um fato ocorrido na década de 1998, quando estava na comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás, na escola Bom Jardim. Fui ameaçada pelos grupos políticos da época de demissão por não ter formação em Magistério. Isso me motivou a buscar continuidade nos estudos. Naquela época, não havia cursos de formação superior na região para atender as necessidades de professores, especialmente negros e pobres. Só em 2010 tive a oportunidade de ingressar na Licenciatura em Educação do Campo.

Saio então deste campo pessoal, após esses breves relatos sobre minha vida na juventude, para abordar questões do aspecto profissional da minha trajetória, embora já tenha apontado pistas contextuais sobre o campo profissional.

1.2 Campo profissional

Comecei minha trajetória profissional na educação muito cedo, no ano de 1991, quando eu tinha apenas 24 anos, trabalhando na comunidade Areia, no município de Monte Alegre de Goiás, por um período de um ano na rede municipal de educação, como já apontado. Depois, vi que não estava tendo muito sucesso devido às dificuldades de acesso e permanência na comunidade. Pedi então minha exoneração do contrato e fui trabalhar em outra comunidade quilombola denominada Mimoso, no estado do Tocantins, onde fiquei por seis anos, de 1992 a 1997.

Desde que entrei para a educação, naquela época, ainda com formação somente de nível médio, atuei por um longo período ministrando aulas nas séries iniciais. Algum tempo depois, fiz o curso de Proformação e Magistério para o aprimoramento da carreira profissional. Na época, não se falava em graduação, pós-graduação, algo desse tipo para nós. Isso era um sonho não despertado e impossível de ser realizado. Também porque, dentro do território, nas escolas em que eu atuava, cursava-se apenas a primeira fase do ensino básico com o objetivo de ensinar as crianças quilombolas a ler e escrever.

Mais tarde, com a crescente demanda, me tornei professora da segunda fase do ensino fundamental, trabalhando na área de linguagens. Consequentemente, o ensino se estendeu e passei também a atuar como educadora no ensino médio. Então, fiz contrato com a rede estadual de educação de Goiás. Não me recordo exatamente o ano, mas atuei como professora de ensino básico completo apenas com formação de Magistério e Proformação.

Ainda hoje, depois de ter vivido a experiência de educadora em diversas escolas estaduais e municipais no Território Kalunga, desde Goiás até Tocantins e novamente em Goiás, e posteriormente ter me formado no curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília, continuo como educadora efetiva da rede municipal de Cavalcante-GO e como professora contratada da rede estadual de educação de Goiás. São pelo menos 22 anos de dedicação.

Os anos de experiência no campo da educação e a formação que tive contribuíram significativamente para que eu pudesse lutar pela melhoria da qualidade de vida dos povos residentes nas comunidades, principalmente dos jovens quilombolas, por meio da educação.

Hoje, ainda professora e militante dessas causas, atuo em outra comunidade onde há uma mistura de povos. A comunidade, denominada Assentamento Rio Bonito, é também um espaço dentro da geografia de Cavalcante que abriga negros refugiados, quilombolas, Kalungas e assentados. Neste assentamento, onde sou moradora há 12 anos, continuo desenvolvendo o trabalho que iniciei em 1992. Atuo tanto pela rede municipal quanto pela estadual de Goiás. Atualmente, leciono para a rede municipal em uma turma de 5º ano do fundamental I e nas turmas de 8º e 9º ano da segunda fase do fundamental. No ensino médio, trabalho nas turmas de 2ª e 3ª séries.

Na turma de 5º ano, sou professora de todas as disciplinas. No fundamental II, trabalho atualmente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Geografia. No ensino médio, ensino Língua Portuguesa, História, Biologia, Sociologia, Língua Espanhola e Filosofia.

Como se pode observar, o desafio de uma educadora em um contexto específico atravessa sua vida de canto a canto desde muito cedo e se estende ao longo da caminhada. Hoje, educadora que sou, graduada e mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, busco superar esses desafios à medida que vou despertando e descobrindo os sonhos das nossas crianças por meio da educação escolar.

Além da minha profissão de educadora, sou mãe solo, independente, que conseguiu criar meus três filhos com muita luta e coragem, buscando um direcionamento para cada um deles. A mais velha, Halanna, se tornou educadora. O do meio, Alexandre, abandonou os estudos e sobrevive na luta diária sem emprego formal. Já o mais novo, Gabriel, terminou o Ensino Médio em 2022 e busca a continuidade dos estudos.

Fecho então o campo profissional dizendo que há uma conjugação dos dois campos, pois se observa que minha vida de trabalhar e estudar ao mesmo tempo começou muito cedo, o trabalho muito antes dos estudos. De certa forma, diria que o que sou hoje é resultado de muitos esforços, buscando o direito de viver dignamente.

1.3 Fala, pensamento, memória, identidade e vivências nos espaços das relações sociais, culturais, econômicas e profissionais, frente aos desafios enfrentados para consolidar um sonho de mulher quilombola

Para uma melhor imersão no contexto, contarei sobre minhas vivências e experiências. Reafirmando a minha apresentação, sou mulher, sou negra, sou quilombola, sou educadora, sou mãe, sou estudante, sou um sonho que vai se materializando em meio a tantos enfrentamentos

Minha história é atravessada por caminhos difíceis, estradas duras que só eu sei por onde andei, o quanto de esforço dediquei para estar aqui. Sou fruto de uma experiência de vida em que, ao sair de casa cedo, tive que enfrentar o racismo, o machismo, o preconceito racial e as desigualdades sociais para ganhar o pão de cada dia. Por ser filha de pais pobres, negra, sempre enfrentei barreiras a serem vencidas, o que me fortaleceu, mas deixou cicatrizes que só o tempo poderá apagar.

Retomemos a questão do ensino dentro do Território Kalunga, que hoje é assim conhecido, para dizer que, gradativamente, se estendia nas comunidades, e isso obviamente exigia o atendimento da garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola, como previsto na lei maior brasileira. Visto essa necessidade, tivemos o apoio dos moradores locais e, com a ajuda da comunidade, construímos um barracão de palha, típico da região, para atender à demanda de espaço físico para esses alunos que queriam sonhar mais alto vendo a educação acontecer ali de outra forma, na forma escolarizada. Esses atravessamentos que tive como educadora me tornaram uma mulher forte, fazendo com que eu permanecesse nessa comunidade até o ano de 2013, quando estava concluindo a graduação, já no processo de produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como

já citado anteriormente. E, como não tinha nenhuma ideia e experiência, nem acesso à internet e a material de pesquisa na comunidade Kalunga, me desafiei a atravessar rios e morros para poder então me formar.

Do Vão de Almas, saí deixando muitas saudades e carregando o desejo de ficar, mas a vida me conduziu para outro lugar, restabelecendo meus contatos com meus familiares. Em Cavalcante, trabalhei pelo período de um ano, em 2014. No entanto, não considero que tenha sido um trabalho de sucesso. Não gostei, estava trabalhando apenas com o município e acabei pedindo uma vaga em alguma escola de comunidade rural. Na realidade, sentia muita falta do trabalho de professora que realizava nas escolas das comunidades onde estive, por não conseguir fazer isso na escola da cidade. Quis retomar meu trabalho nas comunidades, onde conseguia me conectar de forma melhor com minhas origens. O fato de já ter passado no concurso municipal era favorável à minha escolha de buscar uma escola rural ou permanecer na cidade.

Retomando minha experiência como educadora na escola da cidade, na época trabalhei apenas com os alunos do meio urbano, e foi muito difícil para mim, porque estava acostumada a trabalhar com educandos das comunidades rurais tradicionais, e ali era uma realidade completamente diferente. Sofri todo tipo de preconceito e discriminação, tanto por parte dos colegas de trabalho quanto dos alunos e suas famílias, que me olhavam com desprezo. Não fui bem acolhida. Assumi uma sala da terceira série do fundamental, com 35 educandos, e foi uma tortura.

Assim, resolvi voltar para alguma comunidade. Mas Deus faz as coisas na hora certa. Não retornei para a comunidade Vão de Almas, de onde tinha vindo, mas consegui uma vaga para dar aulas em outra localidade, na comunidade do Assentamento Rio Bonito, cerca de 35 quilômetros de Cavalcante-GO, com melhor acessibilidade. Nesta comunidade de assentados, estou há quase nove anos. Aqui constituí meu espaço de permanência e trabalho como educadora, buscando transformar os sonhos de uma juventude carente em possibilidades reais.

A comunidade do Assentamento Rio Bonito, comparada a outras onde estive, é mais próxima da cidade de Cavalcante-GO e possui acesso facilitado, embora o tráfego seja em estradas de chão. Quando cheguei aqui, em 2015, trabalhava em dois períodos. Na época, recebíamos uma gratificação para trabalhar no período vespertino na escola municipal, como uma espécie de aulas extras no contraturno. Aceitei a proposta e fui desenvolvendo meu trabalho.

Sou professora efetiva do município desde 2007. Quando passei no concurso, trabalhava na comunidade Vão de Almas. Minha aprovação no concurso exigiu muito esforço, pois, apesar do tempo de experiência na sala de aula, não tinha curso de nível superior. Graças a Deus, meu esforço valeu a pena, apesar das poucas oportunidades de estudo que tive. Estou na educação e visto a camisa de educadora. Assim, pretendo permanecer. Não penso em me aposentar tão cedo. Enquanto estiver conseguindo trabalhar, eu vou trabalhar, se Deus quiser.

Em relação às minhas andanças e atuação em diferentes localidades em busca de sobrevivência, como mulher negra quilombola, enfrentei muitas barreiras no decorrer da minha trajetória, como educadora, como pessoa e como educanda também. Primeiro, porque as coisas já não eram fáceis; depois, porque meu pai se separou da minha mãe quando eu ainda era pequena, deixando-a com nove filhos nascidos e um na barriga, todos sem criar. Vivemos e sobrevivemos do jeito que Deus quis, lavando roupa para os outros em troca de migalhas, fazendo biscoitos para vender nas ruas e portas de escolas, até que minha mãe conseguiu comprar de volta a sua casa, que meu pai já tinha vendido, acabando com tudo que ela tinha. A compra dessa casa só foi possível após morar por algum tempo de aluguel, porque não tínhamos outra escolha e, às vezes, deixávamos de garantir o pão para garantir um teto. Na minha vaga lembrança de criança inocente, recordo que saíamos com as trouxas na cabeça toda vez que alguém pedia a casa onde morávamos e não conseguíamos pagar o aluguel. Saíamos com uma mesa velha, umas camas velhas. Foi uma vida vazia, com pouca esperança, mas de muita luta. E, apesar do vazio que sentia, foi uma vida muito feliz.

Não lembro com muita clareza do meu período escolar em Cavalcante. Não recordo como consegui estudar, pois não tinha tempo, já que tinha que trabalhar desde criança para ajudar minha mãe a criar os filhos mais novos e adquirir essa casa que temos até hoje. Então, não sei como consegui estudar. Foi persistência, resistência, pois sempre quis uma vida melhor. Ser professora era um dos meus encantos, talvez o meu maior sonho, e, graças a Deus, fui cavando caminhos até conseguir chegar onde estou. Apesar dos desafios que a carreira nos coloca, me sinto realizada e tenho muito orgulho do que faço. Agradeço a Deus por conseguir estar até hoje na sala de aula na comunidade do município de Cavalcante-GO.

No percurso de minha carreira profissional, enfrentar desafios sempre foi do meu tino. Um deles, já mencionado anteriormente, foi a dificuldade para receber o salário de educadora. No início de minha carreira, em 1992, eu trabalhava na comunidade Areia,

município de Monte Alegre de Goiás, e, para atender à demanda em relação ao número de educandos, tinha que dar aula em dois períodos, mas recebia somente por um. E era difícil receber. Na época, o prefeito era o senhor Desidério, que considero importante por ter me oportunizado estar ali, mas que, por outro lado, explorava minha força de trabalho em relação ao que me pagava. Recordo que tive que ir a Goiânia falar com Meire Baiocchi para ela interceder por mim, porque o prefeito não pagava e atrasava demais, gerando uma situação insustentável. Já tinha uma filha para sustentar e, às vezes, passávamos necessidade de alimentação, porque eu trabalhava e não recebia.

Novos caminhos surgiram quando eu estava no município de Monte Alegre de Goiás. Decidiram que, para dar aula, o professor deveria ter, no mínimo, o magistério. Diante dessa nova realidade, ofereceram a formação, eu fiz e, graças a Deus, concluí o magistério e continuei trabalhando na sala de aula. Logo, fui para o município de Cavalcante, comunidade quilombola de Vão de Almas, onde trabalhei por dez anos na escola Santo Antônio. No matutino, atendia o público do município e, no vespertino, a escola também era municipalizada. Os alunos já estavam na quinta série e nós recebíamos uma gratificação para atendê-los.

Posto isso, registro também o quanto tivemos que abrir caminhos para sermos reconhecidos. Em 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi à comunidade quilombola do Engenho II, próximo a Cavalcante-GO. Solicitamos que a Secretaria de Educação do Estado de Goiás assumisse essa escola, porque estava complicado para os meninos e para nós educadores. Os estudantes, ao terminar a quinta série, eram obrigados a parar de estudar, pois não havia continuidade do ensino ali na comunidade. Nosso pedido foi atendido e uma equipe da Secretaria do Estado e do MEC fez uma visita ao local. Daí para a frente, as coisas começaram a se resolver e, hoje, como educadora, sinto-me feliz e realizada por saber que fiz parte deste processo de luta e mudança naquela comunidade. Trago comigo minhas raízes, minha história internalizada, sentimentos de pertencimento histórico, cultural, social e econômico, o que se pode notar nas minhas falas, marcadas pelas minhas vivências, experiências e traços marcantes das variedades linguísticas a que estou inserida como quilombola e educadora que passou por formação pessoal e profissional.

Por fim, a temática a ser tratada tem um pouco das minhas vivências e lutas para ser reconhecida como uma cidadã atuante, capaz de trilhar e realizar meus sonhos pessoais e como educadora. Nos caminhos que percorro para concretizar meus sonhos, tenho sempre que aprender a lidar com as adversidades da vida, entre elas os diversos tipos de

preconceitos que ainda hoje abalam muitos de nós, negros e mulheres. Em meio a tudo isso, sou uma educadora realizada, pois consegui iluminar o caminho de alguns educandos, tanto que hoje os vejo cursando graduação, mestrado e até doutorado em diversas instituições federais.

A exemplo de estudantes que tive o privilégio de educar e despertar seus sonhos, temos dois educandos da comunidade de assentados do Rio Bonito até o momento. Uma ex-aluna está cursando o sexto período de Pedagogia e um ex-aluno está na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB). Ver esses estudantes sonharem e buscarem seus sonhos através da educação é o que recarrega minhas energias para continuar lutando e defendendo nossos direitos enquanto população do campo, negra, que sempre viveu nas periferias das políticas públicas.

Os quilombolas têm sua própria linguagem, seus jeitos de viver, saberes e fazeres, de agir, de pensar e de atuar no meio social, cultural e econômico. É em defesa dessa riqueza e especificidade que queremos que nossos direitos sejam efetivados. Nessa perspectiva, cabe à escola e às universidades compreenderem essa dinâmica de vida, promovendo o diálogo constante entre suas vivências sociais e culturais com o aprendizado formal e empírico local. A sistematização das normas gramaticais da língua portuguesa e outras disciplinas precisa cumprir o objetivo de fazer com que todos se sintam parte da escola, capazes de construir suas aprendizagens para a vida e, assim, alcançar a formação para o exercício da cidadania, sempre respeitando e preservando suas memórias, valores, crenças, expressões culturais, entre outros aspectos da nossa identidade enquanto povos diferentes.

Sobre ser quilombola Kalunga e ser diferente, Cunha (2018) descreve que:

O que é ser Kalunga ou kalungueiro? Faz-se necessário uma questão inicial e por meio desta é que, parte de nossa história, da nossa identidade e da nossa raiz de existência e resistência deixa de ser apenas uma narrativa de história embranquecida. Nós, Kalungas, somos um povo diferente. Diferente no andar, no falar, no deitar, no gestual, no lavar, no olhar, no plantar, no caçar, no comer, no vestir, no pensar, diferente no existir. Somos um povo de alegrias múltiplas que se refazem na memória e na história cultural da raiz do nosso lugar (Cunha, 2018, p. 22).

Aqui, é possível dialogar com a perspectiva deste trabalho, que busca também mostrar as diferenças dos estudantes assentados em suas marcas linguísticas e em seus modos de ser. Dessa forma, o que nos interessa é construir uma educação antirracista e uma sociedade onde todos se sintam pertencentes e capazes de construir seus projetos de vida.

Cunha (2018) vai além dizendo que:

Somos povos que juntos sorrimos, choramos, festejamos, brincamos, rezamos. Um povo do inverno quando é tempo de plantação, do verão quando é tempo de sequeidão (sequeidão= seca prolongada). Um povo da Terra e das Águas, do Vento e do Fogo, gente do espírito de significações. Ser Kalunga é ter um coração que pulsa o sangue negro da sua nação. É ter visível em suas narrativas orais a expressão de um sofrimento risonho, como a história de luta e de resistência dos nossos antepassados. É ser capaz de fazer emergir da incapacidade e da fraqueza, a força de lutar para sobreviver e ter esperanças de buscar pela prosperidade. Ser Kalunga é carregar no fenótipo e no genótipo marcas de uma ancestralidade ligada à história e à cultura de singularidade. (Cunha, 2018, p. 22).

Se observarmos o que descreve este autor, aqui me reconecto com a minha história. Os atravessamentos, as lutas, as incertezas e as perspectivas de poder vencer trazidos pelo autor ditam muito da minha caminhada até aqui. Essa descrição do que é ser Kalunga também nos remete à realidade dos sujeitos assentados, que, por longos anos, têm lutado pela sobrevivência, se apresentam como sujeitos diferentes e ainda hoje guardam na memória a história de um povo que atravessa vários tempos.

Por fim, encerro este capítulo, que cumpriu o objetivo de apresentar quem é a pesquisadora, servindo-me mais uma vez do que Cunha (2018) nos presenteia em suas escritas sobre o que é ser quilombola e Kalungueiro. Sendo eu uma mulher negra, quilombola Kalunga, uma mulher de luta e de desejos, uma mulher que, apesar das marcas de sofrimento, encontra na sua caminhada motivos para continuar lutando pela vida e pelo direito de viver. Descreve então o autor:

Ser Kalunga é ter a capacidade de descobrir a voz da natureza e alimentar as pedras que percorrem nossos caminhos. É poder ver as árvores chorarem e apoiá-las com suas lágrimas. É ter na sua linguagem um português Kalunguês (refere-se ao modo de vida e de comunicação do povo Kalunga). Ser Kalunga é ter a marca do vivido. É colocar sabor nas vozes experientes de um povo sofrido. É ter os pés e mãos calejadas e os olhos brilhantes diante das opressões, marcas de nossas trajetórias (Cunha, 2018, p. 22).

Su sou quilombola, sou Kalunga, hoje sou também assentada, sou mulher, sou educadora, sou sonho e esperança na vida de quem encontro na minha caminhada. Sou Alexandrina Ferreira da Silva Lima, assim registrada, mas, por favor, chamem-me de Sandra.

CAPÍTULO II - OS CAMINHOS DA PESQUISA: TRILHAS QUALITATIVAS E ETNOGRÁFICAS

Este capítulo está reservado à apresentação da metodologia utilizada nesta pesquisa. Sendo esta de base qualitativa e etnográfica, apresentaremos o campo onde se dará a exploração dos dados, os participantes, as questões que norteiam o uso da entrevista no processo de investigação qualitativa, bem como os objetivos que ditam nossos horizontes. Apresentaremos ainda, com maiores detalhes, o que é a pesquisa qualitativa e etnográfica, a caracterização dos métodos desse tipo de pesquisa, a caracterização dos principais recursos e instrumentos utilizados no processo de investigação, e o que é a pesquisa de campo e etnografia. Também apresentaremos a pesquisa bibliográfica como um elemento indispensável e indissociável do processo de investigação, seja ele qualitativo ou não. Neste sentido, convidamos os leitores a interagirem conosco por meio desta caminhada, que nos leva a uma realidade social distinta, como é o caso do Assentamento Rio Bonito.

2.1 A pesquisa qualitativa

Segundo Flick (1995), a pesquisa qualitativa tem relevância no estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. Gil (2002) complementa que a pesquisa qualitativa se preocupa com a qualidade dos dados coletados e depende de muitos fatores, como a natureza dos dados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Consiste em um estudo aprofundado de um contexto que muitas vezes deixamos de observar minuciosamente, permitindo identificar e caracterizar cada sujeito em seu contexto histórico e social.

Segundo Bauer e Gaskell (2002),

Tem havido muita discussão sobre as diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa hard. O protótipo mais conhecido é a pesquisa de levantamento de opinião. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa soft. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade (Bauer; Gaskell, 2002, p. 22-23).

Na opinião dos autores, o uso de entrevistas caracteriza a riqueza dos dados em profundidade, permitindo assim aos pesquisadores uma aproximação mais concreta do

observado. Contudo, eles descrevem que, mesmo quando o pesquisador opta pela perspectiva qualitativa, não há quantificação sem qualificação. Logo, podemos entender que, de certo modo, a definição das questões, do grupo participante, do lócus da pesquisa, entre outras dimensões da geração dos dados, por si só, traz também uma perspectiva quantitativa a este trabalho, embora nossa abordagem seja qualitativa (Bauer; Gaskell, 2002).

Em função do exposto, os autores supracitados reforçam que:

A função independente da pesquisa qualitativa possui uma limitação que nós tentamos enfrentar neste livro. Embora seja possível considerar a pesquisa numérica e a não numérica como um como empreendimentos autônomos, o problema com a pesquisa qualitativa é que ela é um “pesadelo dialético”. Se comparados com a tradição de pesquisa numérica, baseada na amostragem, no questionário e na análise estatística, os pesquisadores qualitativos, e os que pretendem tornar-se pesquisadores qualitativos, encontram pouca clareza e orientação na literatura para seus procedimentos (Bauer; Gaskel, 2002, p. 26-27).

Deste modo, podemos entender que a pesquisa especificamente qualitativa, de acordo com os autores mencionados, não acontece de forma isolada e independente. Embora já tenha uma base, ela é recente e desafia os pesquisadores devido à ausência de literatura até então.

O que de fato nos ajuda a distinguir esses dois métodos são as suas diferenças nas estratégias de atuação no campo e nos procedimentos organizados para a coleta dos dados. Esses enfoques se alinham epistemologicamente com a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos para a compreensão dos fenômenos, conforme apontam os autores acima.

Portanto, o modelo de pesquisa qualitativa que discutimos é visto “[...] como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos[...]” conforme afirmam Bauer e Gaskell (2002, p.30). Entretanto, a perspectiva de não apenas dar voz, mas permitir que vozes silenciadas sejam vistas e ouvidas através desta pesquisa é o que concretiza nossa escolha por métodos qualitativos. Nessa perspectiva, a comunidade assentada e os sujeitos que dela fazem parte não são objetos de uso na pesquisa, mas sujeitos integrados na proposição e construção de uma nova perspectiva de mundo.

2.2 Os métodos qualitativos

Abrimos esta sessão, trazendo o que diz alguns autores sobre métodos qualitativos e quantitativos nos processos de investigação científica. De acordo com Bauer e Gaskell (2002),

Muita confusão metodológica e muitas afirmações falsas surgem da compreensão equivocada ao se fazer a distinção entre qualitativo/quantitativo na coleta e análise de dados, com princípios do delineamento da pesquisa e interesses do conhecimento. É muito passível conceber um delineamento experimental, empregando entrevistas em profundidade para conseguir os dados. Do mesmo modo, um delineamento de estudo de caso pode incorporar um questionário de pesquisa para levantamento, junto com técnicas observacionais, como por exemplo estudar uma corporação comercial que passa por dificuldades. Um levantamento de grande escala de um grupo de minoria étnica pode incluir questões abertas para análise qualitativa, e os resultados podem servir a interesses emancipatórios do grupo minoritário. Ou podemos pensar em um levantamento aleatório de uma população, coletando os dados através de entrevistas com grupos focais. Contudo, como mostra o último exemplo, certas combinações de princípios de delineamentos, com métodos de coleta de dados, ocorrem com menos frequência, devido as implicações ligadas aos recursos. Defendemos a ideia de que todas as quatro dimensões devem ser vistas como escolhas relativamente independentes no processo de pesquisa e que a escolha qualitativa ou quantitativa e primariamente uma decisão sobre a geração de dados e os métodos de análise, e só secundariamente uma escolha sobre o delineamento da pesquisa ou de interesses do conhecimento (Bauer; Gaskel, 2002, p. 20).

Conforme Gil (2002, p. 41), para se estabelecer o tipo de pesquisa a ser adotada na investigação de um dado problema, primeiro devemos observar qual o objetivo, ou seja, o que se pretende obter como resultado. Neste sentido, os autores supracitados revelam a importância de estabelecermos um caminho que seja possível para alcançar o que se pretende obter como resultado da investigação.

Tendo em vista o que propõe este trabalho, os caminhos com potencial indicador para obtermos os resultados, em diálogo com a problemática da investigação, são os métodos qualitativos. Isto é, um caminho investigativo que busca explorar o campo por meio da ação direta junto aos colaboradores da pesquisa. Gil (2010) afirma ainda que a pesquisa qualitativa tem o objetivo de proporcionar maior proximidade com o problema investigado, buscando dar forma e constituir hipóteses que possam impactar na solução do mesmo. O aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições também impactam os apontamentos das soluções. Segundo Seetiz (1967, *apud* Gil 2002, p. 41), “o

planejamento dessa pesquisa é flexível e possibilita que sejam considerados vários aspectos em relação ao tema.” Esse tipo de pesquisa envolve “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e

(c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’.”

Desta forma, a definição de um caminho qualitativo para uma pesquisa no contexto de uma comunidade tradicional, como é o caso do Assentamento Rio Bonito, passa também pelo próprio envolvimento e vivência da pesquisadora na comunidade. O tempo de vivência e experiência no lócus e na educação escolar ali, com os sujeitos assentados, traz reflexões acerca dos desafios de como motivar esses sujeitos a ter as práticas de leitura e escrita como ferramentas capazes de promover a transformação da sua realidade.

2.3 Caracterização e descrição dos recursos e instrumentos de pesquisa

Para Gil (2002), há a existência de vários instrumentos de pesquisa, dentre eles a observação, a entrevista e o questionário. Nessa lógica, o pesquisador tem liberdade de escolha do método e da teoria para realizar seu trabalho, porém, deve ser coerente, ter consciência, objetividade, originalidade, confiabilidade e criatividade. Sob essa ótica, é imprescindível, antes de todo e qualquer trabalho científico, fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre o tema em questão.

Vale ressaltar que a pesquisa científica apresenta determinados norteamentos para a sua realização. Uma simples pesquisa com um número de pessoas para identificar a sua preferência em relação a certos produtos não se enquadra em um estudo de cunho científico. É necessário cumprir itens e procedimentos para que o trabalho seja caracterizado como um estudo científico. Isso é o que destaca o autor acima ao mencionar a questão da originalidade e confiabilidade dos dados.

É importante que o pesquisador inicialmente defina o tema e a abordagem, podendo esta ser quantitativa, qualitativa ou quanti-qualitativa. Em seguida, é necessário elaborar o problema, a justificativa e os objetivos gerais e específicos do estudo para traçar os caminhos.

A partir do que se pretende pesquisar e do que se propõe no trabalho, define-se o método, ou os métodos, bem como as técnicas e os instrumentos de coleta de dados, que se apresentarão como o caminho e as ferramentas para o desenvolvimento da pesquisa. Em

linhas gerais, Couto (2016) afirma que a entrevista pode ser estruturada, semiestruturada, individual ou em grupo focal. A entrevista semiestruturada é conceituada por esse mesmo autor como sendo aquela em que:

Não há imposição de uma ordem rígida de questões. O entrevistador propõe a temática ou as situações do seu objeto de estudo e o entrevistado fala sobre aquele tema proposto com base no seu repertório de conhecimentos e informações. Esta é a verdadeira razão da entrevista (Couto, 2016, p.1).

A entrevista é, portanto, um instrumento no caminho da investigação qualitativa que permite explorar informações para obter dados para análise e proposição de soluções para o problema investigado. No caso desta pesquisa, o uso de questões semiestruturadas nos dará suporte no processo de investigação.

O uso da entrevista como um instrumento atende aos objetivos propostos para este trabalho. Sendo assim, nesta pesquisa será utilizada a entrevista com apoio em questões semiestruturadas. Na nossa concepção, todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta, temos um objetivo de pesquisa que orienta nossa busca. Dessa forma, ficaria difícil manter coerência teórica com o termo diretivo ou não diretivo sem que pudéssemos nos aproximar da raiz do problema investigado.

Em conformidade com o exposto, outro ponto teórico que se refere às expressões são as entrevistas abertas, semiabertas e fechadas. Essas expressões podem trazer confusão com a terminologia de questões abertas e questões fechadas, ou seja, posso ter questões abertas ou fechadas durante uma entrevista, mas eu não saberia dizer o que seria uma pergunta semiaberta.

Nesse sentido, ficaria difícil manter coerência teórica ao falar de entrevista semiaberta. Além disso, se nos determos a estudar questões abertas, poderemos verificar uma grande variação desse tipo de pressuposto; algumas questões serão, provavelmente, mais abertas do que outras, pois a delimitação do que responder acaba sendo colocada pelo tipo da pergunta. Ou seja, é necessária a expertise do pesquisador ao elaborar e conduzir as questões, para que o diálogo com o entrevistado traga a profundidade dos dados e não apenas aquilo que muitas vezes o entrevistador gostaria de ouvir.

Nessa lógica, Costa (2022) aponta que a entrevista semiestruturada consiste em um modelo de entrevista flexível. Ou seja, ela possui um roteiro prévio, mas abre espaço para que o candidato e o entrevistador façam perguntas fora do que havia sido planejado. Dessa

forma, o diálogo se torna mais natural e dinâmico para atingirmos os objetivos e compreender as concepções de leitura e escrita dos estudantes e docentes da 8ª série do Ensino Fundamental e de alguns colaboradores mais velhos da comunidade do Assentamento Rio Bonito.

Para além da entrevista como instrumento de coleta dos dados, utilizamos a aplicação de atividades escolares com o objetivo de trazer as práticas de leitura e escrita no Assentamento, bem como suas implicações ou não na vida dos sujeitos residentes ali. Já os recursos metodológicos empregados foram diários de campo para anotações do observado, a observação participante, recurso humano e recursos tecnológicos (celular) para captação dos dados e imagens.

Esse percurso nos possibilitou fazer um levantamento de dados cuja apreciação permitirá a compreensão das estratégias que esses sujeitos utilizam para lidar com a escrita e a leitura de palavras diante de situações que lhes são impostas. Nesse sentido, a interação entre a pesquisadora e os sujeitos colaboradores da comunidade pesquisada é um constante indissociável, pois vale ressaltar que, ao mesmo tempo que se faz a pesquisa, ela é vivida no próprio contexto pesquisado.

Por fim, devo dizer que os instrumentos são as vias pelas quais o pesquisador, junto aos colaboradores em um dado contexto, percorre buscando reunir fatos e opiniões para a geração de dados sobre determinados desafios de uma realidade. Enquanto os recursos partem da perspectiva do suporte necessário para o uso da instrumentalidade na coleta e registro dos dados pesquisados.

2.4 A pesquisa de campo e etnográfica

A pesquisa qualitativa de campo e etnográfica, seguindo a perspectiva de Gil (2008), é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são descobertos. A pesquisa é desenvolvida mediante o uso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas que permitem a vivência real dos pesquisadores no campo pesquisado, além de outros procedimentos de base científica.

Tendo em vista a natureza e o objeto de pesquisa, o campo metodológico adotado será de cunho etnográfico, o qual vai ao encontro dos objetivos e da análise dos resultados desta pesquisa, na medida em que os pesquisadores, além de observar, interagir e descrever toda a percepção, se posicionam como parte do contexto investigado.

Segundo Flick (1995), a etnografia visa à compreensão dos fatos e dos processos sociais de produção dos eventos de conhecimento a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento. Eventos de conhecimento são aqui entendidos como os saberes, sabores e fazeres locais tradicionais, onde a leitura de mundo antecede a leitura dos padrões linguísticos.

Para o desenvolvimento desse estudo, como já apontado, adotar a abordagem etnográfica foi necessário, já que o próprio campo de pesquisa nos direciona e exige essa ação do pesquisador.

Assim sendo, há que se promover uma maior interação entre os sujeitos da pesquisa e o campo pesquisado, uma vez que a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico nos desafia frente a uma específica e inexplorada realidade.

2.5 A pesquisa bibliográfica

Segundo Gil (1946), a pesquisa bibliográfica é entendida como aquela que é

[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora, em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõe a análises das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 1946, p. 44)

Neste sentido, a utilidade da pesquisa bibliográfica nesta investigação passa pela necessidade de diálogo com estudos já realizados, mas também para apontar características que estudos anteriores não conseguiram trazer. Assim, a pesquisa bibliográfica é, sem dúvida, um dos caminhos mais próximos que podemos trilhar, por meio da leitura, sobre outros campos já investigados.

O autor vai dizer ainda que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de que a mesma permite aos pesquisadores uma cobertura de muitos outros fenômenos com uma visão mais ampla do que a que podemos pesquisar diretamente.

Afirma Gil (1946, p. 45) que “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”. Essa afirmação do autor nos ajuda a compreender o porquê da utilidade da pesquisa bibliográfica também nesta pesquisa. Por um lado, por nos ajudar na revelação e compreensão dos fatos históricos, já que a própria comunidade de assentados está no seio de uma cidade fundada pela exploração da força de trabalho escrava. Por outro, pela cobertura na contestação ou afirmação dos fatos descobertos.

2.6 Caracterização do *Locus* da Pesquisa

Em relação à área *locus* de estudo, os participantes da pesquisa fazem parte de uma comunidade tradicional cujas práticas sociais são fundadas na oralidade e em uma cultura muito diferente das que se encontram nos livros didáticos e nas mídias em geral: o Assentamento Rio Bonito, em Cavalcante-GO. Só quem é de lá conhece o mundo Kalunga e suas práticas. Assim, para entender um pouco dessa comunidade, faz-se necessário conhecer um pouco de seu contexto e sua formação.

De acordo com o histórico cavalcantense, a primeira incursão de negros refugiados e escoltados para as minas de garimpo que também chegou ao território de Cavalcante-GO ocorreu em 1736, pelo garimpeiro Julião Cavalcante e seus companheiros, que estavam em busca de ouro. A notícia da descoberta de uma imensa mina de ouro à margem do córrego Lava Pés, na Serra da Cavahada, atraiu numerosos garimpeiros, iniciando-se o povoado com o nome de Cavalcante em homenagem ao fundador e colonizador.

Logo, em 1740, foi fundado oficialmente o arraial de Cavalcante, elevado à categoria de freguesia em 1759. Com a decadência do metal precioso no arraial de São Félix, transferiu-se para Cavalcante a casa de fundição de ouro em 1794, sendo extinta em 1806 por tornar-se deficitária. Com o declínio do ouro, o município passou a se dedicar a atividades como a agricultura e a pecuária.

Durante algum tempo, o município foi um dos maiores exportadores de farinha de trigo para os Estados Unidos. O território municipal abrangia quase todo o nordeste goiano, desde o município de Formosa (antigo Arraial dos Couros) até o município de Arraias, no Tocantins (IBGE, 2017).

Todavia, vale ressaltar que o Assentamento Rio Bonito, em Cavalcante-GO, apresenta riqueza de espécies vegetais e animais, solos com boa capacidade de produção, abundância em água e fisionomias distintas de cerrado, o que é de extrema importância para a biodiversidade. Para Machado *et al.* (2004), a grande diversidade de espécies de animais e plantas do Cerrado está associada à diversidade de ambientes.

Essas características podem ser observadas no assentamento, inserido em uma Área de Proteção Ambiental (APA). A região do assentamento está inserida na microbacia do Rio Bonito, com elevações variando em torno de 700 m a 1.200 m do nível do mar, com desnível de aproximadamente 500 m. De acordo com Silva (2014), pode ser caracterizada como um berço de águas, devido às águas fluírem das chapadas (“recarga do aquífero”)

para o embasamento cristalino e, dessa forma, originando a microbacia do Rio Bonito e seus tributários e nascentes.

O assentamento, então, é assim apresentado e compreendido. É também resultado da luta negra em defesa da vida, que nos locais mais distantes entre vãos foram constituindo suas vidas e formando novos espaços de sobrevivência. É nesse contexto rural, com características geográficas únicas, que a escola tradicional está inserida.

2.7 Os colaboradores da pesquisa

Os colaboradores foco desta pesquisa são os estudantes do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Kalunga I, extensão Órfãos do Assentamento Rio Bonito, com idades entre 13 e 14 anos. Além dos estudantes, contamos com a participação de duas professoras para ampliar o campo de investigação e de uma mulher e um ancião do Assentamento Rio Bonito. A perspectiva do diálogo com as professoras é levantar dados sobre o impacto das práticas de leitura e escrita na vida dos estudantes. As professoras têm entre 30 e 40 anos e vasta experiência em sala de aula; uma leciona Língua Portuguesa e a outra, Matemática. Como mencionado, outros colaboradores são moradores do assentamento, sendo um homem (ancião) e uma mulher, ambos agricultores e filhos do assentamento, com idades entre 30 e 60 anos e pouca educação formal. O objetivo é confrontar a visão de leitura e escrita desses sujeitos com a dos professores e estudantes, analisando a educação escolar.

Como se vê, o foco está direcionado ao diálogo com três públicos distintos, porém culturalmente ligados: estudantes, professores e comunidade. Os alunos do 8º ano do ensino fundamental do Assentamento Rio Bonito em Cavalcante-GO são o eixo fundamental da pesquisa. Participaram de entrevistas para investigar as variações linguísticas e durante atividades de leitura, escrita, produção textual, e análise dos “erros cometidos” nas avaliações e atividades enviadas pelo Estado. Geralmente, todas as atividades ocorreram de forma tranquila e participativa, exceto as atividades formais examinativas, onde os estudantes pareciam tensos e demonstravam não ter internalizado os conteúdos trabalhados.

O ensino do letramento, compreendendo as concepções de leitura e escrita acadêmica dos estudantes do 8º ano do Assentamento Rio Bonito, é uma prática de diálogo entre os saberes científicos e o contexto de vida dos alunos, envolvendo a linguagem empírica ou os letramentos de resistência presentes nas cantigas de roda, na dança da Sussa Kalunga,

nas rezas, nos ritos, nas diversas interações, no artesanato, nas costuras e em outros elementos que compõem a identidade desses estudantes e do assentamento. Nesse sentido, além da colaboração dos estudantes, foram coletadas narrativas de líderes mais velhos, mestres dos saberes, saberes e fazeres da comunidade, para conhecer, valorizar e resgatar a história, fortalecendo a identidade do assentamento e resgatando valores historicamente esquecidos desde a colonização. Isso permitiu uma análise aprofundada da leitura, escrita e dos fenômenos da gramaticalização no uso da língua.

A definição da população desta pesquisa parte do contexto escolar, envolvendo um grupo de seis estudantes do 8º ano do ensino fundamental de 2023 e duas educadoras. Além da escola, estão envolvidas duas lideranças mais velhas do Assentamento Rio Bonito, um homem e uma mulher com idades entre 30 e 60 anos, totalizando 10 colaboradores. Em suma, esta pesquisa possui como foco populacional os estudantes do 8º ano do ensino fundamental, professores do Colégio Kalunga I - Extensão Escola Órfãos, e alguns membros mais velhos da comunidade do Assentamento Rio Bonito, no município de Cavalcante-GO, como mencionado anteriormente.

2.8 Procedimentos de coleta e de análise de dados

De acordo com o Instituto de Pesquisas PHD (2011), a pesquisa por população é o tipo de levantamento que obtém informações de todas as pessoas de um grupo. Ou seja, a pesquisa por população é aquela que levanta dados de 100% dos participantes. Esse tipo de abordagem tem como grande vantagem uma aproximação mais profunda e concreta das respostas. Isso acontece porque a margem de erro sobre os resultados da investigação é teoricamente quase zero, visto que todas as pessoas são entrevistadas.

A pesquisa por população é indicada para pesquisas em que é possível conversar com todos os entrevistados, proporcionando uma interação direta no trabalho de campo. Um exemplo conhecido é o Censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual são definidos macrogrupos populacionais, como habitantes do campo, da zona urbana, populações negras, indígenas, etc. No entanto, para a realidade desta pesquisa, fizemos um recorte micro populacional de 10 sujeitos dentro de uma comunidade de assentados.

Pesquisas com grupos pequenos, como é o caso desta, focada em alunos de uma sala de aula, professores e outros sujeitos do assentamento, ou grupos de funcionários de uma

empresa, devem ser realizadas utilizando-se essa abordagem. Quanto maior o grupo de entrevistados, maiores são as dificuldades para fazer uma pesquisa por população. Devido à impossibilidade de realizar esse tipo de pesquisa sempre, adota-se a metodologia de pesquisa por amostragem, que traz informações ou dados de um pequeno grupo representativo da totalidade.

Por isso, a grande maioria das enquetes, levantamentos e pesquisas de opinião são feitas por amostragem. Isso ocorre devido à impossibilidade de se falar com todas as pessoas de grupos muito grandes. O funcionamento desse tipo de pesquisa é escolher aleatoriamente (amostragem probabilística) algumas pessoas para representar, por meio de inferências estatísticas, as respostas de toda a população a partir dos dados coletados. Segundo o Instituto de Pesquisas PHD (2011), exemplos de pesquisas por amostragem incluem pesquisas eleitorais e pesquisas de satisfação.

De acordo com Gil (2002), a análise de dados não é uma tarefa fácil, pois pode haver controvérsias entre os dados e a pesquisa bibliográfica. Portanto, o tratamento deve ser feito de maneira qualitativa. Neste trabalho, os dados coletados serão analisados dessa maneira e apresentados através de análise comparativa com a pesquisa bibliográfica, utilizando quadros e gráficos.

Em uma pesquisa acadêmica, não se pode realizar uma metodologia ou coleta de dados sem a devida preocupação com o que será feito ou utilizado. Se houver uma entrevista com um grupo de pessoas, tudo importa: qual a pergunta utilizada, se ela é tendenciosa, como foi estruturada e validada, e como houve essa organização, entre outros fatores.

Gil (2008) afirma que:

É na coleta de dados que seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou de forma exclusiva. Por ser utilizada exclusivamente para a obtenção de dados em muitas pesquisas e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação. [...] A coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos (Gil, 2008, p. 100-101).

As técnicas e procedimentos para a coleta de dados em uma pesquisa quantitativa podem incluir entrevistas e questionários, aplicados presencialmente ou à distância, por meio de telefone, e-mail, serviços de mensagem, etc. A coleta de dados é um processo utilizado para captar informações geradas pelas pessoas (ou por processos) e que servirão de

insumos para planejar estratégias para o negócio. Esses dados podem ser coletados em plataformas específicas, formulários, sites e outras metodologias.

Oliveira (2022) aponta que o recolhimento de dados é um método que permite ter um panorama completo e entender a fundo os resultados da empresa, assim como identificar áreas para aprimoramento ou novas atividades. O comportamento do consumidor é a base central da geração de dados na web, independentemente do segmento ou porte da empresa, pois ele "deixa rastros" de tudo o que faz na internet: entra em um site, coloca um produto no carrinho, depois o tira, compra, acessa redes sociais, entre outras ações.

Por que os dados são tão importantes? Se os dados são triviais para qualquer área, por que merecem toda essa relevância? Porque nem todas as empresas fazem o uso correto desses ativos valiosos, que muitas vezes acabam sendo subutilizados. Conforme Oliveira (2022), a principal dificuldade enfrentada por muitas pesquisas, mesmo aquelas cientes da importância dos dados, é exatamente o "como" utilizá-los corretamente. Em projetos de pesquisa educacional, o referencial teórico deve dialogar com a pesquisa de campo, buscando responder ao problema, objetivos e perspectivas de pesquisa na análise final dos dados e conclusão.

O percurso metodológico a ser usado na realização dessa pesquisa consiste na coleta de dados delineados na abordagem qualitativa, conforme apontado anteriormente. O objetivo é colher informações acerca das concepções de leitura e escrita dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental do Assentamento Rio Bonito, em Cavalcante-GO.

Esta investigação também possui respaldo na pesquisa colaborativa com abordagens da pesquisa-ação, considerando os colaboradores, o contexto de pesquisa, os instrumentos, as perguntas norteadoras e os objetivos, com a finalidade de demonstrar principalmente o processo de coleta dos dados. Trata-se de uma abordagem etnográfica alicerçada na pesquisa qualitativa, utilizando recursos como entrevistas e observações para compreender as mudanças linguísticas, históricas e sociais na comunidade pesquisada.

Portanto, os processos de coleta de dados na perspectiva qualitativa envolvem a imersão do pesquisador no campo de estudo. Ali, os dados se mostram no ver, tocar, ouvir e sentir cada detalhe da riqueza que o campo apresenta para o pesquisador.

Os métodos e técnicas de investigação deste trabalho incluem pesquisa participativa e qualitativa de cunho etnográfico, utilizando como recursos metodológicos observações, anotações em diário de campo e entrevistas com base em questões semiestruturadas,

análise das atividades de ensino/aprendizagem e avaliações examinativas, possibilitando o levantamento de dados e a aproximação aos resultados esperados. Utilizaremos questões semiestruturadas, celulares para registro de fotografias e vozes, além do diário de campo para registrar as observações, levantamento bibliográfico e a participação do próprio pesquisador como parte integrante da população estudada.

Nos apoiaremos também em pesquisas bibliográficas por meio da leitura de artigos científicos, livros e dissertações para levantamento de dados sobre as práticas de letramento no contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa e dos letramentos de resistência. Letramentos de resistência são entendidos como práticas de saberes e fazeres desenvolvidas pelos povos e comunidades tradicionais, mesmo sem o domínio da leitura e escrita das palavras, como prática educativa

2.9 Princípios motivadores da pesquisa

O problema desta investigação se mostra a partir do meu olhar enquanto professora e como membro dessa comunidade. Há mais de dez anos trabalhando como professora do ensino fundamental, percebo que os estudantes do 8º ano não se interessam pelo que é ensinado na escola. Julgam que aprender português é difícil. Durante o desenvolvimento do conteúdo, interagem e parecem gostar das aulas, pois buscamos uma educação libertadora e ligada à vida desses sujeitos. Contudo, sentem-se fracassados quando são avaliados.

A partir desse problema, tendo-o como inquietação para nortear o trabalho, elaboramos as seguintes questões exploratórias, bem como os objetivos, geral e específicos, que seguem:

2.10 Perguntas exploratórias

- a) Quais as concepções de letramentos dos estudantes e professores da Escola Calunga – Extensão Órfãos, bem como de moradores da comunidade?
- b) Por que os estudantes do 8º ano não se motivam a dominar o código da escrita e aperfeiçoar a leitura?
- c) As questões de exercícios de ensino/aprendizagem e de avaliações propostas pela Secretaria de Educação levam em conta os conhecimentos tradicionais expressos nas falas cotidianas e nas tradições?

- d) Há relação entre as suas respectivas ancestralidades, que, por meio da oralidade, construíam significados de mundo, e o desinteresse e afastamento desses estudantes da língua escrita e sua leitura?
- e) Quais são as principais carências político-sociais, econômicas, culturais, pedagógicas, materiais e funcionais da escola que impactam a motivação dos estudantes do 8º ano em relação ao aprendizado da linguagem?

2.11 Objetivo Geral

Compreender as concepções de letramentos relativas à escrita e leitura dos alunos do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Kalunga I Extensão Órfãos do Assentamento Rio Bonito, bem como suas relações de aprendizagem na escola e na comunidade. Além disso, buscar analisar por que tais estudantes não se interessam pela leitura e escrita e não se motivam a se instruírem cada vez mais nas ferramentas 'escrever e ler', mesmo vivenciando as práticas escolares por nove anos.

2.11.1 Objetivos Específicos

- a) Compreender as concepções de letramentos dos estudantes e professores da Escola Calunga – Extensão Órfãos, bem como de moradores da comunidade.
- b) Identificar as razões pelas quais os estudantes do 8º ano não se motivam a dominar o código da escrita e aperfeiçoar a leitura.
- c) Avaliar se as questões de exercícios de ensino/aprendizagem e de avaliações propostas pela Secretaria de Educação levam em conta os conhecimentos tradicionais expressos nas falas cotidianas e nas tradições.
- d) Analisar a relação entre as ancestralidades dos estudantes, que, por meio da oralidade, construíam significados de mundo, e o desinteresse e afastamento desses estudantes da língua escrita e sua leitura.
- e) Identificar quais ferramentas a escola carece, tanto no âmbito político, social, econômico e cultural, quanto no pedagógico, material e funcional, para despertar nesses estudantes o entusiasmo pela linguagem na escola

CAPÍTULO III - ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DO LETRAMENTO: DA ORALIDADE À CULTURA ESCRITA

Neste capítulo, discutiremos a transição da oralidade para a cultura escrita. Exploraremos como a oralidade e as práticas sociais influenciam o letramento, destacando a necessidade de contextualizar a aprendizagem escolar com a realidade dos alunos. Além disso, utilizaremos os conceitos de Street (2014) e Gnerre (1991) para entender o letramento como uma prática social e culturalmente contextualizada. Refletiremos sobre o impacto das atividades escolares padronizadas na motivação dos estudantes de comunidades tradicionais, enfatizando a importância de integrar suas práticas de letramento no currículo escolar.

3. Concepções de leitura e escrita: o letramento como Prática Social

Este trabalho utiliza-se da pesquisa-ação, na qual a participação dos estudantes do 8º ano da escola Órfãos se efetivará como prática da construção coletiva desta proposta. Os estudantes colaboradores, assim como outros sujeitos do assentamento, são grupos de falantes que trazem práticas sociais de oralidade e de leitura de mundo. Falar engloba um conhecimento não só de um mundo particular, mas também do funcionamento das interações humanas. Um conhecimento das práticas sociais no qual a oralidade é vetor de manutenção da cultura e das relações humanas. Ao ingressarem na escola, os estudantes não precisam aprender a falar, pois já sabem fazer isso com primor. No entanto, precisam aprender a ler e a escrever em uma variedade linguística exigida pela escola, a qual não lhes pertence.

Apesar de os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de português proporem um ensino da língua portuguesa contextualizado, a escola parece não considerar as práticas sociais nem a variedade linguística trazida como valores identitários. Logo, esses e outros conhecimentos têm que ser levados em conta no processo de aquisição da leitura e escrita escolar como direito. O processo de aprendizagem e aquisição do letramento acadêmico requer releitura e escrita dentro do contexto do estudante, sem fugir da norma da linguagem considerada nos currículos de ensino. Assim como o estudante necessita da norma culta, formal ou padrão para melhor atuar na sociedade, ele precisa da sua linguagem informal também, pois esta concerne à sua identidade enquanto sentimento de pertencimento étnico, cultural e territorial.

Street (2014), tratando das questões linguísticas em sua obra “Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação,” afirma que:

Esses letramentos constituem um material de extrema importância para o contexto acadêmico brasileiro, uma vez que retoma de forma explícita uma das teses centrais dos novos estudos do letramento, que é compreender o letramento como prática social (Street, p. 2014, p. 8).

Assim, o autor nos chama a atenção para que os letramentos como prática social sejam adotados na educação, numa perspectiva de entender como as diferentes realidades culturais e sujeitos os utilizam, e o que fazem com eles nos diferentes contextos históricos. Ele ainda lembra que os letramentos devem ser entendidos como uma construção cultural sujeita a variações ao longo do tempo e no espaço, sendo historicamente suprimidos pela prática hegemônica da educação. Se não há uma perspectiva de práticas de letramentos múltiplos no educar as crianças, jovens e adolescentes no âmbito escolar, é perceptível que haja desinteresse, desistência e abandono escolar de muitos deles por não se sentirem acolhidos pela escola.

No caso dos estudantes do 8º ano do Assentamento Rio Bonito, a situação não é diferente. Embora haja um esforço por parte dos educadores em contextualizar suas práticas pedagógicas com a realidade, a pressão hegemônica suprime este esforço e negligencia as práticas de letramentos trazidas por esses estudantes da sua cultura local para o ambiente escolar. Dessa forma, a concepção de língua nas suas diversas interações nos provoca a reorganizar o pensamento e as ações educativas. Contudo, o problema concentra-se nas atividades de ensino/aprendizagem descontextualizadas e nas avaliações enviadas pela Secretaria de Educação, que resultam na consolidação de poder e discriminação por meio do uso da linguagem como sobreposição. Quando esses falantes são tratados na escola como seres que precisam ser moldados segundo a concepção de norma culta ou formal da língua, percebe-se um distanciamento da formação humana, da valorização dos saberes e fazeres tradicionais e dos letramentos de resistência.

No que tange à linguagem, o letramento desses estudantes só será possível se o Estado permitir que o professor construa uma ponte de diálogo entre os saberes científicos e a diversidade de expressões culturais ou dos letramentos de resistência da comunidade assentada. Ou seja, o estudante deve fazer parte da escola da mesma forma em que a escola precisa fazer parte desses sujeitos, sem perder seu pertencimento étnico

comunitário, sua visão de território e identidade, e sem reduzir sua concepção de mundo no âmbito do Assentamento.

De acordo com Gnerre (1991), a transição oral para a escrita é lenta e requer cuidado, respeito às diferenças e contextualização da aprendizagem. Segundo o autor, a mudança de uma tradição cultural de linguagem totalmente oral para uma concepção escrita com uma ou mais variedades de línguas é um processo complexo que deve buscar a totalidade das relações sociais dos sujeitos, principalmente quando se trata de comunidades tradicionais.

Partimos do pressuposto de que as concepções de leitura de crianças, jovens, adolescentes e de lideranças mais velhas de uma comunidade tradicional viabilizam aproximações de diálogos com nossas experiências sócio-históricas e afetos, com nossos corpos-territórios. Quando falamos em concepções de leitura e escrita de povos e comunidades tradicionais, grupos cujas histórias, histórias e ciências são alicerçados e veiculados por meio da oralidade/tradição oral, estamos não só falando, mas também questionando e provocando a ciência sobre o modelo de produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, propondo uma nova concepção de educação. Parece-me que a escola entende a escrita como uma forma de avaliação. Ou seja, os estudantes têm a impressão de que a escrita só apresenta um lado negativo: serem avaliados de acordo com a ortografia e a gramática em uma redação com título e tema previamente enviados pela Secretaria de Educação. Dessa maneira, a escrita passa a ser um processo mecânico que não leva em consideração suas leituras de mundo e práticas sociais. Além disso, outra questão para os estudantes é: escrever para quê? Quem vai ler nossos textos?

O contexto da educação em que vivemos apresenta uma concepção estreita de letramentos, ou seja, o letramento se restringe apenas ao desenvolvimento da leitura e escrita das palavras, sem esperar que a leitura de mundo, da realidade dos sujeitos daquela escola, seja um caminho possível para a formação humana e para a questão educacional. Soares (2003) define ‘práticas de letramento’ como

os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, em que as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular (Soares, 2003, p. 105)

Cada contexto social, histórico e cultural do Assentamento Rio Bonito certamente gerará e nos direcionará a uma perspectiva de resposta sobre concepções de leitura e escrita a partir de outras visões. As nossas experiências acumuladas das leituras de mundo, dos

espaços percorridos, sobre o calendário lunar e de plantações, dos modos de produção e de conhecimento sem que houvesse escolas, dos sistemas de produção e reprodução da vida em função da existência, da nossa relação com as ervas medicinais, da culinária, das rezas e benzimentos locais, dos trabalhos de parto que outrora eram realizados ali, enfim, do acúmulo de experiências que nos permitiu, ao longo dos tempos, em comunidades isoladas, existir e resistir.

No entanto, a concepção de leitura no modelo de educação que vivemos não apresenta, a meu ver, relevância e não tem real importância e significado para quem vive na comunidade mergulhado em sua cultura. Isso se apresenta como um dos problemas ou causas que justificam neste trabalho aspectos do desinteresse dos jovens assentados pela educação em geral, como importante ferramenta na sua transformação social. Essa dita educação separa o sujeito do seu território também linguístico e, de forma particular, separa o letramento assentado¹ do letramento escolarizado, impondo o domínio do segundo em detrimento do primeiro. Nesse sentido, sobre as representações da leitura, Perissé

(2017, p. 130) preconiza que “A leitura não é uma atividade mecânica, de mero reconhecimento de sinais. Educar-se na leitura é aprender a interpretar símbolos, analisar personalidades, captar sentidos, criar mundos tendo como ponto de partida os mundos criados pela palavra literária.”

A importância dos letramentos assentados, como algo profundamente transformador, pode ser vista a partir do que Antônio Bispo dos Santos, o então chamado “Nêgo Bispo” (Santos, 2015, p. 45), afirma em poesia que, “[...] mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade. Mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados. Mesmo queimando o nosso povo, não queimarão a ancestralidade.” Nêgo Bispo nos desafia a imaginar que o modelo de leitura e de escrita, que na sua maioria é ensinado no contexto da escola, não satisfaz o desejo dos estudantes nessa comunidade de assentados. Timidamente, vemos uma perspectiva de leitura e de escrita desses jovens na escola a partir das vivências cotidianas.

Não encontrar elementos do cotidiano e da vida dos estudantes nas práticas de leitura e de escrita exigidas pela escola é uma realidade palpável na educação desenvolvida em

¹ **Letramentos assentados:** entendemos aqui como letramentos assentados os múltiplos letramentos dos sujeitos da comunidade quilombola do assentamento Rio Bonito. São os letramentos de resistência, (re)existência emergidos das práticas de relações com a cultura, dos saberes e fazeres ancestrais.

contextos específicos no âmbito das escolas. Essa prática desenvolvida sem diálogo com a realidade, pouco a pouco, vai consumindo a esperança da juventude sobre o respeito às diferenças e ao direito de serem sujeitos do campo, pois reforça, pelo que parece, a estrutura racista de pensamento e de atendimento das políticas públicas por meio dos princípios hegemônicos da educação escolar.

Sobre essa concepção, entendemos que leitura e escrita estão além do exercício de ler e escrever a partir do que a escola ensina. As artes, os símbolos, a visão de mundo daqueles que historicamente desenvolveram seus conhecimentos a partir da sua relação com a natureza em diferentes tempos e espaços são também formas de ler e representar o mundo e as experiências acumuladas de leitura e escrita ao longo dos tempos.

Essa compreensão de leitura/escrita apontada por Nêgo Bispo está de acordo com Payne (2006), que argumenta em seu livro sobre a descrição de línguas que toda língua é uma caracterização de mundo. Bybee e Moder (1983) argumentam que os falantes de uma língua natural formam categorizações de objetos linguísticos da mesma maneira que formam categorizações de objetos culturais e naturais. Nesse sentido, caracterizar o mundo é uma maneira de interpretar a realidade, na qual se pode observar, de um lado, mecanismos reais de estabelecimento de relação para o entendimento da concepção de leitura e escrita, e, de outro, o contato com outros mecanismos relacionados à história e cultura da língua como fonte de dominação e poder. Assim, a língua falada pelos membros da comunidade quilombola, decorrente de processos não formais escolares, deve ser entendida como uma prática de leitura e de escrita de mundo, seja pela razão dos letramentos livres ou pela ausência histórica de uma política linguística pelo viés da educação escolar.

Ainda em acordo com Nêgo Bispo (Santos 2015), mesmo que esse modelo de educação que atende nossos jovens nas comunidades tradicionais sufoque nossa cultura, nosso modo de ser e viver, mesmo que nossas escritas, que na sua maioria estão representadas pelos símbolos e pelas artes, mas também pelos gestos, continuem sendo apagadas neste processo histórico invasivo e civilizatório da educação no Brasil, nossas forças ancestrais não permitirão que nossas concepções de vida, de leitura e de escrita sejam demasiadamente distantes ou dizimadas de nós.

O fato é que nossas histórias e práticas sociais e socioeducativas estão alicerçadas na **ancestralidade** e na **tradição oral**. O que vimos, trazido por Nêgo Bispo (Santos, 2015), é uma tradução das nossas ciências para se pensar em outras práticas de leitura e escrita no âmbito da escola, sobretudo a partir do inventário da realidade dos assentados. É de se pensar que uma criança, antes de aprender a ler (decodificar) e escrever (codificar) as palavras do ambiente escolar, aprende a falar. E, aprendendo a falar, guarda na memória aquilo que aprende com seu território, com as pessoas que moram ali, com as culturas que ali são comemoradas e vividas diariamente. Aprende a língua e a leitura do seu contexto, do seu território, das suas singularidades e, só mais tarde, em contato com a escola, debruça-se para aprender uma outra leitura. Isso nos aponta claramente que a leitura e escrita, muito antes da escola, estão representadas nas vivências dos sujeitos.

Ler e escrever o seu mundo, para uma criança ou um jovem da comunidade de assentados, é realizar-se; é algo prazeroso. Diferentemente de ler o mundo da escola, que para eles se torna algo tenebroso, o que, em muitos casos, resulta em abandono ou evasão escolar. Essas inconexões de concepções de educação, de leitura e de escrita podem fornecer possíveis respostas para o desinteresse dos jovens da comunidade do Assentamento Rio Bonito. Dessa forma, buscamos respostas para a questão: por que os jovens do Assentamento Rio Bonito não veem a escola, ou a leitura e a escrita escolar, como potencialidades para a transformação de sua realidade? De um lado os sujeitos, de outro lado a escola disputando o mesmo espaço. O que fazer?

Essa situação pode ser vista nas atividades destinadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás para nossos estudantes e muitos outros de comunidades tradicionais. A seguir, vemos um exemplo dessas atividades exigidas pelo sistema educacional, sem ligação com a leitura e escrita cultural dos estudantes assentados.

Figura 1: Página de atividades destinadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás.



Revisa Goiás

LÍNGUA PORTUGUESA

Março

GRUPO DE ATIVIDADES

1

Semana 1



CONTEXTUALIZANDO O GÊNERO TEXTUAL, O TEMA E O CAMPO DE ATUAÇÃO

Caro(a) estudante, estamos iniciando a nossa jornada de aprendizagem do ano de 2024. Nosso objetivo é contribuir com você nessa caminhada. Assim, convidamos você a ler os textos com atenção, se apropriando do gênero textual, da temática abordada, interpretando e fazendo inferências, pois isso, além de contribuir para que você aprecie a leitura, o(a) auxiliará na resolução das atividades propostas. Vamos lá?!



ATIVIDADES

1. Antes da leitura dos textos, vamos conversar?

- Como você se atualiza a respeito dos acontecimentos de sua cidade, estado, país e mundo?
- Quais são os assuntos que lhe interessam? Esporte, política, cultura, cidade?
- Em que veículos você se informa? Pelo rádio, TV, internet, jornais e revistas?
- O conteúdo das notícias que circulam em diferentes mídias é o mesmo? Já constatou alguma diferença no tratamento das notícias?

Então, vamos primeiro definir o que é notícia?

▶

Conhecendo o gênero textual

Notícia

A notícia tem como objetivo principal narrar acontecimentos pontuais, ou seja, fatos do cotidiano; ela deve ser clara, concisa e objetiva. Na notícia, há predomínio do campo narrativo e é de extrema importância que ela traga informações sem juízo de valor e opiniões do escritor.

As partes que constituem este gênero são: **Manchete ou título principal** – composto de frases pequenas e atrativas, revelando o assunto principal que será retratado em seguida; **Título auxiliar (subtítulo)** – complementa o título principal; **O lead** – Nesta parte precisamos encontrar todas as informações necessárias para responder às seguintes perguntas: Onde aconteceu o fato? Com quem? O que aconteceu? Quando? Como? Por quê? Qual foi o assunto? **Corpo da notícia** – detalhamento maior dos fatos.

Disponível em: <https://saceli.com/ideias-para-trabalhar-o-genero-textual-noticia/>. Acesso em: 16 de jan. 2024. Adaptado.

Atenção! "Fato": algo cuja existência é inquestionável, real, verdadeiro, concreto. / **"Opinião":** é o modo de pensar e julgar do locutor/emissor da mensagem.

Caro(a) estudante, agora que você já sabe o que é o gênero textual Notícia, vamos adquirir mais informações sobre esse gênero? Contamos com você nessa caminhada!!!

Observe o texto a seguir.

Texto I



O Popular

Valor de emendas cai 88% em Goiânia e é o menor per capita

COFRE Embora tenha menos da metade da população, Aparecida superou o capital no recebimento de emendas estaduais pela bancada goiana no Congresso em 2023. Vereadores e o senador Vanderlan Cardoso já criticaram a demora da atual gestão em executar recursos.

CRATICA

Prédio afetado por deslizamento ficará mais três dias sob monitoramento

Monitoramento ficará em vigor até que seja concluída a obra

COMUNICAÇÃO

SMS contrata palestrante para cursos por R\$ 770 mil

Profissional é contratado pelo órgão público sem edital. A contratação foi contestada por falta de licitação

NA BALANÇA

Aumento de abates faz preço da carne de primeira baixar 11,8%

Com a redução de abates, o preço médio do corte de primeira caiu para R\$ 18,90 por quilo

BRIO

Romário diz que Bruno tem espaço para disputar eleição pelo PRD

Romário diz que Bruno tem espaço para disputar eleição pelo PRD

PROCURADIA

1,3 mil vítimas de violência doméstica se inscrevem para alugar social

Procuradoria oferece apoio jurídico e psicológico às vítimas

Disponível em: <https://www.verapop.com.br/edicao/capao-popular/2024-01-16/>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

Revisa 8º Ano - Língua Portuguesa e Matemática - Março-Abril/2024

2



SEDUC
Secretaria do Estado
de Educação



2. Observe essa imagem e responda.

- Quando uma pessoa lê a capa de um jornal, encontra, com certeza, várias notícias. Quais notícias esta capa apresenta?
- Para que serve uma notícia?
- Além do jornal, em quais outros meios de comunicação você pode encontrar uma notícia?

Leia o texto a seguir.

Texto II

Menino de 18 anos passa em 1º lugar no vestibular ITA: um dos mais concorridos!

26 de dezembro de 2023 - Por Vitor Guerra

Um menino de apenas 18 anos foi aprovado em 1º lugar no vestibular do ITA, um mais concorridos do país, e vai cursar Engenharia da Computação!

O paraibano Marcello Ryaj de Almeida Santos, teve quatro anos intensos de estudos até que atingiu a tão sonhada vaga. Ele foi avisado que havia passado pelo próprio reitor da Instituição, que ligou para o garoto.

"Eu gelei. Minha mãe ficou sem palavras. Eu sabia que ia passar, mas não esperava que fosse em primeiro lugar. Me senti orgulhoso, eu fiquei estático. Eu estava muito feliz. Era tanta felicidade que eu só parei para digerir a aprovação", confessou o garoto.

Encantado por exatas

O sonho de estudar no ITA era alimentado desde cedo na família do jovem, quando a mãe ainda era criança.

"Ela era bem pobre. Tinha o sonho de estudar no instituto, mas não tinha oportunidades de estudos tão boas. Ela foi incentivando a gente a estudar. Eu queria medicina. Sendo que depois me encantei pelas exatas", contou o garoto.

Quatro anos de estudo. O processo foi longo, foram 4 anos focados na tão sonhada vaga.

Em 2020 Marcello ganhou uma bolsa de estudos em um colégio de Fortaleza.

No início, ele teve dificuldades para acompanhar o ritmo e continuou estudando mesmo com as aulas suspensas por conta da pandemia. Marcello começava a rotina a partir das 6h e só parava 23h.

Em 2023 ele resolveu mudar a estratégia. Passou a não se cobrar tanto, começou a praticar atividades físicas, dormir 8 horas por dia e tinha seus momentos de lazer. Além disso, entrou nos estudos e conteúdos mais aprofundados, especialmente com livros de ensino superior.

Aprovação veio

E depois de superar tantas dificuldades, a aprovação veio!

Quando recebeu a ligação, o garoto quase não acreditou, ele havia passado em 1º lugar. O sonho dele, e de sua mãe, estavam finalmente completos!

Marcello já tem planos para o futuro. Quer seguir a carreira militar, mas daqui a uns anos pretende experimentar algo diferente, com atividades de pesquisa na área de computação.

"Eu queria medicina, mas acabei me encantando com exatas. Meu sonho mesmo é pesquisar essa parte de computadores, novas formas de linguagem de programação", explicou.

[...]

Disponível em: <https://www.seneticiboa.com.br/2023/12/26/menino-de-18-anos-passa-em-1-lugar-no-vestibular-ita-um-dos-mais-concorridos>. Acesso em: 15 de jan. 2023. Adaptado.

3. A notícia que você leu foi publicada em um site virtual. Qual é o site em que a notícia foi publicada, quem é o(a) autor(a) e quando ela foi publicada?

4. Os títulos da notícia devem ser atrativos para despertar o interesse do leitor. Em sua opinião "Menino de 18 anos passa em 1º lugar no vestibular ITA: um dos mais concorridos!", é um título atrativo? Por quê?

5. Associe corretamente.

- (1) Finalidade. (2) Fato. (3) Opinião.

() "Não é bem assim."

() Informar o leitor sobre a aprovação de um estudante em 1º lugar no vestibular ITA, um dos mais concorridos no país.

() "Em 2023 ele resolveu mudar a estratégia."

6. Com suas palavras, explique sobre o assunto tratado no texto.



Para saber mais

A linguagem formal e informal são formas diferentes de se comunicar, que são utilizadas conforme os diversos contextos comunicativos estabelecidos no convívio social. Essas duas variantes da língua se adequam ao ambiente, à situação e às pessoas que definem uma interação comunicativa, se diferenciando pela escolha das palavras e expressões utilizadas, bem como pelo uso ou não da chamada norma culta.

A principal diferença entre a linguagem **formal** e a informal está na preocupação com as normas gramaticais (norma culta) da língua: na formal, precisamos respeitar o uso correto do português, utilizando um vocabulário claro e diversificado; já na **informal**, podemos usar gírias, abreviações, interjeições, palavras inventadas (neologismos), expressões populares e coloquialismos, sem uma preocupação rigorosa com as normas gramaticais.

Disponível em: <https://quarobela.com.br/enem/portugues/linguagem-formal-e-informal>. Acesso em: 16 de jan. 2024 (adaptado).

Fonte: Revista 8º Ano – Língua Portuguesa e Matemática, 2024.

Obviamente, se fizermos uma análise das primeiras questões propostas nesse exemplo de atividades, teremos a compreensão imediata do distanciamento da concepção de

mundo, de leitura e de escrita.

Do ponto de vista da primeira abordagem, quando os estudantes são questionados sobre como se atualizam a respeito dos acontecimentos de sua cidade, estado, país e mundo, é necessário considerar os diferentes contextos e realidades do Brasil. É preciso pensar na política de educação e em outras políticas para as populações minoritárias e originárias. A atividade proposta pela Secretaria de Educação considera que o ensino deva atingir de forma igualitária todos os estudantes, mas ignora que o Brasil é um país continental, com comunidades urbanas, rurais e ancestrais, que leem o mundo de forma diferente dos burocratas da educação.

Ao lerem a atividade proposta, os estudantes se sentem bloqueados, desinteressados e marginalizados pelo sistema. O assentamento é distante geograficamente de grandes centros urbanos. Além disso, o gênero notícia é apresentado com uma "notícia" em um jornal popular de Goiânia. No assentamento, a prática de leitura de jornal não é um meio recorrente de obter notícias. Além disso, o jornal físico em papel é quase inexistente, seja no assentamento ou nas grandes cidades. A escola, responsável por intermediar a aquisição de leitura e aprofundá-la, realiza essa tarefa de forma abrupta, ignorando a realidade dos estudantes e de sua comunidade. Não antevê que a base formativa da compreensão de mundo, de leitura e de escrita deve ser a realidade concreta dos sujeitos.

Outra abordagem da atividade propõe que os estudantes falem sobre quais assuntos lhes interessam, apontando (esporte, política, cultura e cidade). Perguntam também em quais veículos eles se informam, se são pelo rádio, TV, internet, jornais e revistas. Sobre os assuntos que interessam aos jovens assentados, a cultura e o esporte ganham destaque. No entanto, na educação que temos hoje, a cultura não tem espaço para impulsionar a transformação da realidade local a partir do que se tem no assentamento. O mesmo ocorre em relação ao esporte. Os jovens são sempre atentos aos esportes e praticam atividades esportivas, mas há aversão ao modelo de esporte exigido na educação escolar.

Essa aversão pode ser compreendida a partir de uma questão básica e muito simples. É exigido que os estudantes aprendam as regras de futebol de salão, basquete, handebol, natação, entre outros, e que façam competições municipais e regionais sem que antes lhes sejam garantidas uma quadra poliesportiva, uma piscina de natação, por exemplo. Como professora e pesquisadora neste assentamento, observo que essa exigência de leitura e de prática de exercícios, que se atritam com a realidade dos estudantes, é um dos principais

motivos que os levam a não enxergar a educação como uma ferramenta para sua transformação social.

O que estamos vivendo na educação em relação à pressão estatal sobre práticas de ensino-aprendizagem, de leitura e de escrita é angustiante ao ver o desinteresse dos nossos jovens pela educação. Desde o início da pandemia da Covid-19, criou-se uma política de produção e disponibilização de materiais, atividades impressas e plataformas digitais para a rede estadual de ensino, com foco em atender todos os estudantes de maneira igual. Um problema em relação a essa política de igualdade é o desrespeito à diversidade e às especificidades existentes no nosso país — sem uma visão de igualdade pautada pela padronização da educação e do sistema de ensino, desconsiderando as diferenças geográficas, culturais, políticas, econômicas, sociais, históricas e étnicas.

Parece-me óbvio dizer que a ideia de igualdade estatal não é saber diferenciar e respeitar quem é quem, mas reforçar o poder hegemônico da educação. Nesse sentido, vemos disponibilizadas nas plataformas e em cadernos impressos para nossas escolas atividades que deslegitimam os conhecimentos locais dos nossos povos assentados.

Na sequência, veremos descritivamente como são destinadas e como chegam à nossa escola as atividades que somos obrigados a trabalhar pela rede de ensino estadual nas práticas de leitura e escrita dos nossos estudantes.

Como mencionado, com a chegada da pandemia, surgiram para as nossas escolas desafios que nos angustiam quando se pensa em uma realidade de povos diferentes. É sabido que já sofriamos na educação a carência de respeito às diferenças e a pressão em relação ao que a escola deve oferecer e ensinar aos alunos durante o ensino básico.

O reforço do distanciamento entre o contexto escolar e comunitário sobre práticas de leitura e escrita se mostra nas atividades que recebemos pelos portais de educação NetEscola, Ser Goiás e pelas pastas de Google Drive, contendo as orientações e atividades de cada bimestre. Essas atividades, pela carência tecnológica das escolas de povos e comunidades tradicionais, são, na maioria, destinadas a essas escolas no modelo impresso.

O que é perceptível nessas atividades é o desrespeito à realidade onde as escolas estão inseridas. O desrespeito na linguagem textual, sem atenção à variedade linguística dos povos assentados, e o desrespeito aos seus tempos e espaços de aprendizagem. Não vemos as atividades como uma orientação e complementação das necessidades de leitura e

escrita de povos e comunidades tradicionais, mas como uma regra sem exceção, uma determinação hegemônica na qual todos devem aprender para serem considerados leitores e escritores.

As atividades, quando online, são disponibilizadas para acesso dos estudantes e professores por meio das plataformas digitais. Mesmo que a escola não disponha de internet, vive sob pressão para que sejam acessadas e realizadas. Quando impressas, a Secretaria de Estado de Educação, a direção das escolas, coordenadores regionais e pedagógicos somam esforços para garantir que cheguem às escolas que não conseguem acessar por falta de internet e que sejam realizadas. O fato é que, de uma forma ou de outra, as concepções de leitura e escrita exigidas pela escola também passam pela justificativa de que as atividades são suporte de material pedagógico para os professores e alunos, com o objetivo de garantir um ensino de qualidade.

Estamos diante de uma educação que enxerga apenas equações, porque o que vale é a posição em que ocupa o estado e não a posição social em que se formam os sujeitos. A educação escolar não permite que possamos viver o nosso patrimônio.

Assim, a **Educação Escolar Quilombola (EEQ)**, como resultado das lutas e reivindicações que emergem do movimento negro educador quilombola, de acordo com Silva (2016), foi institucionalizada como política de Estado por meio das **Leis 10.639/2003 e 11.645/2007**, sendo estas os pilares **das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, de acordo com a Resolução CNE/CP 1/2004. Posteriormente, foi reafirmada no **Decreto 6.040/2007**, reiterada no **Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010)** e nas **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (2013) e, finalmente, organizada nacionalmente via Resolução **CNE/CEB nº 08/2012**, que estabeleceu as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**.

É dessa política pública de educação que, em conjunto com as demais normas educacionais, podem surgir respostas para as questões que nos angustiam nesta pesquisa e apontar caminhos emancipatórios para a garantia de direitos nas perspectivas das práticas de leitura e escrita da comunidade de assentados. Tendo em vista essas normativas descritas acima, é válido questionar: o que tem feito o estado com a educação dos povos e comunidades tradicionais? Muitas respostas são possíveis de obter a partir das análises das atividades que recebemos e descrevemos aqui.

CAPÍTULO 4 - CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA NO ASSENTAMENTO RIO BONITO, CAVALCANTE-GO

Neste capítulo, apresentamos os letramentos de resistência e as concepções de leitura e escrita dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Assentamento Rio Bonito em Cavalcante-GO, bem como dos demais participantes da pesquisa. Exploramos como esses estudantes e a comunidade em geral percebem e interagem com a leitura e a escrita, destacando as práticas culturais e sociais que influenciam suas experiências educacionais.

4.1 Concepções de leitura e de escrita

O levantamento das concepções de leitura e escrita dos estudantes e docentes do 8º ano do Ensino Fundamental do Assentamento Rio Bonito foi realizado durante as aulas de Língua Portuguesa. Os estudantes produziram materiais voltados para múltiplos letramentos, registrando dados visuais e documentais que refletem suas próprias percepções de língua.

Inicialmente, para contribuir com os dados da pesquisa e alcançar conclusões que possam orientar novas práticas de leitura e escrita, foi necessário incluir a voz experiente de uma liderança da comunidade de assentados. Utilizamos a metodologia qualitativa de cunho etnográfico, apoiada em questões semiestruturadas durante a entrevista com o morador mais velho do assentamento. Abaixo veremos os dados da entrevista.

Pesquisadora: *G², pra você, o que é leitura e escrita?*

Entrevistado G: *A leitura é tudo na vida da pessoa, a leitura é tudo, a leitura tem tudo na vida, sabe movimentar com as coisas, sabe se andar, sabe fazer o que bem quer, é tudo na vida.*

Pesquisadora: *O que você pensa de uma pessoa que não sabe ler nem escrever? Você acha que ela vê o mundo de que forma?*

Entrevistado G: *A E. é diferente. Ela vê o mundo bem diferente. Ela nem vê o mundo assim como qualquer um que lê, que escreve. Ela vê o mundo bem diferente, vê o mundo vazio para ela, porque ela tem tudo que vem escrito é outro que tem que ditar pra ele, pra ela, então é difícil, não é fácil.*

Pesquisadora: *Você, G., você sem ler e escrever, você tem até que série. E aí, como que é a sua vida? Mesmo com todo o conhecimento de mundo que você tem, mas você sente falta de*

ter frequentado a escola mais, ter se profissionalizado, alguma coisa nesse sentido?

² Para preservação da identidade dos entrevistados, utilizaremos somente a inicial do nome, o que atende aos requisitos do Comitê de Ética.

Entrevistado G: *Sim, eu tenho muita falta de escola, minha escola foi muito pouca, eu estudei só uns seis meses, tive só uns seis meses de escola. Então a escola minha que eu tenho é a escola do mundo, viu? Mas tem falta da leitura, tem falta de um outro tipo de escola, uma escola melhor pra minha vida, escrever melhor. Sinto falta, sim.*

Pesquisadora: *Igual assim, a gente sabe que nós estamos na era da tecnologia, né? Esses celulares, televisão digital, celular, máquina de lavar, em tudo. Você se adapta a esse tipo de tecnologia? Faz parte? Você acha que consegue manusear bem?*

Entrevistado G: *É, eu achei que até que eu não ia dar conta não, mas, infelizmente, com os ensinamentos da vida. Eu vou se adaptando bem, só vou entrando no mundo de hoje em dia, que eu vou indo devagar, mas eu vou aprendendo, vai buscando a sabedoria, vai buscando um lado, vai buscando o outro, porque eu já aprendi muita coisa, porque eu não pensava nem que eu ia aprender tantas coisas. E já aprendi bastante coisa, sim.*

Pesquisadora: *Você imagina assim, quando você... Tendo em vista que eu já conheço a sua vida, que você saiu com 12 anos de casa... Aí você saiu, você já tinha estudado, frequentado uma escola, mas era esse tipo de escola que você realmente queria, você achava que essa escola ia fazer parte da sua vida, porque nessa sociedade contemporânea que a gente vive, o que a gente pensa? A gente quer uma escola que realmente tenha significado para a gente, uma educação que tenha significado, que ela esteja interligada com o nosso contexto de vida. E o que muitas vezes a gente vê aqui no assentamento é que a escola, ela veio como embaixada, né? imposta e que não valoriza o conhecimento que os meninos têm, os adolescentes, as crianças, os jovens e até mesmo os adultos. E a gente vê que a gente é taxado de analfabeto ou dessas palavras pejorativas porque a gente não conseguir dominar muito esse mundo da escrita. Mas, voltando aqui, essa escrita que não tem significado pra gente, que não faz parte da vida da gente, você acha que isso é importante?*

Entrevistado G: *Que não faz parte, como assim?*

Pesquisadora: *Assim ó, você lê uma coisa por ler, você não entendeu, você fala no sentido globalização, vamos dizer isso, mundo globalizado, bipolarização, qualquer coisa nesse sentido, e você não conseguir enxergar essa globalização aqui dentro da sua casa. O que que aconteceu? O que você tem aqui que faz parte desse mundo globalizado? O que quer dizer essa expressão? Você acha que tem algum sentido pra você estar num contexto desse?*

Entrevistado G: *Não. Eu não acho que tem nenhum sentido fora disso aí, não. Porque o sentido hoje é viver no mundo de hoje, não é viver aquele mundo de antigamente, igual eu aprendi a viver e desaprendi a viver também. Estou aprendendo a viver no mundo de hoje em dia. É normal a gente caçar jeito de procurar a se entender o que a gente não entendeu antigamente.*

Pesquisadora: *Você imagina assim, né? Seus filhos, se eles não soubessem ler e escrever, se não tivesse chegado a escola aqui no assentamento. Aí você pode me descrever alguma coisa sobre a escola aqui do assentamento? Como foi o surgimento dessa escola?*

Entrevistado G: *Pra mim foi difícil, né? Foi muito difícil. Quando assim que eu cheguei com meus filhos aqui, foi muito difícil. Porque não tinha escola, eu tive que arrumar a professora particular; pra colocar meus filhos para estudar; porque a prefeitura não podia pagar a professora. disse que já tinha fechada a cota de balancete deles e por isso não podia contratar uma professora. E eu tive que sujeitar a pagar a professora particular pros meus filhos não ficarem sem escola. Igual tinha 21 crianças sem escola. Sim. E aí quando... Passou um ano depois que a prefeitura arrumou, conseguiu arrumar a escola pra nós. Mas mesmo assim. Eu ainda paguei um ano e tanto de professora particular aqui, pra meus filhos não ficarem sem escola. Ora, ter a compreensão de leitura e escrita de alguém que carrega mais de 60 anos de vivência e experiência dentro do assentamento, mesmo sem o domínio das*

práticas de leitura e escrita escolar, nos levará ao encontro do problema que estamos investigando — neste caso, o desinteresse da juventude em compreender a escola como

uma ferramenta importante para potencializar sua leitura de mundo e transformar sua realidade para alcançar o sucesso. O encontro com a experiência relatada nos faz entender o que Freire (1987) apontou quando descreve que.

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (Freire, 1987, p. 10).

No reflexo da história que testemunhamos acima, cabe salientar que, mesmo com a ausência da escola no espaço do assentamento, o entrevistado foi convocado pela realidade em que se encontrava a assumir um papel de líder para promover a busca por direitos. Hoje, essa visão trazida pelo colaborador da pesquisa, a partir de sua rica bagagem de experiências, nos dá a direção do entendimento de que a ausência da escola tem implicações nas questões de desenvolvimento dos sujeitos e da comunidade. Por outro lado, a presença da escola sem diálogo com a vida dos sujeitos letrados que ali vivem acaba oprimindo essa realidade e a vida dos assentados, tornando-a cada vez mais insignificante para eles.

Mesmo com pouco estudo formal, o colaborador possui uma visão ampla sobre leitura e escrita. Ele sabe a importância de saber ler e escrever e reconhece que essas são práticas sociais essenciais para que sua comunidade tenha acesso às tecnologias. É preciso saber ler, não apenas o mundo em que vivem, mas também decodificar o que a sociedade majoritária codificou em seus manuais, cartórios e celulares. Ele conhece os dois mundos e compreende que é necessário resistir para manter a cultura, mas também que é importante adquirir os letramentos formais produzidos pela escola.

Na minha compreensão, **letramento de resistência** refere-se aos múltiplos letramentos dos sujeitos da comunidade quilombola do assentamento Rio Bonito, apreendidos a partir das relações intrínsecas com o meio e a cultura do seu povo. São os letramentos de resistência e (re)existência, emergidos das práticas da cultura do cultivo da terra, da criação bovina, suína, equina, caprina e de aves, como galinhas.

Letramentos de resistência estão presentes nos cuidados com as ervas medicinais, nos benzimentos, na tradição dos partos, na produção da farinha, da rapadura, do lado, dos doces caseiros e de outras tantas culturas ali cultivadas. São, na essência, tudo aquilo que sabem e fazem em relação à cultura tradicional, dos saberes e fazeres que vêm da nossa ancestralidade, independentemente de a escola estar ali. De acordo com Souza (2011),

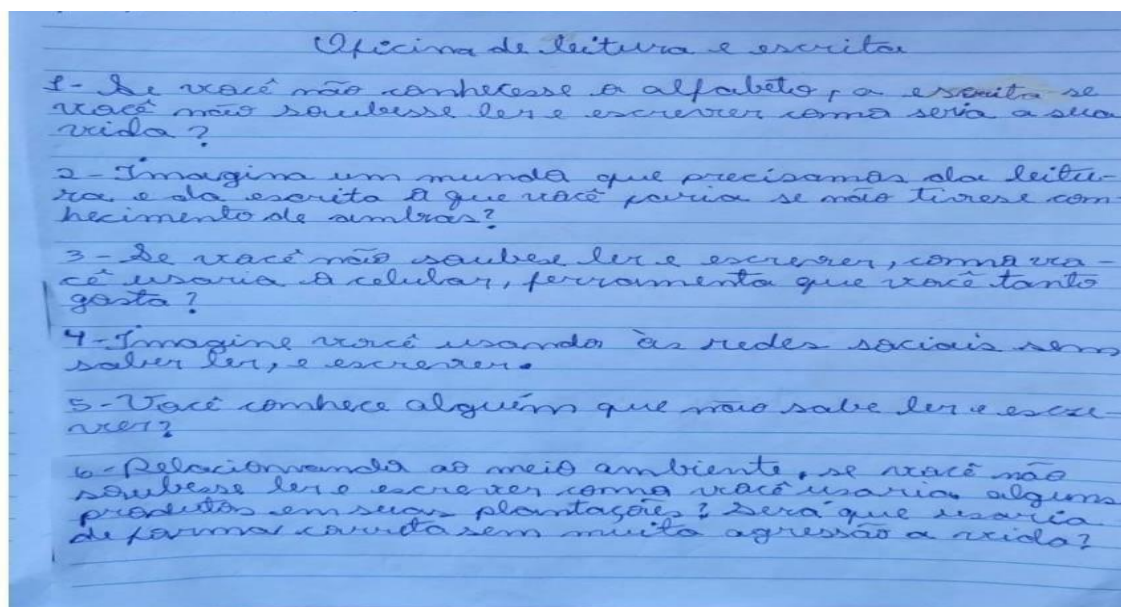
Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2011, p. 36).

Portanto, letramentos de resistência são os modos de vida e de viver ainda presentes nas relações dos sujeitos assentados, transmitidos de geração em geração. São instrumentos de luta e defesa da própria vida, que nos levam a garantir a soberania e a segurança alimentar, a organização política comunitária e o desenvolvimento social local.

4.2 Concepções de leitura e escrita dos estudantes assentados da comunidade Rio Bonito

Nesta seção, vamos apresentar, a partir de uma oficina de prática de leitura e escrita, a visão dos estudantes assentados da turma de 8º ano do Colégio Estadual Calunga I Extensão Órfãos. Essa visão é apresentada por meio do roteiro de questões discutidas e respondidas pelos próprios estudantes, como veremos nas imagens a seguir.

Figura 2: Questões da oficina de leitura e escrita no Colégio Calunga I Extensão Órfãos Assentamento Rio.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Observemos as questões propostas pela professora-pesquisadora durante uma oficina de leitura e escrita no âmbito da escola. Do conjunto de questões, a professora inicialmente quis provocar os estudantes sobre como seria a vida deles se tivessem conhecimento e habilidades de leitura do próprio conjunto de letras do alfabeto brasileiro.

Essa provocação também buscou estimular a reflexão dos estudantes sobre os conhecimentos e modo de vida local, principalmente em relação às referências dos sujeitos com conhecimentos profundos que outrora não tiveram oportunidade de conhecer e aprender a leitura e a escrita das palavras. A docente, na sua essência, quis despertar nos estudantes a visão de diferentes práticas de leitura e escrita que envolvem o processo de formação dos sujeitos.

Em um segundo momento da oficina, a professora quis entender o que seria feito em um mundo onde todas as questões sociais internas e externas à comunidade de assentados fossem dependentes da leitura e escrita escolar e quais seriam as possíveis chances dessa comunidade resolver suas necessidades.

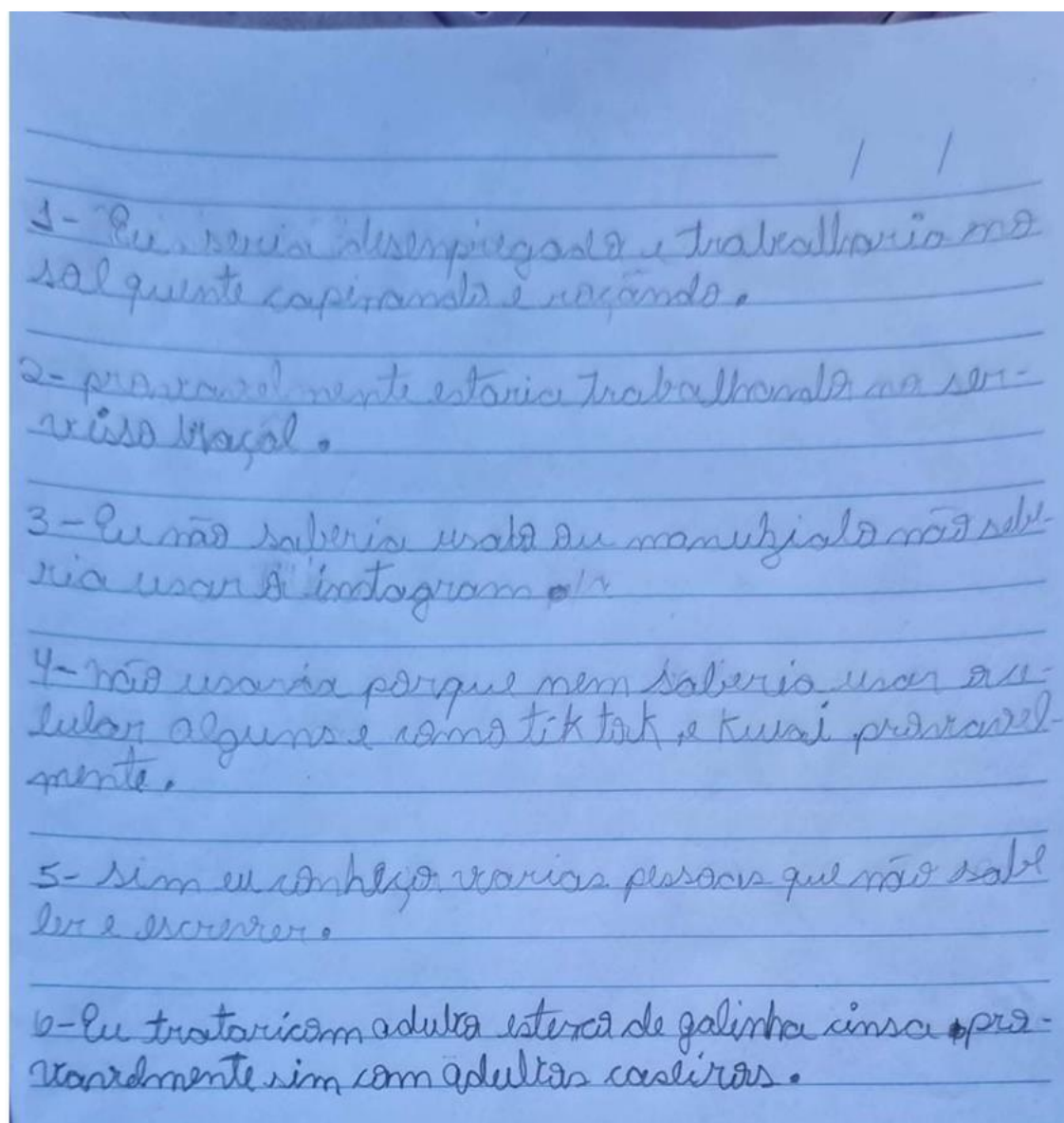
A professora também quis saber como seria a relação dos estudantes com o uso da tecnologia, tendo como referência o celular digital, uma vez que essa ferramenta hoje é desejada principalmente pela juventude. Do ponto de vista do uso das tecnologias, podemos observar que algumas tecnologias estão sendo substituídas por outras e, mais cedo ou mais tarde, o próprio assentamento, mesmo que situado em uma região mais isolada, começará a receber a inserção tecnológica em todos os âmbitos do seu desenvolvimento. Daí, essa provocação feita aos estudantes no momento da oficina vem como instrumento para ajudá-los a pensar no uso das tecnologias que se têm hoje, como um instrumento de aprimoramento, também, das práticas de leitura e escrita.

A oficina provocou ainda os estudantes a refletirem sobre como vivem as pessoas do assentamento que eles conhecem ou não, e que não têm domínio das práticas de leitura e escrita escolar, ou seja, dos letramentos escolares. E como seria, em último caso, a relação desse grupo de indivíduos com o cultivo de produtos da agricultura de subsistência, havendo a necessidade de inserção de algum tipo de insumo no solo para o melhoramento da produção. Desse modo, até que ponto a falta ou a ausência dos conhecimentos apreendidos na educação escolar contribuiria ou não para garantir uma produção sustentável.

Do que vimos, nossa compreensão em relação às questões trabalhadas na oficina com os estudantes busca estabelecer diálogo com o nosso objeto de pesquisa, que tem centralidade na busca do entendimento sobre qual a concepção de leitura e escrita dos jovens assentados. Assim, o conjunto de questões proposto também pode apontar a complexidade de tratarmos aqui de leitura e escrita, tanto do ponto de vista do domínio sistematizado da grafia quanto das experiências precedentes da realidade dos sujeitos letrados ou da sua concepção de mundo, conforme podemos ver em Freire (1987).

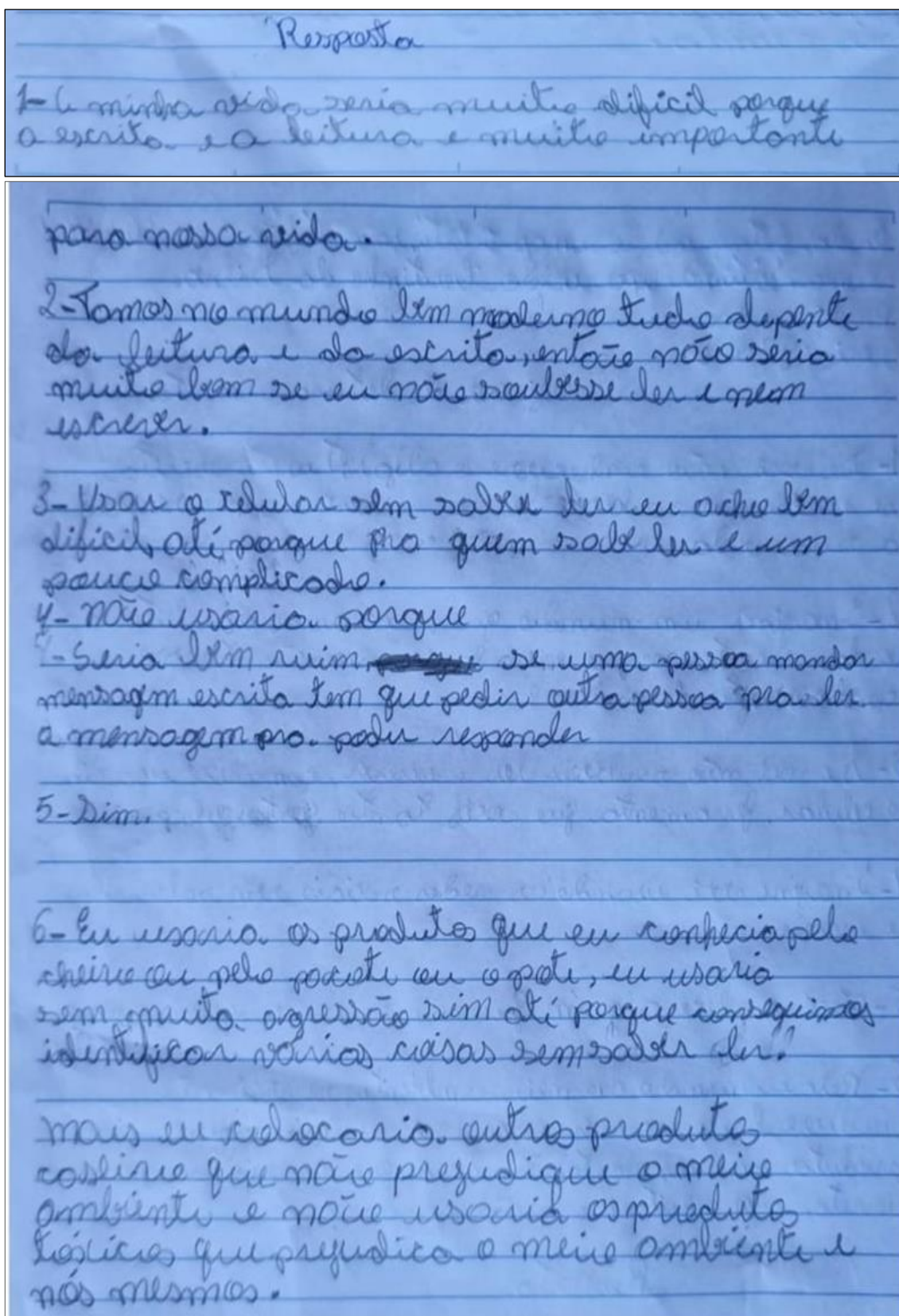
Vejam, abaixo, o fluxo de entendimento sobre a concepção de leitura e escrita dos nossos estudantes, que serão dados a serem analisados com mais detalhes na próxima seção. Aqui, nos interessa trazer uma reflexão e uma análise geral sobre tais concepções.

Figura 3: Respostas do estudante 1 às questões da oficina de leitura e escrita.



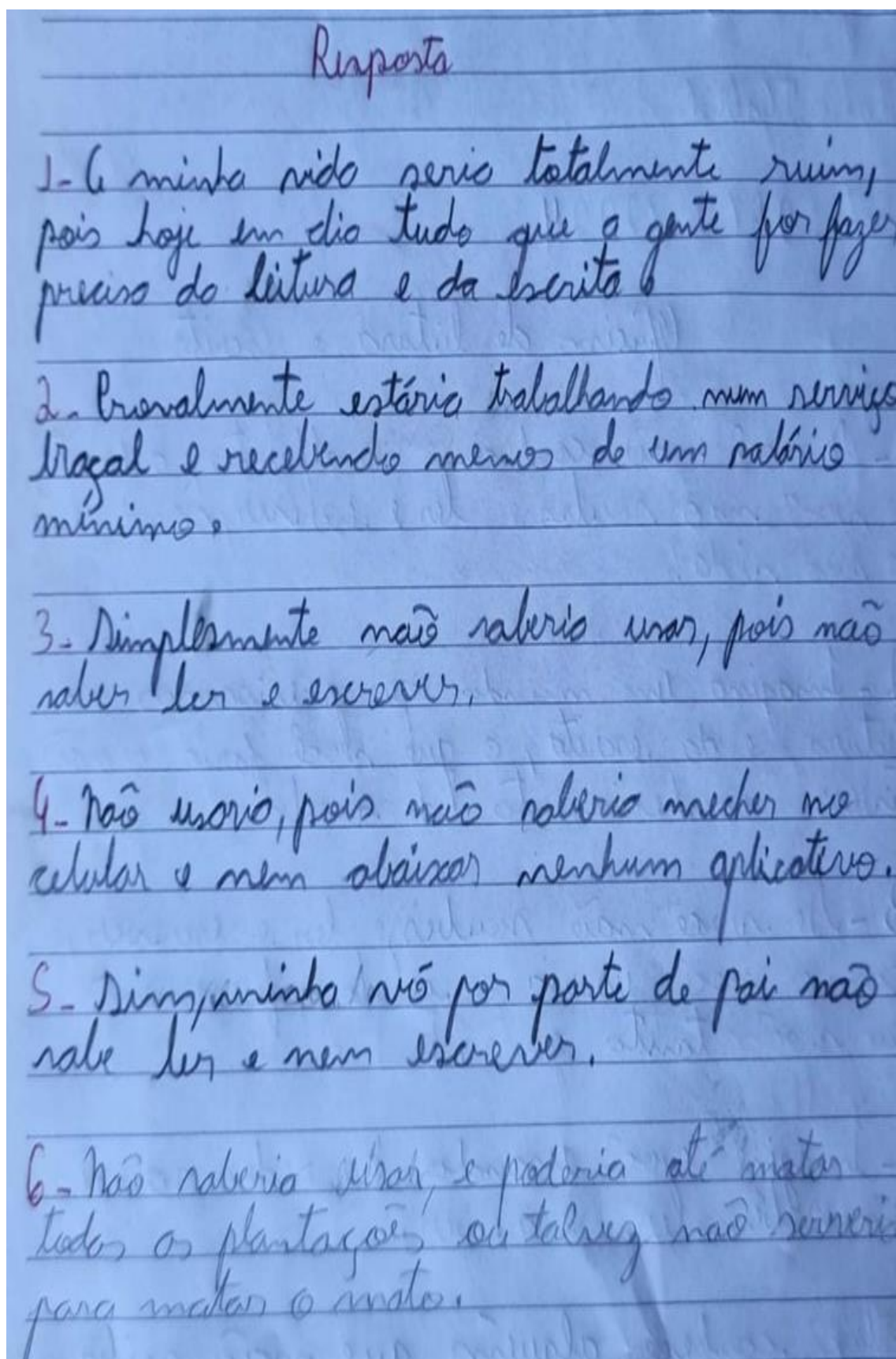
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 4: Respostas do estudante 2 às questões da oficina de leitura e escrita.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 5: Respostas do estudante 3 às questões da oficina de leitura e escrita.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 6: Respostas do estudante 4 às questões da oficina de leitura e escrita.

Respostas

- 1- Digamos que seria ruim pois não poderia acurar celular e não sentir vergonha em público.
- 2- Provavelmente eu estaria em uma fazenda a trabalhar a mão de obra para ganhar menos de um salário mínimo.
- 3- Eu pediria ajuda para um mais novo jovem e sentiria vergonha disso.
- 4- Eu não usaria pois não poderia ler e escrever.
- 5- Sim.
- 6- Não usaria pois eu não reconheceria o produto já que eu não conheço não usaria.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 7: Respostas do estudante 5 às questões da oficina de leitura e escrita.

Respostas

- ① Minha vida seria uma escuridão pois hoje em dias precisamos muito da leitura e da escrita para resolver nossos problemas.
- ② Eu pediria ajuda para as pessoas mais próximas.
- ③ Usaria de uma época mais antiga e fácil.
- ④ Não usaria porque as redes sociais estão em uma forma de leitura.
- ⑤ Sim, pois a vida dele é uma escuridão, pois ele precisa muito das pessoas para ler para ele.
- ⑥ Usaria de uma maneira que não prejudicava o meio ambiente e a nossa vida. Por exemplo o estudo de vaca cu início de usar adubo químicos.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 8: Respostas do estudante 6 às questões da oficina de leitura e escrita.

Aluno: João.

1- A minha vida seria uma escuridão, pois hoje em dia precisamos da escrita e da leitura para tudo que nós for fazer.

2- Eu pediria ajuda aos meus familiares próximos.

3- Usaria de uma forma mas antiga e fácil de usar.

4- Não usaria, porque as redes sociais estão de formas mas avançadas e eu não iria entender nada.

5- Sim, pois essas pessoas passa por muitas dificuldades no seu dia a dia.

6- Usaria de uma forma errada, porque não iria saber que produto está aplicando, mas eu poderia usar um produto que não há agredir as plantações; Ex: estirco, bora de café, limpa e orgânicos da composte etc...

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Do conjunto de possibilidades de implicações apontadas pelos estudantes, no que se refere às questões de leitura e escrita, de modo geral, podemos perceber que ainda existe uma visão muito reducionista entre as práticas de leitura e escrita. Não há um entendimento em relação à concepção de leitura preconizada por Freire (1987).

Do ponto de vista da escola, o que temos são sujeitos oprimidos, que de algum modo buscam não se deixar “aprisionar nos mecanismos de composição vocabular” (Freire, 1987, p. 8). O autor continua dizendo que o sujeito oprimido entende a leitura e escrita como prática de liberdade.

[...] buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Pensar o mundo é julgá-lo; e a experiência dos círculos de cultura mostra que o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. Estes, de certa maneira, tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história (Freire, 1987, p. 8).

Como é potente o que nos mostra esse autor, para, de fato, nos aproximarmos do que os estudantes explicitam como necessidades de uma experiência de construção de práticas de leitura e escrita, ou de letramentos múltiplos, por meio da ação de construção do inventário de sua realidade.

As respostas dos estudantes demonstram uma vertente de leitura e escrita que pode tirá-los do trabalho braçal, desvalorizado, de sol a sol na região rural em que vivem. Não há um diálogo entre os conteúdos ensinados na escola e a cultura local. Assim, a ideia de fazer parte de uma comunidade tradicional e querer viver ali é vista como sinônimo de atraso, e o ensino da língua escrita e da leitura é percebido como uma forma de libertação dessa vida. A importância da leitura e escrita está muito vinculada ao celular e aos aplicativos utilizados. Assim, a vida sem ler e escrever é vista como uma escuridão.

Esses estudantes se veem como alfabetizados e reconhecem pessoas não alfabetizadas. Isso mostra que a prática escolar de ler e escrever é algo recente nessa comunidade. O letramento escolar os classifica como sujeitos letrados, mas, por sua vez, eles estão perdendo seus letramentos de resistência. Segundo Scribner e Cole (1981), o letramento não consiste unicamente em dominar as regras da leitura e da escrita, ou seja, em saber ler e escrever, mas, essencialmente, em fazer uso desse conhecimento para aplicá-lo em situações específicas.

4.3 A leitura e a escrita como fonte de poder e dominação

Nós sabemos que, ao longo da história dos povos e comunidades tradicionais, vivemos um período extenso com a negação de muitos direitos, entre eles o do próprio existir. Não existindo, na visão elitista, não havia necessidade de políticas públicas amplamente disputadas. Contudo, mesmo com o processo de negação das vidas de nós, sujeitos tradicionais, não se pôde consolidar o projeto de extermínio dos povos originários. Com a luta da classe trabalhadora e dos povos do campo por direitos, o acesso à educação escolar veio de modo excludente e bem tardio. A exclusão e a negação da educação, primeiramente, se ancoravam na não oferta e passaram a ser revitalizadas com as práticas de discriminação dos modos de vida e das línguas desses sujeitos nas práticas educacionais. É assim que se concebe a prática de leitura e escrita nessa educação, que chega como projeto de continuidade do poder e da dominação dos povos originários. Nota-se, nesse sentido, que a educação oferecida, a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa como língua oficial e a exclusão das línguas preexistentes ocorrem quando a educação escolar invade esses territórios originários. Carioca (2016, p. 429) trata as funções sociais da língua e as políticas de difusão do português no Timor-Leste e afirma que “em vista disso, temos como relevante o entendimento de como se processa a continuidade do uso do português como uma das línguas oficiais nessa comunidade [...]”. Em acordo com a autora, o que vivemos em razão da oficialização da língua também atinge os grupos étnicos existentes em outras localidades e que possuem uma forma variável de comunicação, como são os casos dos quilombolas, assentados, indígenas, ribeirinhos, etc.

Essas formas variáveis de comunicação não estão contempladas no projeto de educação que temos. No entanto, isso tem sido mais um motivo para os crimes de racismo, preconceito e discriminação na sociedade, inclusive dentro das próprias escolas, devido à formação profissional dos educadores ser carente do respeito às diferenças e reforçar em suas práticas educativas a inexistência da diversidade linguística.

Esse fardo da negação da diversidade linguística pesa, sobretudo, na concepção de leitura e escrita das crianças, adolescentes e jovens das comunidades tradicionais. No caso dos estudantes da Escola Calunga I Extensão Órfãos do Assentamento Rio Bonito, os reflexos disso se mostram por meio do desinteresse dos estudantes, que muitas vezes também resulta em abandono escolar.

É na língua falada que o sujeito mostra a sua identidade como membro de uma determinada comunidade ou sociedade. E a não representatividade dessa identidade nas leituras e escritas disseminadas pelas escolas impacta numa visão de educação sem real importância para a transformação da vida dos sujeitos assentados.

Conforme Marcuschi (2010), é preciso adotar a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade. Ademais, é necessário considerar que as línguas se fundam em uso, o que, ao contrário, não demonstrará sentido nem significado para os sujeitos. Assim, não serão primeiramente as regras da língua a ter nossa atenção primária, mas o seu uso.

Marcuschi (2010) nos faz refletir ainda que

O letramento (literacy), como prática social formalmente ligada ao uso da escrita, tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições), ainda por ser esclarecida, como lembra Graff (1995). Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramentos, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (Marcuschi, 2010, p. 16-17).

De acordo com essas considerações, podemos pensar no ser humano como um falante e não apenas como aquele que escreve. Assim, percebemos que a concepção de leitura e escrita dos sujeitos assentados se firma na representação de sua realidade por meio de gestos, símbolos artísticos, ou seja, por meio de sua cultura. No entanto, o autor afirma ainda que a escrita não pode ser tida como uma representação completa da fala, haja vista que ela não abarca toda a riqueza presente na oralidade.

Marcuschi (2010) ressalta que

Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como as prosódias, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipos de letras, cores e formato, elementos pictóricos, que operem como gestos, mímicas e prosódias graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de

sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia, como acabamos de ver (Marcuschi, 2010, p. 17).

Nesse sentido, conceber a visão de leitura e escrita, ou de letramento e oralidade de um povo assentado como reduto de língua, reforça nosso entendimento de que os jovens do Assentamento Rio Bonito encontram potencial e significado consistente no que aprendem das relações com seu meio. Isso ocorre enquanto veem a escola como um espaço que são obrigados a frequentar para suprimir, e não ampliar e potencializar, suas práticas de oralidade apreendidas com suas vivências do dia a dia.

Marcuschi (2010) define letramento e oralidade como:

Oralidade - seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. **Letramento** - envolve as mais diversas práticas de escritas (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc. mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como o caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances (Marcuschi (2010, p. 26). O autor reforça, em relação à oralidade e ao letramento, que a fala é a textualidade discursiva para objetivos de comunicação no seu modo oral e imaterial, enquanto a escrita representa a comunicação por meio do texto discursivo com especificidades materiais caracterizadas pela sua formação gráfica. “Neste sentido, fala e escrita passam a ser usados para distinguir formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código. Trata-se muito mais de processos e eventos do que de produtos” (Marcuschi, 2010, p. 26).

Dessa forma, o autor destaca as tendências linguísticas, apontando que uma delas, a variacionista, trata tanto do papel da escrita quanto do papel da fala sob a ótica dos processos educacionais, propondo explicitamente a relação entre o modelo padrão e o não padrão de uso da língua em contextos do ensino formal. Nesse contexto, existe um modelo preocupado com o que podemos chamar, segundo Marcuschi (2010), de currículo bidialetal, ou seja, aquilo que está imposto e que deve ser seguido pelos sistemas de ensino e profissionais da educação no modo de ensinar a língua, sem muitas vezes considerar as sensibilidades nas variações.

Há, contudo, uma supervalorização do que é considerado letramento da língua escrita, sobretudo da escrita por meio da representação alfabética, como nos informa o autor. Isso, obviamente, “leva a uma posição de supremacia das culturas com a escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida”

(Marcuschi, 2010, p. 30). Tal questão separa as culturas entre civilizadas e primitivas, reforçando mais uma vez o preconceito linguístico.

É nessa supervalorização da escrita que encontramos respaldos dos problemas que se somam quando nos deparamos com jovens desinteressados pela escola, pela leitura e escrita como pontes para sua transformação.

A perspectiva sociointeracionista apresentada pelo autor a respeito de uma nova concepção de língua, ou de leitura e escrita, seria, então, o que ele chamou de “[...] relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica” (Marcuschi, 2010, p. 32). Isso, evidentemente, coloca o leitor em contato com o mundo em que lê.

4.4 A leitura e escrita na visão de uma professora do Colégio Calunga I Extensão Órfãos no Assentamento Rio Bonito

Nesta seção, vamos discutir a visão de uma professora do Colégio Calunga I na Extensão Órfãos do Assentamento Rio Bonito. Observemos, primeiramente, que a pesquisa verifica a compreensão da docente sobre o que é a leitura e, conseqüentemente, sobre o que ela entende por escrita. Se partirmos do pressuposto de que toda ação pode ser vista em função de uma leitura antecipada do mundo, mais uma vez, confirmamos que o ato de ler e escrever ultrapassa o que as escolas impõem. Assim, poderíamos construir um novo projeto de leitura e escrita a partir da história de vida dos próprios sujeitos letrados.

A pesquisa também busca saber o gosto da docente em relação a ler e escrever. Quisemos saber, ainda, como a escrita é utilizada no assentamento por essa professora e se a leitura e a escrita escolar, como foco de discussão neste trabalho, ajudariam as pessoas do assentamento a realizarem seus sonhos de modo mais acessível.

Trazer a visão de uma educadora para o bojo da discussão nos faz compreender que a educação reproduz em seu plano próprio a estrutura do pensamento e das ações de leitura e escrita. Isso é tão verdadeiro que, segundo Freire (1987, p. 9-10): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Isso reforça a importância de entender como a educação pode ser transformadora quando alinhada às vivências e realidades dos sujeitos letrados, permitindo uma educação mais significativa e emancipatória.

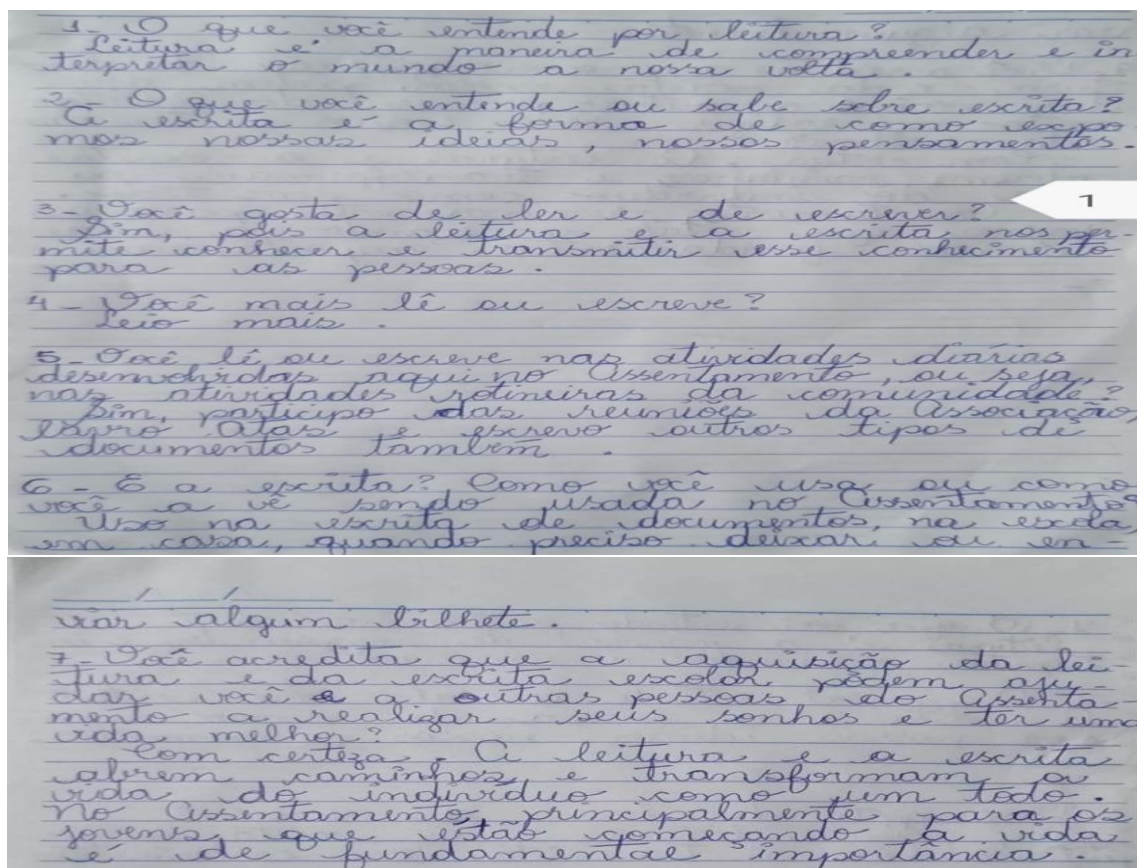
A intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os

momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Libertada pela força de seu impulso transcendentalizante pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgarse. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distância do mundo: a distância é a condição da presença. Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se, ela, em sua subjetividade. Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis” (Fiori, 2014, p. 19).

É por meio dessa reflexão do autor que podemos nos aproximar do que a professora traz como dados a serem analisados. A sua capacidade crítica e reflexiva acerca da leitura e da escrita como potenciais na transformação da sua realidade nos faz entender ainda mais a necessidade emergente de potencializar a própria prática escolar.

Vejamos abaixo o que apontou a professora.

Figura 9: Respostas da professora às questões da oficina de leitura e escrita.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

4.5 A leitura e a escrita como fonte de libertação

Cunhamos esforços aqui para apresentar as potencialidades de trabalhos com leitura e escrita na perspectiva de libertação. É importante salientar que estamos discutindo a libertação e/ou opressão sob a ótica da educação escolar. Para tanto, nos interessa saber até que ponto as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no âmbito da escola do assentamento contribuem para alçar voos dos nossos jovens ou, simplesmente, negligenciam seus saberes, tornando-os mais uma máquina da reprodução capitalista.

Mas, do ponto de vista da discussão que faremos, daremos enfoque a iniciativas que possam ser vistas como modelos de uma educação libertadora. Acerca da educação libertadora, Freire (1987) afirma que os sujeitos vivem um “círculo de cultura”, ou seja, revivem a vida em profundidade crítica da sua realidade e da realidade do mundo. É por essas e outras razões que esta pesquisa busca cumprir com seu objetivo não somente de descobrir os entraves sobre as concepções de leitura e escrita no Assentamento Rio Bonito, mas também de apontar princípios e direções de ações ainda não vistas pela escola, que possam levar nossos jovens e adolescentes a enxergarem um outro caminho possível para a busca e promoção da transformação social em seus territórios de vida.

Território de vida, assim compreendido como espaço sagrado, é o lugar de onde os sujeitos mantêm conexão direta e constante com suas cosmologias, seus saberes e fazeres, com as crenças religiosas e com a fé na espiritualidade, com aquilo que para nós é sagrado.

É a partir desse espaço do assentamento, o qual aqui também denominamos de território de vida, que vamos lutar por uma educação como fonte de libertação. Precisamos construir uma educação a partir da realidade inventariada pelos sujeitos assentados. É dessa realidade inventariada pelos próprios sujeitos do território de vida que podemos, com certeza, acreditar em uma educação transformadora no desenvolvimento das suas práticas de leitura e escrita para além do sentimento e do entusiasmo de serem livres. Porque, para uma educação em uma comunidade de assentados, “escola e vida precisam se misturar o tempo todo na prática pedagógica, com os jovens se apropriando do mais avançado conhecimento científico para poder transformar comprometidamente a realidade em que vivem” (Gehrke *apud* Silva *et al.*, 2023, p. 7). Logo, a educação deve alcançar a emancipação humana.

Aprender o conhecimento, as linguagens, a ciência, as artes, a política, a cultura, a organização, a luta, o alfabetizar, implica produzir uma nova cultura no contexto do campo, que inclui o aprendizado e o desenvolvimento humano e se estende na apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade, e isso tudo colocado a serviço da luta que, no sentido mais amplo, significa emancipação humana (Gehrke *apud* Silva *et al.*, 2023, p. 7).

Em concordância com o exposto, reafirmo a necessidade de que o trabalho dos assentados e a educação na escola estejam articulados com as experiências culturais da realidade. Tais experiências precisam ser pilares das práticas de leitura e escrita na direção de uma transformação social.

Para falar de práticas de leitura e escrita numa concepção de transformação, é necessário pensar também na libertação do próprio território de vida. Pois, à medida que vai sufocando e assassinando pouco a pouco nossas culturas no seio da educação escolar, nossa perspectiva de liberdade também vai se findando, uma vez que, para mantermos vivos e livres, é preciso garantir nossas culturas como condição indispensável para existirmos.

Vygotski (1989 *apud* Silva *et al.*, 2023) nos lembra que, na educação, espera-se um novo pensamento e linguagem nos sujeitos e suas relações. Assim, torna-se significativo estudar a vida na escola e produzir práticas de leitura e escrita na perspectiva da comunidade.

Poderíamos seguir indicando outras potencialidades de práticas de leitura e escrita como fonte de libertação, mas o que precisa ser evidenciado e compreendido enquanto educadores é que a leitura e a escrita, sendo um trabalho realizado a partir do que chamamos de inventário da realidade e da realidade inventariada, também proposto por Silva *et al.* (2023), são questões que precisam ser transformadas em ferramentas potenciais para a qualificação de nossas práticas pedagógicas.

Por último, nesta seção, gostaríamos de dizer que a realidade inventariada nos apresenta não somente as potencialidades culturais, religiosas, econômicas, políticas e sociais, mas também as fragilidades nos sistemas de políticas públicas no atendimento das minorias. No nosso caso aqui, referenciamos a questão da educação para os assentados.

Nesse sentido, consideramos que este trabalho é uma denúncia da mudança que a escola precisa ter, visto que necessitamos alcançar a educação como prática da liberdade (Freire,

1987). E assim, mais uma vez, o autor continua: “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (Freire, 1987, p. 19). É esse desejo de saber mais que sentimos nos dados apontados pelos participantes da pesquisa.

4.6 Reflexões e descrições de dados do contexto de pesquisa

Nesta seção, como caminho de análise, vamos tratar dos dados da pesquisa, que nos permitem refletir sobre a transformação da forma escolar, como bem apontou Silva *et al.* (2023). Aqui, analisaremos duas realidades: a dos sujeitos em contato constante com o ciclo da cultura do assentamento e a da escola em função do que ela ensina como ciclo de leitura e escrita.

Para iniciar nosso exercício reflexivo e analítico, queremos mais uma vez convidá-los a entender a necessidade de pensar a escola a partir da comunidade, e não o contrário. Por isso, antes de iniciarmos um diálogo com os colaboradores da pesquisa, tomaremos emprestadas as palavras de Pinto e Silva (2023) para dizer que:

[...] compreendemos que a especialidade da educação escolar na socialização do conhecimento produzido, de base científica, filosófica e artística, o 'conhecimento escolar', encontra sentido na formação da capacidade humana de explicação da realidade, conforme o atual estágio da humanidade contemporânea, potencializando as condições do indivíduo intervir socialmente como sujeito da história do seu tempo. Assim sendo, o conhecimento não se reduz a uma dimensão teórica e, como práxis, se encontra na prática social transformadora (Pinto; Silva, 2023, p. 116).

Nosso esforço é o de explicar e intervir na realidade da Escola Calunga I Extensão Órfãos do Assentamento Rio Bonito. Discutimos aqui a compreensão de leitura e escrita pelos próprios sujeitos assentados. Explicar essa realidade, mediante a complexidade que ela tem, tanto nos desafia como também nos proporciona um redirecionamento das práticas educativas escolares no âmbito de uma educação libertadora (Freire, 1987).

Vejamos abaixo como os dados qualitativos sobre as concepções de leitura e de escrita reforçam aquilo que já discutimos ao longo de todo o trabalho.

4.7 Concepções de leitura e de escrita dos estudantes do 8º ano do Colégio Calunga

I Extensão Órfãos no Assentamento Rio Bonito

Para tratarmos dos dados aqui, vamos partir das questões que nortearam a pesquisa, e, além disso, vamos buscar, por meio dos dados apontados pelos entrevistados, estabelecer uma relação com os objetivos propostos. Por esse percurso, empenharemos esforços em mostrar as compreensões de leitura e de escrita trazidas pelos diferentes sujeitos participantes do trabalho em interface com o arcabouço teórico utilizado. Com isso, nosso compromisso é de registrar as evidências que aproximam ainda mais as nossas convicções da realidade existente, fazendo com que os dados reais possam nos ajudar a vislumbrar uma nova direção da compreensão dos letramentos no âmbito da educação escolar.

Vejamos abaixo dados da entrevista realizada com os estudantes do 8º ano do Colégio Calunga I Extensão Órfãos.

Entrevistado 1: estudante F Pesquisadora:

F, boa tarde, tudo bem?

Estudante F: Tudo.

Pesquisadora: F, vou te fazer umas perguntinhas e aí eu quero a sua colaboração, tá bom?

Estudante F: Acho que sim.

Pesquisadora: Então vamos lá. A primeira, por que o ingresso na escola é obrigatório? Por que você acha que é obrigação de você estar estudando?

Estudante F: Assim, sabe, é por causa que a minha obrigação é de ter um futuro melhor pra mim, sabe? É isso aí.

Pesquisadora: Então, você se comunica mais falando ou escrevendo? Você usa mais a fala ou a escrita pra se comunicar?

Estudante F: A fala, eu uso a fala mais. Mais a fala.

Pesquisadora: Você aprende mais escutando ou lendo?

Estudante F: Escutando.

Pesquisadora: Você gosta de vir para a escola?

Estudante F: Sim.

Pesquisadora: Por que você gosta de vir para a escola?

Estudante F: Porque assim, eu gosto dos colegas, aí tem as professoras, mas é bom de vir para a escola. É bom que a gente aprende mais.

Pesquisadora: Porque eu estudo, né? Você acha que por que que o estudo ia tirar você do trabalho braçal? Igual assim, de estar trabalhando só em casa, né? Casar, estar dentro de casa trabalhando. Ou estar trabalhando na roça com sua mãe, mais seu pai?

Estudante F: Não, assim, trabalhar na roça é um trabalho digno, mas sair fora de casa, sair fora da roça é mais... é engraçado assim. A gente acha um emprego mais...

Pesquisadora: E você vai ficar mais tranquila, sem forçar seu corpo, é isso? É. Vai trabalhar mais com a mente? **Estudante F:** Sim.

Pesquisadora: É isso? Porque aprender a ler e escrever é importante, já que você sabe tudo sobre a comunidade, sobre plantio, sobre a vida, mais ou menos, sobre a vida aqui na comunidade. Mesmo antes de você vir aqui para a escola, por que você acha que ler e aprender é importante?

Estudante F: É importante para a sobrevivência, porque muitas pessoas têm falta de estudo, não tem muita leitura e é mais difícil de aprender. Acho que é isso.

Pesquisadora: Obrigada, F.

Entrevistado 2: estudante A

Pesquisadora: Boa tarde, A.

Estudante A: Boa tarde.

Pesquisadora: Tudo bom?

Estudante A: Bem, senhora.

Pesquisadora: Joia! A, vou fazer umas perguntinhas aqui pra você, minha querida. A primeira é essa. Por que você acha que ingressar na escola é obrigatório?

Estudante A: Eu acho para ter um futuro melhor para a gente, né?

Pesquisadora: Só isso?

Estudante A: E ganhar, assim, bolsa família, né? para a gente comer em casa, manter a casa.

Pesquisadora: Aí a segunda perguntinha, A. Você se comunica mais falando ou escrevendo? Você usa mais a fala ou a escrita para se comunicar?

Estudante A: Falando.

Pesquisadora: Falando? E você aprende mais escutando Ou lendo? Escutando. Você gosta de vir pra escola, A?

Estudante A: Sim.

Pesquisadora: Então, por que você gosta de vir pra escola?

Estudante A: Porque a gente se distrai, né? Conversa com os colegas, aprende, só isso.

Pesquisadora: E por que o estudo, você acha que estudando, você sairia assim do trabalho braçal, desse trabalho de roça, né? Porque a gente sabe, né? Quando chega na época da roça, a gente tem que ajudar os pais, né? Não é? Colher, plantar, essas coisas. Aí você acha que, você estudando, você sairia desse trabalho, não ia precisar de fazer isso mais?

Estudante A: Sim, tipo, porque... As tecnologias estão muito avançadas e era melhor trabalhar sentada, mexendo com computadores, melhor do que na roça.

Pesquisadora: Aí você acha que estudando você vai conseguir trabalhar no computador, trabalhar na sombra, dentro de um escritório, ou até mesmo dentro de uma sala de aula. Você acha que conseguiria alcançar isso através do estudo?

Estudante A: Sim.

Pesquisadora: Então você tem o objetivo de conseguir melhorar a sua vida nessa visão de trabalho, né? Beleza, A. Porque aprender a ler e escrever é importante, já que você sabe tudo, eu digo tudo. Você conhece como que planta, como que colhe, como que faz uma horta, não conhece? Aí você acha que vir pra escola, ler e escrever, É importante, tendo em vista que você já sabe essas coisas. De trabalhar aqui na área rural.

Estudante A: É importante para ter um futuro melhor, né? Mais na frente. Talvez os pais a gente não saiba ler nem escrever e a gente ensina. **Pesquisadora:** Muito bem, A. Muito obrigada, viu?

Entrevistado 3: estudante G

Pesquisadora: G, tudo bem? Boa tarde.

Estudante G: Tudo bem.

Pesquisadora: G, vou fazer uma perguntinha aqui pra você. Aí você colabora comigo?

Estudante G: Sim.

Pesquisadora: Então, G, a primeira pergunta é... Por que você acha importante o ingresso na escola? Por que é obrigatório? Vamos falar assim.

Estudante G: Sim, é obrigatório para os adolescentes, os jovens, crescer sabendo das coisas, ler, escrever, pra mais na frente não ter dificuldade.

Pesquisadora: Dificuldade como assim?

Estudante G: Dificuldade em achar um emprego, tipo isso.

Pesquisadora: Dificuldade de... Também, né, G? Dificuldade de saber... Na vida, que eu acho que tem dificuldade na vida, que eu digo, de saber se comunicar, de saber sair, não é? De estar relacionando com outras pessoas, não é, G?

Estudante G: É.

Pesquisadora: Então, você, G, você se comunica mais falando ou escrevendo? Falando. Falando? Mas, assim, no celular, igual vocês, todo mundo tem celular, você não escreve muito, não?

Estudante G: Escrevo mais, mas eu mando é áudio mesmo.

Pesquisadora: Mais é áudio, né? Você acha que você aprende mais escutando ou lendo?

Estudante G: Escutando.

Pesquisadora: Escutando?

Estudante G: Sim.

Pesquisadora: Ah, tá bom. Você gosta de vir pra escola, G? E por que você gosta de vir pra escola? Ou não, né?

Estudante G: Sim, eu gosto de vir pra escola pra ver meus colegas, né? Aprender. E comunicar também com as pessoas.

Pesquisadora: Sim, G, muito bem. Por que o estudo, você acha que o estudo, você estudando, você sairia de trabalhar no braçal, trabalhar aí no sol, né? Capinando, roçando, plantando, hein?

Estudante G: Eu sairia porque aí eu ia saber, né? Comunicar, ia ter, tipo, uma... eu ia ter um conhecimento a mais, né? Porque aí eu podia conseguir um serviço melhor, talvez num escritório, sendo um professor mesmo.

Pesquisadora: Isso mesmo, G. Agora, G, a última pergunta. Por que aprender a ler e escrever é importante? Você acha que é importante? Já que você tem bem visto, né? Que seus pais, né? Seu pai, as pessoas aqui da comunidade, né? Igual seu avô, que eu conheci agora, sua avó e tudo, eles trabalham, conseguem sobreviver, né? Vamos falar assim. Aí você acha que a escola... Ela vai te ajudar muito a ter uma vida melhor do que a deles? Você vir para a escola estudar?

Estudante G: Sim, vai me ajudar bastante, porque eles sobrevivem, só que eles trabalham muito, né? No sol quente... Tipo, esforçando o máximo do corpo deles. Aí eu estudando eu posso ter um serviço que eu não precisaria esforçar tanto. **Pesquisadora:** Muito bem, G. Muito obrigada.

Entrevistado 4: estudante JV

Pesquisadora: JV, boa tarde.

Estudante JV: Boa tarde.

Pesquisadora: Tudo bom, JV?

Estudante JV: Tudo, e a senhora?

Pesquisadora: Eu tô joia, graças a Deus. JV, aqui, vou te fazer umas perguntinhas e você me responde, tá bom? **Estudante JV:** Tá bom.

Pesquisadora: Se você puder. A primeira pergunta é, por que, JV, você acha que o ingresso na escola, ter que vir para a escola, ter que estudar, ele é obrigatório?

Estudante JV: Para a pessoa poder aprender mais e ter um futuro melhor lá na frente.

Pesquisadora: E a segunda pergunta, JV, você se comunica mais falando ou escrevendo?

Estudante JV: Falando.

Pesquisadora: Falando?

Estudante JV: Aham.

Pesquisadora: Ah, sim. Beleza. Você aprende mais escutando ou lendo?

Estudante JV: Escutando.

Pesquisadora: Escutando?

Estudante JV: Sim.

Pesquisadora: Você gosta de vir para a escola, JV?

Estudante JV: Sim.

Pesquisadora: Por que você gosta de vir para a escola?

Estudante JV: Para aprender mais, conversar com os colegas e... Estudar bastante.

Pesquisadora: Sim, JV. Você acha assim, JV? Tendo em vista que aqui na comunidade a gente vê que os meninos que concluíram o Ensino Médio, quer dizer, vamos pensar, de todos os meninos que concluíram o Ensino Médio aqui, eles não saíram daqui, saíram, mas para trabalhar, braçal. Eu digo, não saíram para estudar lá fora. Aí você acha que, no caso seus, com essa outra visão que vocês estão tendo da educação, você acha que você estudando, você sairia desse trabalho braçal, você seria diferente desses meninos?

Estudante JV: Eu acho que sim, se estudar bastante e fazer uma faculdade boa, acho que até trabalhar assim sem precisar acertar pessoalmente lá trabalhando no serviço brutal lá.

Pesquisadora: Agora, a última pergunta, porque aprender a ler e escrever, a gente vê que ler e escrever é importante, mas a gente acha importante, mas tendo em vista que a gente aqui na comunidade, a gente já antes mesmo de a gente vir para a escola, a gente já sabe, já se comunica, já sabe plantar. A gente sabe todo o processo que faz parte de uma roça, da área rural. Sabe, porque é uma galinha, dá comida para um porco, para um peixe, não é? E aí você acha que ler e escrever é importante, já que a gente já sabe essas coisas? Ainda assim, você acha que ler e escrever é importante?

Estudante JV: Sim, na hora que for fazer uma redação, currículo de trabalho. É isso.

Pesquisadora: Muito bem, JV. Muito obrigada, viu?

Entrevistado 5: estudante E

Pesquisadora: Boa tarde, E.

Estudante E: Boa tarde.

Pesquisadora: Tudo bom?

Estudante E: Tudo.

Pesquisadora: E, vou fazer umas perguntinhas aqui pra você, meu querido. Aí você vai me responder, né? Então, a primeira perguntinha é... Por que, E, você acha que ingressar na escola é obrigatório?

Estudante E: Porque, tipo, depende do conhecimento. E se você for pra escola, desde pequeno, você vai conhecer mais e no futuro você vai ter uma capacidade de exercer uma patente melhor do que os seus pais.

Pesquisadora: Muito bem, E. Você se comunica mais falando ou escrevendo, E?

Estudante E: Os dois.

Pesquisadora: Os dois, né? Você gosta de falar e gosta de escrever também, né?

Estudante E: Com certeza.

Pesquisadora: Você aprende mais lendo ou escutando?

Estudante E: Lendo.

Pesquisadora: Lendo, né? Você é um leitor, já percebi que você gosta de ler. Você gosta de vir pra escola, E?

Estudante E: Sim. Quer dizer, mais ou menos.

Pesquisadora: Por que mais ou menos ou por que sim?

Estudante E: Uai, tia. Porque tem lados bons e lados ruins, né? Eu venho pra escola, caso do professor. A casa dos meninos. E o lado ruim, né? Que você tem que vir pra escola, voltar pra casa cansado. É isso.

Pesquisadora: E é difícil o percurso daqui, da escola pra sua casa?

Estudante E: Sim.

Pesquisadora: Como que você faz essa trajetória da sua casa até aqui na escola? Como é que você faz antes?

Estudante E: Saio de casa a pé, chego no ponto, pego a Kombi e venho pra escola.

Pesquisadora: E que horas que você sai da sua casa antes?

Estudante E: Onze horas.

Pesquisadora: Onze? E que horas que você retorna pra sua casa?

Estudante E: Olha aí, eu saio da escola quatro e meia, chego lá em casa cinco e tanto.

Pesquisadora: De pé?

Estudante E: De pé.

Pesquisadora: Nossa! Aí você acha, antes, com toda essa diculdade, né? Que você já apontou pra ir pra sua casa e tudo. Então eu percebo, né? Vou até... Não vou te induzir a resposta, mas eu acho assim, você acha que o estudo te tiraria desse sofrimento, né? De trabalhar braçal e ter que vir pra escola, aí depois quando você concluir seu estudo, aí você acha que você realmente vai conseguir sair desse trabalho?

Estudante E: Sim. Eu vejo o exemplo dos meus primos, né? Estudaram na mesma escola e hoje estão lá, gigantes. E eu quero ir no mesmo caminho.

Pesquisadora: Muito bem. Parabéns, E. A última pergunta. E, ler e escrever a gente fala que é importante, né? A gente sabe que é importante, né? Mas, aí eu vou fazer essa pergunta assim, ó. Ler e escrever é importante. Mas a gente já conhece tudo sobre a nossa comunidade. Antes mesmo a gente vinha aqui pra escola. Aí como que você pensa que esse ler e escrever vai relacionar com o conhecimento que você já tem da comunidade?

Estudante E: Como assim?

Pesquisadora: Assim ó, você lendo e escrevendo. Você já conhece, né? Você sabe como que planta, como que colhe. Tudo aqui da comunidade você sabe. Como que cria um peixe, como que cria um porco, uma galinha. Aí você acha em que que essa leitura, vou reformular a pergunta, essa leitura e essa escrita iria melhorar o trabalho que você já tem em casa antes de vir pra escola, esse trabalho de lida.

Estudante E: Eu acho que melhoraria sim, porque eu lendo e escrevendo eu podia fazer curso, podia ter criado a minha própria mente coisas melhores para as galinhas, para os porcos e etc.

Pesquisadora: Muito bem, muito obrigada.

Estudante E: De nada.

Entrevistado 6: estudante L Pesquisadora:

Boa tarde, L.

Estudante L: Boa tarde.

Pesquisadora: Tudo bom?

Estudante L: Tudo.

Pesquisadora: L, minha querida. Eu quero fazer umas perguntinhas para você. Você pode me ajudar?

Estudante L: Posso.

Pesquisadora: Então, vamos lá, L. L, eu vou perguntar, aí se você não entender, você pode me perguntar como que é essa pergunta, tá bom? A primeira é, por que o ingresso na escola é obrigatório? Por que que o aluno, a criança, ela tem que estar na escola?

Estudante L: Pra aprender mais e ter um sucesso na vida, ter mais conhecimento.

Pesquisadora: Só isso? Então tá. Você se comunica, L, mas falando ou escrevendo?

Estudante L: Falando.

Pesquisadora: Falando? Você não gosta de escrever, não?

Estudante L: Mais ou menos, mas eu prefiro falar.

Pesquisadora: E aqui na escola, quando você vai escrever redação, igual agora essas provas aí, essas avaliações de bloco, aí vocês zeram redação, não zeram?

Estudante L: Sim.

Pesquisadora: E aí, como é que você acha que você saiu na redação?

Estudante L: Acho que eu saí mais ou menos, porque agora que nós estamos aprendendo mais a fazer redação, entendendo mais sobre isso.

Pesquisadora: Você aprende mais, L, escutando ou lendo?

Estudante L: Escutando explica melhor.

Pesquisadora: Você acha que se você ler, você sozinha, pegar um livro e ler, você acha que não aprende, não?

Estudante L: Eu aprendo, mas não tanto quanto uma pessoa me explicando.

Pesquisadora: Beleza, L. Você gosta de vir para a escola, L?

Estudante L: Gosto.

Pesquisadora: Por que você gosta de vir para a escola?

Estudante L: Porque a gente encontra nossos amigos, professores e também aumenta o nosso conhecimento e aprende mais.

Pesquisadora: Muito bem, L. Tem mais duas perguntinhas lá. Uma é assim, por que o estudo, você acha que o estudo iria conseguir te tirar do trabalho braçal, igual agora, né? A gente sabe que todo mundo aqui tem que contribuir, né? Na roça, não é? Porque se a gente não contribuir com o nosso, vocês não contribuirão com os seus pais, aí fica mais difícil ainda a vida pra gente, né? Aí você acha que estudando, você contribuiria mais com seus pais, saindo desse trabalho braçal?

Estudante L: Sim, porque eu aprendendo, eu podia chegar lá e explicar pra eles o que eu aprendi, e aí explicando pra eles cada dia mais o que eu aprendi pra eles, e procurando uma forma melhor pra eles trabalharem.

Pesquisadora: Muito bem, L. Agora, L, por que... Você acha assim, L, por que aprender a ler e escrever é importante? A gente sabe que é importante, né? Mas você já sabe. Você sabe fazer queijo, que eu sei que você sabe. Você sabe pegar as vacas, que eu sei desde pequenininha que você pega as vacas, né? Leva lá para o seu pai. E aí você sabe muita coisa aqui da comunidade, você sabe as coisas aqui da comunidade mesmo, nossa cultura aqui. Mesmo antes de você vir para a escola, você já sabia, né? Então você acha que ler e escrever vai te ajudar a mudar mais os seus conhecimentos em relação aqui à comunidade?

Estudante L: Sim, porque agora chegou a tecnologia e antes nós sabíamos fazer tudo à mão. Agora a tecnologia vai nos explicar mais e cada dia nós vamos saber mais sobre as coisas da roça para fazer as coisas.

Pesquisadora: Fazer de uma maneira que renda mais, né, L? Que seja mais fácil e que renda mais o trabalho, né? É isso?

Estudante L: Sim.

Pesquisadora: Muito bem, L. Muito obrigada, viu.

Do que vimos acima, apresentamos nossa discussão entendendo o que apontaram os participantes quando questionados no processo de entrevista. Num primeiro momento, a pesquisadora quis saber por que os estudantes veem o ingresso na escola como obrigatório. Dado esse questionamento, três dos seis estudantes entrevistados responderam que é para “[...] ter um futuro melhor pra mim[...].” Ao vislumbrarem o futuro, encontramos uma contradição entre o que dizem e o que fazem esses jovens

quando chegam à escola. Ou seja, eles sabem e têm consciência de que, para ter um futuro diferente das pessoas mais velhas do assentamento, é preciso ter boas práticas de leitura e escrita escolar. Mas, ao mesmo tempo, quando chegam à escola, encontram-se desmotivados e desinteressados pelo que a escola busca ensinar.

Do ponto de vista dos outros estudantes participantes da pesquisa sobre a primeira provocação, nota-se que ambos informam que veem a escola como obrigatória porque “dependem do conhecimento.” Ou seja, possuem uma visão de que, talvez, somente os conhecimentos da tradição sejam insustentáveis para garantir um futuro melhor, conforme outros três estudantes. Ou, até mesmo, de outro ponto de vista, há uma negativa sobre os conhecimentos locais, considerando importante apenas o que a escola ensina como conhecimento, ou como leitura e escrita, sem ligação com a realidade.

Num segundo momento, a pesquisa buscou saber dos estudantes como é a relação deles com a comunicação, e os dados apontam que há um percentual elevado para a questão da fala no ato de comunicar e um percentual reduzido para o uso da escrita. Isso nos leva a entender que a prática da oralidade no assentamento apresenta uma potencialidade na relação da concepção de leitura e escrita, tendo a leitura de mundo (Freire, 1987) como vetor principal de sua formação.

Apenas um estudante do total de entrevistados nos informa que usa tanto a escrita quanto a fala para se comunicar. Obviamente, o estudante em questão, na compreensão de leitura e escrita, consegue associar significados e importância no desenvolvimento das duas competências, sendo uma complementar à outra.

A pesquisa quis saber também sobre a prática de aprendizagem dos estudantes, e os dados colhidos nos informam que, em sua grande maioria, a escuta é o que potencializa a aprendizagem desses sujeitos. A escuta, como parte da metodologia da construção e da contação do inventário da realidade (Silva *et al.*, 2023), é a maneira pela qual povos e comunidades tradicionais têm demonstrado sua força organizacional e educacional fora do ambiente escolar. Notamos que há um gosto dos estudantes em ir à escola, mas essa vontade está muito mais associada à questão do encontro entre colegas e amigos, no compartilhar de causos e histórias locais, do que à construção engessada da prática de leitura e escrita desenvolvida pela escola.

Buscamos, na entrevista, saber por que aprender a ler e a escrever é importante para os estudantes. Observa-se que a importância dada a estas categorias do letramento se

associa ao uso das novas ferramentas tecnológicas e à questão da empregabilidade. De certo modo, o que nos chama a atenção é o fato de que estes estudantes conseguem ver a importância dos estudos. No entanto, a questão que nos volta aqui é a que discutimos ao longo desta pesquisa: a própria escola ter assumido uma direção de ensino-aprendizagem que distancia os estudantes de suas vivências culturais, colocando as práticas de leitura e escrita escolar como um paradigma que classifica e seleciona os sujeitos para a produção capitalista.

Embora esses estudantes vejam a importância dos estudos, eles mostram desinteresse porque a própria escola, tal qual foi implantada, não levou em consideração a realidade dos diferentes sujeitos. Então, ao invés de ser um ambiente inclusivo, torna-se um espaço de exclusão quando os estudantes não se reconhecem dentro daquele espaço. Desse modo, refletir na escola como espaço social diverso e múltiplo é fundamental. Nesse contexto, o exercício de (re)pensar na definição, no papel e na realidade da escola como agente não só de letramento no sentido formal, mas de letramento relacionado ao conhecimento de mundo, é uma constante indispensável. Souza (2009, p. 188) destaca que:

uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que

está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos (Souza, 2009, p. 188) A escola necessita repensar suas práticas pedagógicas com o intuito de ressignificar os espaços educativos e sociais, onde cada educando possa se sentir valorizado em toda sua vivência. Isso significa fazer uma interface entre a língua falada e a escrita, entre a língua tradicional e a língua dita culta, no sentido de potencializar e ampliar a formação dos sujeitos, preparando-os para os usos e valorização de ambos os repertórios linguísticos em diferentes situações da vida.

4.8 Concepções de leitura e de escrita na comunidade

Após trazermos as análises dos dados relativos aos estudantes, precisamos entender qual a concepção de leitura e escrita por parte dos professores da escola Calunga I Extensão Órfãos, onde realizamos parte desta pesquisa. Nesse sentido, demonstraremos a concepção de uma professora formada em Linguagens do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB:

Professora:

Leitura é a maneira de ler e interpretar o mundo. A escrita é o modo como expomos as nossas ideias e pensamentos. Sim, porque a leitura e a escrita nos permitem conhecer e transmitir esse conhecimento para as pessoas. Sim. Participo das reuniões da associação, lavro atas e escrevo outros tipos de documentos também. Uso na escrita de documentos na escola e em casa, quando preciso deixar ou enviar algum boleto. Com certeza, a leitura e a escrita abrem caminhos e transformam a vida do indivíduo como um todo. No assentamento, principalmente para os jovens que estão começando a vida, é de fundamental importância.

Olhando para os dados, vemos uma compreensão de leitura e escrita por parte da professora um pouco além da concepção apresentada pelos estudantes. Ao abordar que “*leitura é a maneira de interpretar o mundo,*” ela nos leva ao reencontro com o que disse Freire (1987) sobre a leitura de mundo. Esse “interpretar o mundo,” apresentado na visão da professora, mostra que as crianças não chegam à escola iletradas. Ao contrário, elas levam consigo experiências de leitura de mundo e, na primeira tentativa de ação educativa, um dos crimes que as escolas mais cometem é o de impor a cultura padrão de alfabetização como leitura e escrita válidas, sem sequer tentar entender ou conhecer o contexto social do estudante, para que a partir de suas experiências possam juntos construir caminhos e estratégias de leitura e escrita decoloniais.

Ao mesmo tempo em que a professora nos dá esse entendimento de leitura como a interpretação de mundo feita por cada sujeito, ela também reafirma nas suas palavras que a escrita se restringe ao ofício de registros acadêmicos, no caso da relatoria de atas, como mencionou. Ela esquece que as artes, o tecido, o trançado, as esculturas, entre outras, são formas de texto que, embora não apresentem um teor textual, a história, por meio da oralidade, nos permite fazer contato com a escrita que não se representa apenas nos livros didáticos.

Nas palavras da professora, a leitura e escrita “*abrem caminhos e transformam vidas.*” Essa transformação precisa ocorrer na direção defensiva de um projeto de educação que valorize a pedagogia da presença, que se faz em contextos específicos por meio da cultura da oralidade. Ler e escrever, como já discutimos ao longo deste trabalho, é uma ação que transcende a prática que a escola oferece, limitando os sujeitos de alçarem voos sobre sua própria cultura e identidade.

Feitas essas considerações, vejamos o entendimento de um ancião, guardião da memória do assentamento. Para o assentado G., “*A leitura é tudo na vida da pessoa, a leitura é tudo, a leitura tem tudo na vida, sabe movimentar com as coisas, sabe se andar, sabe fazer o que bem quer, é tudo na vida.*” Ao afirmar que a leitura é tudo, o entrevistado nos

faz dialogar com as duas concepções de leitura e escrita trazidas aqui. De um lado, ele nos faz entender a leitura para além do que se aprende na escola, trazendo a concepção de que quem tem leitura consegue buscar seus próprios meios de sustentação e sobrevivência, tenha ele ido à escola ou não. Por outro lado, ele sugere que, para ter um bom relacionamento social e frequentar diferentes lugares, é necessário o domínio da leitura e escrita das palavras.

Com o apontamento acima, o entrevistado nos direciona para a proposta de trabalho sobre leitura e escrita, indicando a necessidade de uma duplicidade na leitura para atender às exigências do mundo moderno, mas partindo do princípio da identidade dos sujeitos e da própria escola como espaço que promove a liberdade.

Sobre a questão de quem não sabe ler e escrever, ele diz: “[...] *vê o mundo vazio para ela, porque tudo que vem escrito é outro que tem que ditar pra ele, pra ela, então é difícil, não é fácil.*” Ver o mundo vazio refere-se à falta de conhecimentos da própria tradição do assentamento, que vem sendo repassada de geração em geração. Apenas ler e escrever palavras soltas não preencherá as lacunas do vazio cultural. Nesse sentido, a compreensão de leitura e escrita deve transcender a simples alfabetização escolar, promovendo uma formação que respeite e potencie as identidades e os conhecimentos tradicionais dos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender as concepções de letramentos relativas à escrita e leitura dos alunos do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Kalunga I Extensão Órfãos do Assentamento Rio Bonito, bem como suas relações de aprendizagem na escola e na comunidade. Com os caminhos trilhados, esperamos ter provocado um debate no sentido de questionar como o conhecimento das concepções de práticas de leitura e escrita em distintos espaços e níveis de prestígio social reforça a desigualdade por meio da exclusão da realidade dos sujeitos nos processos educativos. A leitura e escrita escolar se configuram na lógica da produtividade, enquanto ler o todo parte do princípio de que o todo é a soma das partes do inventário da realidade pelos próprios sujeitos no ato de aprender a ler e escrever.

Consideremos, como respostas gerais para essas inquietações, a construção do sentido de vida em primeiro lugar; daí, a própria vida, permeada pela cultura, nos ajudará a

conduzir o processo educativo e descobrir práticas de leitura e escrita que a escola, até então, desconhecia.

O ato de ler e escrever palavras amplia nossa visão e atuação no mundo. Mas os dados mostraram que quem não teve contato com a escola também consegue expressar seus posicionamentos e conhecimentos. Daí, o sentido de “escuridão” dado a esses estudantes é um reforço daquilo que muitas vezes a escola prega e ensina como leitura e escrita válidas.

Em outro momento da pesquisa, como vimos acima, por meio de uma oficina de prática de leitura e escrita com esses mesmos estudantes, a pesquisadora quis saber a visão deles sobre como seria a vida sem o domínio da leitura e escrita das palavras. Eles apontaram que seria muito ruim, associando a questão “ruim” à ocupação de vagas de empregos ou à própria condição de desenvolver a autonomia, ficando reféns da mão de obra escrava. Outros estudantes apontaram que a vida “seria uma escuridão.”

Em função disso, quando trabalhamos a imaginação dos estudantes pensando em um mundo onde eles não sabem ler nem escrever as palavras, reforçamos a ideia da mão de obra forçada. A mão de obra forçada é decorrente da negação de direitos básicos, como a educação escolar, para a população negra e também são resquícios da servidão ou da escravidão que se tornaram uma cultura nos padrões sociais.

Dada outra situação-problema na oficina com os estudantes, a pesquisadora perguntou como seria a relação com o uso das tecnologias por meio do celular em caso de não saber ler e escrever. Os estudantes nos mostraram que simplesmente não usariam. Com essa afirmação, é possível fazer uma relação com a realidade dos mais velhos do assentamento, que, por falta de leitura e escrita, não usam celulares digitais. Entretanto, o fato de nos informar que simplesmente não usariam nos aponta para o quão limitados ficamos quando se fala de inclusão, equidade e autonomia, pois, de certa forma, ficamos sujeitos ao domínio daqueles que sabem fazer uso das novas tecnologias.

Por outro lado, em relação ao trabalho estruturado, buscamos trabalhar a visão dos estudantes sobre o meio ambiente. Eles nos apontam que, como não têm domínio da leitura e escrita, dariam importância à produção com base em compostos orgânicos. Daí, mais uma vez, vemos a importância de desenvolver a visão de leitura e escrita para além do que se aprende na escola, compreendendo o mundo ao seu redor a partir do ciclo da cultura local.

Pudemos constatar que, para os estudantes, a concepção de leitura que se cria, embasada na escola, tem muito a ver com a relação de poder estabelecida entre dois campos em disputa: de um lado, a agroecologia, e de outro, o agronegócio. Assim, a educação, como uma cultura do negócio, busca cada vez mais a mão de obra de quem sempre construiu a base da agricultura e do desenvolvimento deste país. Assistimos à disputa pelo acúmulo de riqueza e ao empobrecimento das práticas de letramentos dos povos e comunidades tradicionais, como é o caso do nosso assentamento.

Os dados coletados revelaram que a concepção de leitura e escrita da professora vai além da apresentada pelos estudantes, ao afirmar que "leitura é a maneira de interpretar o mundo." Isso remete à ideia de Freire (1987) sobre a leitura de mundo, indicando que as crianças não chegam à escola iletradas, mas carregam consigo experiências de leitura de mundo. Contudo, a prática escolar tende a impor uma cultura padrão de alfabetização, sem considerar o contexto social dos estudantes, limitando sua capacidade de desenvolver estratégias de leitura e escrita baseadas em suas próprias vivências culturais.

Por outro lado, o ancião do assentamento destacou que "a leitura é tudo na vida da pessoa," evidenciando que a leitura vai além do que é ensinado na escola, sendo fundamental para a sustentação e sobrevivência. Sua visão aponta para a necessidade de uma abordagem educacional que respeite e valorize as identidades dos sujeitos e promova a liberdade. Isso mostra que a leitura e a escrita devem ser vistas não apenas como ferramentas escolares, mas como meios essenciais para a autonomia e a inclusão social, respeitando e integrando os conhecimentos tradicionais e culturais dos assentados.

Notamos, nas discussões realizadas aqui com base nos dados pesquisados, a necessidade de repensar o que é de fato leitura e escrita. A direção que este trabalho nos dá, enquanto educadores e educadoras, é a da transformação da forma escolar para que possamos de fato dar sentido às práticas de leitura e escrita nela desenvolvidas.

Em linhas gerais, o que se pode observar é que, dos sujeitos que participaram, desde os estudantes até o ancião do assentamento, há uma tendência muito forte de limitação da leitura e escrita como reduto da escolarização que chega ao assentamento sem diálogo com quem ali vive. Por outro lado, há ainda uma visão estreita de leitura e escrita trazida pelos participantes da pesquisa, que pode servir como um conjunto de possibilidades para ver e interpretar o mundo de outra forma, inclusive no próprio ambiente escolar.

Por fim, é válido ressaltar o cumprimento dos objetivos propostos. Vimos que o principal era mostrar a visão dos estudantes e de outros sujeitos sobre leitura e escrita e entender os motivos pelos quais os estudantes não veem a escola ou a educação que desenvolve essas práticas como uma ferramenta importante para a transformação de sua realidade.

Os dados revelaram um distanciamento entre a vida dos sujeitos e a realidade da escola. Observamos também a ideia de leitura e escrita como caminho para o trabalho assalariado, proporcionado pela cultura da educação como negócio ou como favor à comunidade. E, embora timidamente, percebemos a presença do racismo estrutural, que se reforça quando há imposição de uma cultura sobre a outra, um modelo de educação sem diálogo com os territórios e fechado para a construção de um espaço na formação dos sujeitos orgânicos.

6. REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 137-155.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 fev. 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, 2017. Acesso google em março de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 4 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

BYBEE, J. L.; MODER, C. L. (1983). Morphological Classes as Natural Categories. *Language*, 59(2), 251–270. <https://doi.org/10.2307/413574>

CARIOCA, Cláudia Ramos. **As funções sociais da língua e as políticas de difusão do Português no Timor-Leste**. DELTA., 32.2, 2016 (427-447). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

COSTA, Sérgio Eduardo Jerônimo. **Avaliação da qualidade de vida de universitários no contexto da pandemia da Covid-19**. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Saúde (CCS) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2023.

COUTO, Maria Elizabete S. **A elaboração da entrevista na pesquisa em educação**, 2016. Disponível em: <http://www.neard.uesc.br>. Acesso em 20 de Mar 2024.

- CUNHA, Adão Fernandes da. **O Calendário Agrícola na Comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca**. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.. Brasília-DF, 2018.
- FIORI, Ernani. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 11-30.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009c.
- FLICK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes/ Uwe Flick; tradução Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva**. – Porto Alegre: Penso, 2013. 256p. : il. ; 25 cm.
- FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines. *Qualitative forschung*. **Ein Handbuch**, v. 4, p. 32-42, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1946.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** . - 6. ed. - São Paulo : Atlas,. 2008
- GNERRE, Maurizzio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.
- IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cavalcante (GO) - Histórico e Formação Administrativa**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <http://www.cavalcante.go.gov.br/323/DadosMunicipais/>. Acesso em: 04 Mar. 2024.
- JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva e RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013.
- MACHADO, R.B., *et al.* Estimativas de perda da área do Cerrado brasileiro. Relatório técnico não publicado. Conservação Internacional, Brasília, DF, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização/ Luíz. Antônio Marcuschi- 10. Ed.- São Paulo: Cortez. 2010.**
- PAYNE Thomas E. **Exploring Language Structure: A Student's Guide**. New York: Cambridge University Press, 2006
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & educação**. Autentica, 2017.
- PHD - INSTITUTO DE PESQUISAS. **Diferenças entre pesquisas por amostragem e população**. [s.l.]: Instituto de Pesquisas PHD, 2011. Disponível em: < <https://www.institutophd.com.br/diferencas-entre-pesquisas-por-amostragem-epopulacao/> >. Acesso em: 04 Mar. 2024.
- PINTO E SILVA, Teresa; CUNHA, Olga; CARIDADE, Sônia. Motivational interview techniques and the effectiveness of intervention programs with perpetrators of intimate partner violence: A systematic review. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 24, n. 4, p. 26912710, 2023.

REVISA Goiás: 8º Ano: **Língua Portuguesa e Matemática**. Estudante. Março/Abril - 2024. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/wpcontent/uploads/sites/40/2024/MaterialDidatico/MarcoAbril/PortuguesMatematica/RevisaGoiasPortuguesMatem%C3%A1ticaESTUDANTE.pdf>>. Acesso em: 04 Mar. 2024.

RIOS, Guilherme. Discurso e etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 8, p. 63-63, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília, DF: UnB/INCTI, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significados**. 2.ed. rev. e amp. Brasília – DF: Ayô, 2019.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Harvard University Press, 1981.

SILVA, Ana Tereza Reis da. (org.). **Leituras Críticas em Educação e Direitos Humanos**. – Brasília: Líber Livro; Alia opera, 2014.

SILVA, Givânia M. **Educação e luta política no quilombo de Conceição das Crioulas**. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Idelma Santiago da. SOUSA, Aroldo da e RIBEIRO, Nilsa Brito (org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. Brasília: NEAD, 2014.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Livro da Realidade: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE/ Paulo Roberto de Sousa Silva...[et al]** (organizadores. – Fortaleza: SEDUC, 2023.

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

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

STREET, BV Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 1, p. 219-228, 2014.

ANEXOS

Anexo I

Oficina de prática de leitura e escrita com os estudantes

- 1- Se você não conhecesse o alfabeto, a escrita, se você não soubesse ler e escrever, como seria a sua vida?
- 2- Imagine um mundo onde precisamos da leitura e da escrita, o que você faria se não tivesse conhecimento de ambas?
- 3- Se você não soubesse ler nem escrever, como você usaria o celular, ferramenta que você tanto gosta?
- 4- Imagine você usando as redes sociais sem saber ler e escrever, como seria?
- 5- Você conhece alguém que não sabe ler e escrever?
- 6- Relacionando ao meio ambiente, se você não soubesse ler e escrever, como você usaria alguns produtos em suas plantações? Será que usaria de forma correta sem muita agressão a vida?

Respostas Estudante I

- Eu seria desempregado e trabalharia no sol quente capinando e roçando.
- Provavelmente estaria trabalhando no serviço braçal.
- Eu não saberia usalo ou manuzialo, não saberia usar o instagram.
- Não usaria porque nem saberia usar o celular, alguns e como o tik tok, kawi provavelmente.
- Sim. Eu conheço várias pessoas que não sabe ler e escrever.
- Eu trataria com adubo esterco de galinha provavelmente com sim com adubos caseiros.

Estudante II

- A minha vida seria muito difícil porque a escrita e a leitura é muito importante para a nossa vida.
- Tamos no mundo bem moderno, tudo depende da leitura e da escrita, então não seria muito bom se eu não soubesse ler e nem escrever.
- Usar o celular sem saber ler eu acho bem difícil, até porque pra quem sabe ler é um pouco complicado.
- Não usaria porque seria bem ruim, se uma pessoa mandar mensagem escrita, tem que pedir outra pessoa pra ler a mensagem pra ela pra poder responder.
- Sim.
- Eu usaria os produtos que eu conhecia pelo cheiro ou pelo pacote ou o pote, eu usaria sem muita agressão sim até porque conseguimos identificar várias coisas sem saber ler.
- Mais eu colocaria outros produtos caseiro que não prejudique o meio ambiente e não usaria os produtos tóxicos que prejudica o meio ambiente e nós mesmos.

Estudante III

- A minha vida seria totalmente ruim, pois hoje em dia tudo que a gente for fazer precisa da leitura e da escrita.
- Provavelmente estaria trabalhando num serviço braçal e recebendo menos de um salário-mínimo.
- Simplesmente não saberia usar, pois não saber ler e escrever.

- Não usaria, pois não saberia mecher no celular e nem abaixar nenhum aplicativo.
- Sim, minha vó por parte de pai não sabe ler e nem escrever.
- Não saberia usar e poderia até matar todas as plantações ou talvez não serviria para matar o mato.

Estudante IV

- Digamos que seria ruim pois não poderia usar o celular e mim sentir vergonha em público.
- Provavelmente eu estaria em uma fazenda a trabalho a mão de obra para ganhar menos de um salário-mínimo.
- Eu pediria ajuda para um mais povo jovem e sentiria vergonha disso. Eu não usaria pois não saberia ler e escrever.
- Sim.
- Não usaria pois eu não reconheceria o produto já que eu não conheço não usaria.

Estudante V

- Minha vida seria uma escuridão pois hoje em dias precisamos muito da leitura e da escrita para resolver nossos problema.
- Eu pediria ajuda para as pessoas mais próxima.
- Usaria de uma época mais antiga e fácil.
- Não usaria porque as redes sociais estão em uma forma de leitura.
- Sim, pois a vida dele é uma escuridão, pois ele precisa muito das pessoas para ler para ele.
- Usaria de uma maneira que não prejudicava o meio ambiente e a nossa vida. Por exemplo o exerceco de vaca ao invés de usar o adubo químicos.

Estudante VI

- A minha vida seria uma escuridão, pois hoje em dia precisamos da escrita e da leitura para tudo que nós for fazer.
- Eu pediria ajuda aos meus familiares próximos.
- Usaria de uma forma mas antigas e fácil de usar.
- Não usaria, porque às redes sociais estão de formas mas avançadas e eu não iria entender nada.
- Sim, pois estas pessoas passam por muitas dificuldade no seu dia a dia.
- Usaria de uma forma errada, porque não iria saber que produto estava aplicando, mas eu poderia usar um produto que não há agredia as plantações; ex: esterco, bora de café, cinza de orgânicos da composta, etc...

Anexo II Pesquisa com professores Questões

- 1- O que você entende por leitura?
- 2- O que você entende ou sabe sobre escrita?
- 3- Você gosta de ler e de escrever?
- 4- Você mais lê ou escreve?
- 5- Você lê ou escreve nas atividades diárias desenvolvidas aqui no assentamento, ou seja, nas atividades rotineiras da comunidade?
- 6- E a escrita? Como você usa ou como você a vê sendo usada aqui no Assentamento?

Respostas

- Leitura é a maneira de ler e interpretar o mundo.
- A escrita é o modo como expomos as nossas ideias os nossos pensamentos;
- Sim, porque a leitura e a escrita nos permite conhecer transmitir esse conhecimento para as pessoas; ● Mais leio.
- Sim. Participo das reuniões da associação, lavro atas e escrevo outros tipos de documentos também;
- Uso na escrita de documentos na escola em casa, quando preciso deixar ou enviar algum boleto;
- Com certeza, a leitura e a escrita abre caminhos, e transforma a vida do indivíduo como um todo. No assentamento, principalmente para os jovens que estão começando a vida é de fundamental importância.

Anexo III

Pesquisa com lideranças/anciãos do assentamento.

Entrevistador - Gerson, pra você, o que é leitura e escrita?

Entrevistado- A leitura é tudo na vida da pessoa, a leitura é tudo, a leitura tem tudo na vida, sabe movimentar com as coisas, sabe se andar, sabe fazer o que bem quer, é tudo na vida.

Entrevistador- O que você pensa de uma pessoa que não sabe ler nem escrever? Você acha que ela vê o mundo de que forma?

Entrevistado- A Eliana é diferente. Ela vê o mundo bem diferente. Ela nem vê o mundo assim como qualquer um que lê, que escreve. Ela vê o mundo bem diferente, vê o mundo vazio para ela, porque ela tem tudo que vem escrito é outro que tem que ditar pra ele, pra ela, então é difícil, não é fácil.

Entrevistador: Você, Gerson, você sem ler e escrever, você tem até que série. E aí, como que é a sua vida? Mesmo com todo o conhecimento de mundo que você tem, mas você sente falta de ter frequentado a escola mais, ter se profissionalizado, alguma coisa nesse sentido?

Entrevistado- Sim, eu tenho muita falta de escola, minha escola foi muito pouca, eu estudei só uns seis meses, tive só uns seis meses de escola. Então a escola minha que eu tenho é a escola do mundo, viu? Mas tem falta da leitura, tem falta de um outro tipo de escola, uma escola melhor pra minha vida, escrever melhor. Sinto falta, sim.

Entrevistador- Igual assim, a gente sabe que nós estamos na era da tecnologia, né? Esses celulares, televisão digital, celular, máquina de lavar, em tudo. Você se adapta a esse tipo de tecnologia? Faz parte? Você acha que consegue manusear bem?

Entrevistado- É, eu achei que até que eu não ia dar conta não, mas, infelizmente, com os ensinamentos da vida. Eu vou se adaptando bem, só vou entrando no mundo de hoje em dia, que eu vou indo devagar, mas eu vou aprendendo, vai buscando a sabedoria, vai buscando um lado, vai buscando o outro, porque eu já aprendi muita coisa, porque eu não pensava nem que eu ia aprender tantas coisas. E já aprendi bastante coisa, sim.

Entrevistador- Você imagina assim, quando você... Tendo em vista que eu já conheço a sua vida, que você saiu com 12 anos de casa... Aí você saiu, você já tinha estudado, frequentado uma escola, mas era esse tipo de escola que você realmente queria, você achava que essa escola ia fazer parte da sua vida, porque nessa sociedade contemporânea que a gente vive, o que a gente pensa? A gente quer uma escola que realmente tenha significado para a gente, uma educação que tenha significado, que ela esteja interligada com o nosso contexto de vida. E o que muitas vezes a gente vê aqui no assentamento é

que a escola, ela veio como embaixada, né? imposta e que não valoriza o conhecimento que os meninos têm, os adolescentes, as crianças, os jovens e até mesmo os adultos. E a gente vê que a gente é taxado de analfabeto ou dessas palavras pejorativas porque a gente não conseguir dominar muito esse mundo da escrita. Mas, voltando aqui, essa escrita que não tem significado pra gente, que não faz parte da vida da gente, você acha que isso é importante?

Entrevistado- Que não faz parte, como assim?

Entrevistador- Assim ó, você lê uma coisa por ler, você não entendeu, você fala no sentido globalização, vamos dizer isso, mundo globalizado, bipolarização, qualquer coisa nesse sentido, e você não conseguir enxergar essa globalização aqui dentro da sua casa. O que que aconteceu? O que você tem aqui que faz parte desse mundo globalizado? O que quer dizer essa expressão? Você acha que tem algum sentido pra você estar num contexto desse?

Entrevistado- Não. Eu não acho que tem nenhum sentido fora disso aí, não. Porque o sentido hoje é viver no mundo de hoje, não é viver aquele mundo de antigamente, igual eu aprendi a viver e desaprendi a viver também. Estou aprendendo a viver no mundo de hoje em dia. É normal a gente caçar jeito de procurar a se entender o que a gente não entendeu antigamente.

Entrevistador- Você imagina assim, né? Seus filhos, se eles não soubessem ler e escrever, se não tivesse chegado a escola aqui no assentamento. Aí você pode me descrever alguma coisa sobre a escola aqui do assentamento? Como foi o surgimento dessa escola?

Entrevistado- Pra mim foi difícil, né? Foi muito difícil. Quando assim que eu cheguei com meus filhos aqui, foi muito difícil. Porque não tinha escola, eu tive que arrumar a professora particular, pra colocar meus filhos para estudar, porque a prefeitura não podia pagar a professora. disse que já tinha fechada a cota de balancete deles e por isso não podia contratar uma professora. E eu tive que sujeitar a pagar a professora particular pros meus filhos não ficarem sem escola. Igual tinha 21 crianças sem escola. Sim. E aí quando... Passou um ano depois que a prefeitura arrumou, conseguiu arrumar a escola pra nós. Mas mesmo assim. Eu ainda paguei um ano e tanto de professora particular aqui, pra meus filhos não ficarem sem escola.

Anexo IV Parecer da Comissão de Ética

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA UNB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO E CONCEPÇÕES DE LEITURA: MODA, SIGNIFICADO E PERSPECTIVAS DE VIDA PARA A JUVENTUDE QUILOMBOLA DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO ASSENTAMENTO RIO BONITO EM CAVALCANTE - GO

Pesquisador: ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA
LIMA Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69410523.4.0000.5540

Instituição Proponente: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.208.888

Apresentação do Projeto:

O presente projeto constitui-se da temática letramento e concepções de leitura: moda, significado e perspectivas de vida para a juventude quilombola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica para conceituar a temática e de investigação por meio de questões problemáticas no campo de pesquisa onde interagem os sujeitos. Diante dessa perspectiva, é importante algumas reflexões para compreender as relações de aprendizagem no que diz respeito ao letramento desses educandos quilombolas. As perguntas que orientam essas reflexões são: O que é a escola para o povo quilombola/Kalunga? O que é a escrita para o povo quilombola/Kalunga? Como atrair os educandos quilombolas para a leitura e escrita diante do elevado índice de familiares que não tiveram o direito de serem alfabetizados e não dominam nenhuma

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNB

Continuação do Parecer: 6.208.888

prática de ler e escrever? Há interesse dos jovens assentados pela língua escrita? Onde esse interesse aparece na trajetória escolar desses estudantes? De quais ferramentas a escola carece, tanto no âmbito político, social, econômico e cultural, quanto no pedagógico, material e funcional ali inseridos, para despertar nesses estudantes a paixão pela linguagem falada e escrita na escola e na comunidade? A escola leva em conta os conhecimentos tradicionais expressos nas falas cotidianas, nas tradições e na moda local? Acredita-se que, no processo de aprendizagem, ainda há um grande obstáculo, o qual impede que os alunos sejam reconhecidos como pessoas munidas de saberes, inseridos em diversas relações sociais, culturais e econômicas. Desse modo, trazem consigo variações linguísticas que, na maioria das vezes, não são levadas em conta na aprendizagem de língua portuguesa. Essa lacuna na mediação da aprendizagem acaba que causando desinteresse dos estudantes pela leitura e pela escrita, dificultando o letramento esperado.

Compreender as concepções de letramento e de leitura e escrita nas relações de aprendizagem escolar e comunitária, que contribuam com a formação integral dos sujeitos do e no Campo de forma plural, significativa e transformadora, tendo a moda local como ponto de partida para dialogar com a temática no contexto dessas interações. É uma pesquisa bibliográfica com intervenção no campo de vivências dos sujeitos, onde responderão um questionário semiestruturado e participarão de atividades que promovam o prazer pelo ato transformador de ler e escrever.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de	
Bairro: ASA NORTE	CEP: 70.910-900
UF: DF	Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592	E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNB

Continuação do Parecer: 6.208.888

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as concepções de letramento e de leitura e escrita nas relações de aprendizagem escolar e comunitária, que contribuam com a formação integral dos sujeitos do e no Campo de forma plural, significativa e transformadora, tendo a moda local, o jeito de vestir e as diversas relações com a história, crenças, tradições e relações com o meio ambiente, como ponto de partida para dialogar com a temática no contexto dessas interações.

Objetivo Secundário:

Compreender as concepções de leitura e escrita dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Assentamento Rio Bonito e suas perspectivas acerca da moda local considerando as funções sociais de linguagem oral expressas em seus costumes, crenças, produção cultural e artística.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A participação na pesquisa implica em riscos que poderão ser expressos na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder; cansaço ou vergonha ao responder as perguntas. Para mitigar esses riscos mencionados anteriormente, a pesquisadora utilizará as seguintes estratégias: roteiro de entrevista simples e claro, perguntas objetivas, visando não constrangimento, deixar o participante confortavelmente a vontade para responder ao seu tempo. O colaborador terá garantido o direito de sair da pesquisa a qualquer momento e independente da situação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora fez os ajustes recomendados no primeiro parecer da relatoria. Contudo, é importante atentar que, embora tenha destacado os riscos da pesquisa tanto no TCLE quanto na Carta de Revisão Ética, não o fez nas informações gerais do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2079802.pdf	05/07/2023 02:28:32		Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_Alexandrina.docx	05/07/2023 02:25:19	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	05/07/2023 02:23:44	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimentoassinado.pdf	05/07/2023 02:22:55	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo_de_termo_de_assentimento.docx	05/07/2023 02:22:31	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alexandrina.doc	05/07/2023 02:21:54	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Alexandrina.docx	05/07/2023 02:21:22	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_alexandrina.pdf	08/05/2023	ALEXANDRINA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

		00:02:31	FERREIRA DA SILVA LIMA	
Outros	Curriculos_Lattes_Alexandrina.pdf	03/05/2023 10:29:30	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	Aceite_escola.pdf	26/04/2023 00:01:52	ALEXANDRINA FERREIRA DA	Aceito

Página 04 de

Outros	Aceite_escola.pdf	26/04/2023 00:01:52	LIMA	Aceito
Outros	Aceite_UNB.pdf	25/04/2023 23:59:15	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	Aceite_Assentamento.pdf	25/04/2023 23:58:40	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coletas_de_dados_alex andrina.docx	25/04/2023 23:57:40	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_imagem_e_som. doc	25/04/2023 23:56:56	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma_alexandrina.docx	25/04/2023 23:49:43	ALEXANDRINA FERREIRA DA SILVA LIMA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 31
de Julho de
2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br