



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH CAMPUS VI  
LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

LUCINALVA FERNANDES GOMES  
MARINA FERNANDES BORGES

**PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: LEITURA E LEITORES DA  
COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SAMBAIBA**

CAETITÉ-BA  
2014

LUCINALVA FERNANDES GOMES  
MARINA FERNANDES BORGES

**PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: LEITURA E LEITORES DA  
COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SAMBAIBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB,  
como exigência parcial para a obtenção do  
título de licenciado em Letras com Habilitação  
em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Me. Zélia Malheiro  
Marques

CAETITÉ-BA  
2014

LUCINALVA FERNANDES GOMES  
MARINA FERNANDES BORGES

**PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: LEITURA E LEITORES DA  
COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SAMBAIBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência parcial para a obtenção do  
título de licenciado em Letras com Habilitação  
em Língua Portuguesa da Universidade do  
Estado da Bahia – UNEB, Campus VI.

Aprovado: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Zélia Malheiro Marques – UNEB  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Kátia Da Costa Pina – UNEB  
Examinadora

---

Prof<sup>o</sup>. Me. Edmilson de Sena Morais – UNEB  
Examinador

CAETITÉ-BA  
2014

Dedicamos esse trabalho aos nossos pais que não mediram esforços em nos apoiar na construção do conhecimento escolar, assim como no incentivo dos nossos objetivos e sonhos.

“A educação é o exercício da liberdade do homem para estruturar o seu projeto de existência, para viver os diferentes horizontes da cultura.” (Ezequiel Theodoro Silva).

## AGRADECIMENTOS

Aos valores a nós inculcados em ouvir humildemente o outro é que primeiramente nosso agradecimento vai ao maior mestre que nos dotou de tais dons, a DEUS.

Ao prazer de nos direcionar a aprendizagem contínua estende-se à professora e orientadora Zélia Malheiro Marques, que não só confiou na nossa capacidade elucidativa em desenvolver esse trabalho como também nos encorajou persistir sempre, companheirismo de uma educadora que adota e conquista seus alunos de maneira iluminada.

Aos nossos pais, irmãos e companheiros, que souberam compreender nossas ausências, e principalmente em nos apoiar nos momentos de angústia.

Às nossas amigas de sala de aula, de modo especial Edva e Euvânia por sempre dividir conosco as incertezas, momentos de tristeza, e principalmente as alegrias que nos faz defender o valor de grandes amizades.

À comunidade rural quilombola de Simbaíba por nos receberem e compartilharem de suas histórias pessoais e sociais, que de maneira prazerosa enriqueceu nossos conhecimentos contribuindo para nosso modo de ver e ouvir a vida e por possibilitar na ampliação do nosso olhar, enquanto pesquisadoras, para além da universidade.

Aos professores da Universidade que nos permitiram trilhar o caminho do conhecimento e da pesquisa de modo apaixonante, seja no estudo, da literatura, das línguas, das práticas pedagógicas, e no olhar analítico e crítico da pesquisa, e do modo especial ao professor Edmilson de Sena Moraes que nos incitou na exploração desse objeto de estudo.

À todos que permitiram acreditar que podemos sim mudar a educação.

## RESUMO

O presente trabalho, pautado na discussão sobre as práticas de leitura trabalhadas na sala de aula da comunidade quilombola de Simbaiba, comunidade rural de Caetité – situada no Alto Sertão da Bahia – objetivou investigar, como as leituras são exploradas na sala de aula Quilombola? Se essas práticas dialogam ou não com as leituras que a comunidade faz de si e do social? Desta forma, a pesquisa faz uso, tanto por meio de entrevistas e observações nas turmas de 4 ° e 5 ° ano de ensino fundamental I, quanto na análise de narrativas orais e escritas. As histórias da comunidade, desenvolvidas durante os encontros de leituras do projeto de iniciação científica, formou base para este estudo, não só para apresentar a comunidade através de suas falas, como também, para estabelecer um confronto entre suas narrativas sociais e culturais com as abordagens desenvolvidas pelo ensino escolar. Nesse sentido, é que esta pesquisa, desenvolvida pela natureza qualitativa, via de abordagem autobiográfica, possibilitou explorar as leituras da comunidade e as da sala de aula. No percurso dos estudos, as práticas de leitura mostraram-se mais que um importante instrumento para o desenvolvimento formador de habilidades escolares, mas como principal meio para se explorar a capacidade crítica e criativa ao ressignificar o lido. Tanto as leituras legitimadas quanto as leituras culturais têm demonstrado, durante observações, o valor da construção de um projeto de leitura que privilegie o aluno/leitor nas suas interpretações conflituosas ou não. Um quadro de ensino, conforme análise conclusiva, que ainda não se tem mostrado de forma efetiva. Não quando o que se tem é uma cultura escolar engessada, pela modelo pedagógico conteudístico, ou ainda pelo modo reprodutor, em que as leituras, quando poderiam ser dialogadas com a realidade do aluno, são silenciadas, de modo que as significações interior e exterior do aluno/leitor são ignoradas e assim perdendo o efeito da verdadeira função da leitura. Entretanto, Sambaiba tem muita a contribuir com o ensino, a partir do momento que as vozes da comunidade sejam também trabalhadas de modo que essas leitura contribua na significação e interpretação de si e do social. Teoricamente a pesquisa foi ancorada em autores do campo da leitura, de caráter político-educacional e étnico-racial e da identidade negra, estudos desenvolvidos por Abreu (2006); Arruti (2006); Silva (1997); Gomes (2001); Hall (2009); Munanga (2004); Perrotti (1990); Santomé (2011) Yunes (2011) e tantos outros que compõem este quadro de pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de leitura. Comunidade quilombola. Identidade cultural.

## ABSTRACT

This work, guided in the discussion on the readings practices worked in the quilombolas classroom of Sambaiba, rural community of Caetité – located in Alto Sertão da Bahia -, started objecting to investigate, as the readings are explored in the Quilombola classroom: after all these practice dialogues or not with the readings that the communities makes it selves and the social? Thus, the research uses, both through interviews and observations on the 4th and 5th grades of elementary school, and in the analysis of oral and written narratives. Thus, the research uses through interviews and observations on the 4th and 5th grades of elementary school, and in the analysis of oral and written narratives. The stories of the community, developed during the meetings of readings research project, formed the basis for this study, not only to present the community through their speeches, as well as to establish a confrontation between their social and cultural narratives with approaches developed by school education. In this sense, this study is developed by the nature of qualitative research, via autobiographical approach to explore the possible readings of the community and the classroom. In the course of studies, reading practices was more an important instrument for the development of scholastic skills trainer, but as the main means to explore critical and creative ability to reframe the read. Both readings legitimized by cultural as has been shown during observations, the value of building a reading project that privilege the student / reader in their conflicting interpretations or not. A framework for teaching, as conclusive analysis, that has not yet shown an effective way. Not, when what it got is a school culture in a cast, by pedagogical model of contents or by reproductive way, in which the readings when they could be dialogued with the reality of the students are muted and so the inner and outer meaning of student\reader are ignored and thereby losing the effect of the true reading function. However, Sambaiba has too much to contribute to the teaching, just good enough that the school will listen to the voices of community, because depending of the students, readings has coming from his parents, they just need teachers\agents of readings that'll leads to means to them, interprets them, interrogate them as a reader. Thus, this study is provided by the nature of qualitative research, via autobiographical approach. Theoretically the research was anchored in authors of the field of reading, of quilombola community, of political-educational ethnic racial and of black identity , taking studies developed by Abreu (2006); Arruti (2006); Silva (1997); Gomes (2001); Hall (2009); Munanga (2004); Perroti (1990); Santomé (2011) Yunes (2011), and so many others that compose this framework research.

Keywords: Practices of reading. Quilombola community. Cultural Identity.

## LISTA DE SIGLA E ABREVIACÕES

ASQ.....	Agenda Social Quilombola
CNE.....	Comissão Nacional de Educação
FCP.....	Fundação Cultural Palmares
LDB .....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MinC.....	Ministério da Cultura
PBQ.....	Programa Brasil Quilombola
PCN .....	Práticas Curriculares Nacional
SEPPIR.....	Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DE MUNDO: UM ESPELHO CONSTITUIDOR IDENTITÁRIO.....</b>	<b>16</b>
2.1 PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA E OS PCNS.....	23
2.1.1 A EDUCAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL.....	27
<b>3 QUILOMBO: DESVELANDO O UNIVERSO CONCEITUAL.....</b>	<b>34</b>
3.1 SAMBAIBA: “DANÇA DE RODA”.....	44
<b>4 NARRATIVAS QUILOMBOLAS: “QUEM SOU?”.....</b>	<b>48</b>
4.1 TECENDO OS FIOS ENTRE OS SABERES DA COMUNIDADE E OS DA ESCOLA.....	51
<b>5 BATENDO AS POEIRAS DA VIAGE.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ah, as viagens! Quem não tem histórias a contar, as longas e difíceis então, revelam ações do tempo e do homem que nos faz questionar, refletir, tentando entender como tudo acontece, a vegetação seca, o amontoado de criação bovina fugindo do sol para se esconder numa única sombra no meio do campo, as pedras que nos fez a todo momento deslocar os pensamentos, que de estado de contemplação passamos a questionar nossa posição no meio do caminho das pedras e a também questioná-las com olhar de quem tenta buscar respostas dos passos na trilha da vida.

Duas viagens precisam ser necessárias aqui relatar, não pelo tempo decorrido, e sim pelas poeiras e rastros que nos fazem acreditar numa passagem transformadora, que de turistas contempladores passamos a viajantes questionadores.

A primeira viagem que marca o trajeto da pesquisa começa, na sala de aula, no VI semestre. Tudo começou com um questionamento incitado por um professor da universidade ao perguntar sobre o número de comunidade quilombolas em Caetité, que segundo ele sabia que era um número expressivo, mas que queria maior detalhe. O silêncio da sala fez surgir um incômodo, pelo menos para os que faziam parte do município. Não conhecer com propriedade o processo da pesquisa, fez com que surgisse uma inquietação, uma necessidade de obter respostas. E assim nasceu a vontade de realizar esta pesquisa numa comunidade quilombola, não sabia ainda em que lugar, mas acreditava que o objeto nasceria ao adentrá-la.

A anseio era tamanho que a oportunidade surgiu da maneira mais prazerosa possível, através do projeto de pesquisa e extensão<sup>1</sup>. Esse interesse antecipado estava relacionado às práticas de leitura com leitores rurais, num trabalho voltado, principalmente, com narrativa orais autobiográficas.

Na primeira fase do projeto, mapeamos locais selecionando pela via de acesso mais conveniente, tanto pelas viagens quanto pela disponibilidade dos participantes. Contrariando todas as regras de escolha, a distância e a mobilidade resultadas em caronas fez das pedras e poeiras pré-requisitos exclusivos. Com o remanejamento no quadro de condições, a vaga foi

---

<sup>1</sup> “Casas de cultura na zona rural de Caetité: constituição leitora pelas narrativas de si e do social”, projeto de pesquisa e extensão de Iniciação Científica, financiado pela FAPESB sob a coordenação da professora mestra Zélia Malheiro Marques, desenvolvido entre os meses de Agosto de 2012 a julho de 2013.

preenchida sem sombra de dúvidas, a partir do entusiasmo e interesse de alguns dos representantes da comunidade de Sambaiba.

Assim, a escolha imediata foi concluída por dois motivos, um pelo esforço na demonstração em receber o projeto a outra por estar representada pela única unidade escolar do município que atendia somente crianças daquele local. A imagem da escola foi o primeiro critério a ser notado e anotado, a ponto de nos inquietar por dias e noites, na tentativa de descobrir o motivo de tal reação. A descoberta logo veio nas palavras de S<sup>o</sup> José<sup>2</sup> “a escola tem sido uma coisa muito importante para nossas crianças, nós mais velhos tivemos pouca oportunidade, eu ainda sei ler e escrever, mas essa menina aí pode mudar muita coisa aqui prá gente, já tá mudando”, trazendo sentidos e significados a uma instituição que se esmera no principal meio por dias melhores. A relação ali estabelecida da soma das crianças com o ensino, demonstrava um resultado de certeza dentro da perspectiva por mudanças no modo de pensar e agir para um povo que viveu por muito tempo nas sombras do mundo iletrado, esquecido e ignorados pelo poder público.

As narrativas leitoras reveladas nas vozes dos patriarcas da comunidade, expressavam os saberes escolares, como um poder de mudança, não em sua individualidade, mas no sentido coletivo. Um ensino que formasse o aluno com atitude e vontade na busca de benefícios para o comunidade, crianças que um dia não precisariam se esconder, porque são “da roça” ou “de cor”.

Localizada a 85 quilômetros da cidade sede, Sambaiba encontra-se incluída num quadro de nove comunidades rurais localizadas Município de Caetité, região do sudoeste baiano, que recebeu o registro de comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP) data de 06/07/2010. Sambaiba conta hoje com cerca de 72 famílias, 66 crianças matriculadas na unidade de ensino da localidade.

Entre os dez encontros realizados na Associação da comunidade, os participantes da pesquisa, na presença de adultos e criança, realizavam leituras de si e do social, por meio de narrativas orais e escritas. As leituras autobiográficas apresentavam as heranças religiosas, tradições passadas de pai para filho pautadas no respeito e valores.

Essa visão, conforme relato de Sr José, só foi possível depois que eles tomaram consciência do que era uma comunidade, e porque a chamavam de quilombola. As narrativas orais de autodenominação de quem são, e sobre os sentidos produzidos como comunidade quilombola, sob o parecer de antropólogos como Leite (2000), Arruti (2006), que discutem as

---

<sup>2</sup> Sr. José é um dos colaboradores da pesquisa e participante dos encontros de leitura realizados durante o projeto de Iniciação Científica.

trilhas percorrida do caminho semântico dos termo quilombo, nos levou ao questionamento mais importante que surgiu na primeira visita a escola.

Numa demonstração de orgulho em mostrar a escola como um instrumento de formação de identidades com os filhos e netos da comunidade, o representante educacional do lugar lamentava não poder contribuir pela falta de livros, direcionando nosso olhar para a única e vazia estante de literatura infantil que indicava possibilidade de propagação da leitura.

Por dias ficamos com essa imagem da não leitura, em que não se identificou possibilidades de realização de práticas leitoras, sobretudo a partir dos impressos. Levamos essa discussão para sala de aula, na oportunidade falávamos sobre a implementação da lei 10.630/07 na disciplina de literatura afro brasileira, sobre a sua aplicabilidade e de como as escolas estão ou serão preparadas para recebê-la.

Essa com certeza marca nossa segunda viagem, o percurso de questionamentos incitada a partir das narrativas orais e escritas dialogadas com o cenário da escola. Diante desse confronto, imagens foram sendo selecionadas e relacionadas. A expectativa de um futuro, a partir da educação escolar para as crianças, ecoadas nas vozes da comunidade, relacionada com o olhar de desespero na estante de livro refletida pelo representante de ensino daquela instituição configurou um quadro de questões. Todavia, o objeto de estudo que nos fez enxergar o valor das pedras e as poeiras acumuladas, foi com relação às práticas de leitura realizadas na sala de aula acerca de sua influência na construção da identidade étnico racial.

Pensar as práticas de leitura é pensar nas possibilidades de diálogo trabalhado na sala de aula entre os impressos e não impressos, entre o clássicos literários e as leituras populares. É permear as diversas formas de leitura Abreu (2002) sem deixar de mão o suporte escrito. Em se tratando de uma comunidade que se vale pela oralidade, entre causos, contos, narrativas orais autobiográficas, o quadro de leituras entre o erudito e o popular Bourdieu (2001) contemplaria um ensino formador identitário que se vale das leituras como meio de interpelar “o meio”, “a si” e “o outro”.

A leitura na sala de aula, segundo estudos como de Silva (1997), Yunes (2003: 2009), Zilberman (2001: 2005), entre outros, só é tomada como formadora de sentido para o leitor quando ocorre interpelações entre o vivido e o sentido, ou seja, textos e livros que os façam questionadores de si e do lugar onde vive, o que para Yunes (1995, p.186), “significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele”.

Nesse sentido, não há dúvidas em afirmar que leituras dialogadas com o social e o cultural do leitor sejam capazes de formá-lo na sua criticidade, no modo de ver e de lutar no mundo, logo, tal processo, podemos dizer, é revelador e constituidor de uma identidade afirmativa, que nos dizeres de Munanga (2004) se faz pela autodefinição de que se toma pelo coletivo, pela comunidade, “de quem somos nós?” – “de onde viemos e para onde vamos?” e “qual nossa posição na sociedade”.

A relação estabelecida das práticas de leitura, seja da comunidade ou da sala de aula, com a constituição identitária étnico racial foi possível a partir de variadas leituras acerca das políticas educacionais étnico raciais defendidas por Arrutti (2006) Munanga (2003: 2004) e consubstanciada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2011). Esses estudos deram conta de nos interpelar para uma pesquisa que nos colocasse frente a questão das práticas de leitura na sala de aula quilombola, pois até então o que só encontrávamos eram pesquisas voltadas para o ensino étnico racial dentro de um âmbito geral, seja na questão dos currículos escolares ou no ensino voltado para diversidade e identidade. O que nos chamou mais atenção, dentro dessas premissas estabelecidas nos documentos oficiais das políticas educacionais quilombolas e nas pesquisas, era de um ensino que primasse pela contextualização dos currículos, ou seja, um currículo que fosse permeado de diálogos entre a cultura quilombola e as práticas de ensino na sala de aula, uma aproximação da comunidade com a escola em todos os âmbitos desde as rezas, histórias orais, as cantigas, entre outros.

A partir disso, construímos a hipótese de que se o ensino escolar quilombola carrega como principal objetivo a formação de uma identidade cultural de afirmação étnico-racial quilombola a partir dessa relação de escola e comunidade, logo as práticas de leitura na sala de aula tenderá a seguir os mesmos passos, no trabalho com textos e livros dentro de um contexto que não os colocasse em situação de frustração pela sua cor ou pela sua cultura. Contudo, partimos do entendimento que a leitura não poder ser distanciada dos aspectos sociais e culturais do sujeito leitor, nem tão pouco ser utilizada como silenciador.

Importante destacar nesse momento que, o estudo em questão, não tem o propósito de apontar culpados. Necessário e preciso levar em consideração que fatores como a formação de professores que por anos seguiu o modelo eurocêntrico e da cultura do branqueamento. Assim, culpá-los não soa honesto, não quando o que aprenderam com seus professores foram ler e reproduzir o que havia lido e que sem apoio ou formação contínua repetem a mesma aprendizagem.

Assim, essa pesquisa, embasada pelo objetivo de investigar práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula da comunidade quilombola de Sambaiba, observando as leituras de si e do social no que se refere às relações que essas leituras têm com a comunidade onde os leitores vivem, tomou pelo método qualitativo pela vertente autobiográfica que recorreu a histórias orais e escritas com a colaboração e participação de pessoas mais velhas da comunidade tanto nos encontros de leitura pelo projeto de IC, quanto nas conversas individuais. Contudo, a pesquisa contou com colaboradores participantes dos encontros de leitura, selecionados em quatro adultos, também com observações na sala de aula do 4º ano fundamental e entrevistas realizadas com dois professores da unidade escolar, com o diretor, e com duas coordenadoras de projetos da Secretaria de Educação do Município de Caetité.

A pesquisa bibliográfica foi suporte basilar na apreensão teórica, cujo propósito maior estava em subsidiar a análise dos dados coletada, possibilitando responder aos questionamentos realizados no decorrer do estudo. Para elucidação desse trabalho, portanto, organizamos em três seções.

Na primeira, tece os fios sobre a importância da leitura e sua influência na sala de aula como meio constitutivo da identidade étnico-racial. A discussão estendida nos sub-tópicos acerca do exercício das políticas da educação escolar quilombola e das Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, parte com olhar especial acerca dos objetivos compreendidos sobre a afirmação identitária negra e cultural.

Na segunda seção, na procura por entender as especificidades de uma organização quilombola com relação às comunidades rurais, é que foi esboçada a discussão sobre os aspectos envolvendo o campo conceitual de quilombo. Essa base teórica é subsídio para visualizar o conceito de “comunidade quilombola” construído pelos moradores de Sambaiba.

Na terceira seção, trataremos das observações realizadas na sala de aula confrontadas com as narrativas orais e escritas identificadas através dos encontros de leitura pelo projeto de Iniciação Científica, analisando os existentes pontos convergentes entre escola e comunidade. E assim, subsidiado pelas entrevistas realizadas com professores da escola em pesquisa e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação de Caetité, fechamos a discussão quanto às políticas de Educação Escolar Quilombola e seu real funcionamento na prática da sala de aula.

## 2 LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DE MUNDO: UM ESPELHO CONSTITUIDOR IDENTITÁRIO

“[...] quem disse que negro é bonito, nas historinhas não aparece princesas pretas. Negros são feios, moça!” (Criança – colaboradora da pesquisa).

Quem não já se deparou com sua imagem no espelho e levou um susto. A revelação de um semblante diferente daquele criado na mente faz do espelho um inimigo ou um confidente. Para aqueles que veem muito mais do que se pensava, o objeto passa a ser seu fiel companheiro, mas para outros que dar de cara com uma aparência adversa àquela imaginada, afasta-se o máximo possível para não suscitar reações de fúria e desgosto.

O que a leitura tem a ver com isso? Simples, a epígrafe nos coloca frente a uma situação em que a leitura, quando desfocada de seu contexto, cria imagens, que para um leitor iniciante, soa como algo que é bom e belo. Assim, quando a aparência apresenta dissimilaridades, logo, o que essa criança encontra é um reflexo oposto, ou seja, a assimilação dessa imagem de si, conforme aborda a colaboradora da pesquisa ao se referir aos personagens dos contos clássicos, em que as princesas são loiras e de olhos azuis, criando um autorretrato de depreciação a sua cor de pele relacionando ao que é feio e por consequência desencadeando uma retração de si mesma. Nesse sentido, a relação que a leitura constrói em contraste com o leitor pode ser de negação ou de autoafirmação de sua identidade, caracterizando essa ferramenta como meio constituidor de sentido que possibilita reflexo de imagens entre o livro e o leitor. Como aborda Goulemot (2009, p.114-115),

O livro ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato a leitura é jogo de espelhos, avanço espetacular.

O trabalho com os sentidos dialogados a partir da leitura de um texto, por mais curto que fosse, sempre nos chamou a atenção, isso por conta de uma defesa incondicional tanto dos professores quanto dos teóricos ao nos abordar sobre a necessidade e importância do trabalho com a leitura na sala de aula como instrumento formador crítico capaz de reafirmar ou deslegitimar a identidade individual e coletiva.

Se a leitura se presta ao desserviço, conforme apresentado através de “textos desconexos” distanciado do “cotidiano escolar”, logo, a arte do “NÃO LER”, causa defendida por Silva (1997), ganha grande importância, principalmente com relação à formação dos professores, que segundo o autor, tendem adotar a “LEITURA DO SIMULACRO”, uma prática em que as leituras feitas são desperdiçadas por não fazer relação condizente com a realidade da sala de aula.

Ao se pensar na leitura como formação crítica do leitor, infere-se numa capacidade de observar o mundo e o lugar que se vive de forma questionadora de modo a desconstruir os discursos prontos de branqueamento, de preconceitos, de negação de raça e cor da pele. As políticas educacionais quilombola são enfáticas quando prima por um ensino que trabalhe na contextualização dos currículos (GOMES, 2012).

A leitura é algo que está diretamente ligado à nossa vida, e é através dela que compreendemos o mundo que nos cerca e é neste sentido que ela possibilita nos abormos como ser social e cultural. Neste contexto é importante percebê-la não somente como decodificação de signos, como também feita através da escrita, compreendendo-a através do nosso íntimo, e pela observação do mundo. É desta forma que nos constituímos como seres sociais e culturais. Como acena Foucambert:

Ler não é um saber escolar que pode ser adquirido graças a um método, espécie de modulo fechado em si mesmo, que manteria poucos laços com os outros aspectos escolares e que poderia ser mudado sem que nada, por outro lado mudasse. Ler é um comportamento integrado aos diversos aspectos da vida e que é aprendido através deles. (2008, p. 154).

Sendo a leitura algo integrado à vida, ela não é ensinada, é um processo que se adquire à medida que o tempo passa, e com isso vamos atribuindo sentido ao mundo, vamos relacionando com o cotidiano, os costumes, as crenças, enfim a nossa cultura. Quando a realidade se cruza com o conhecimento podemos dizer que temos uma leitura de mundo, e esta precede a leitura da palavra (FREIRE, 1992), pois, o conhecimento de mundo nos permite compreender a nossa cultura e tudo que está a nossa volta. Segundo Yunes (2003, p.9), “(...) a leitura do mundo da vida do cotidiano-paradoxalmente obliterou-se, e só um exercício exaustivo de leitura dos textos passou a poder nos desenvolver ao entendimento do mundo.”.

Para tanto, segundo Ezequiel Teodoro da Silva (2008), a leitura é como um terreno que precisa ser preparado para que se obtenha bons frutos, obedecendo às escolhas certas,

desde a seleção de uma semente de qualidade, os trabalhadores que cuidaram da terra para o bom crescimento e na poda das ervas daninhas, a formação desses trabalhadores precisam estar preparados para realizar o trabalho com bons resultados sem esquecer-se de ter em mãos bons instrumentos e equipamentos para que a colheita seja de boa qualidade. Em síntese somente levar leitura para a sala de aula não basta.

Quando se fala em leitura, é válido ressaltar que todos os indivíduos possuem esta capacidade, mesmo quando não são alfabetizados praticam a leitura (leitura de mundo) uma vez que vivem em contexto com o mundo, pois antes de qualquer prática educativa escolar a criança aprende primeiramente a falar por meio da linguagem oral. E através da mediação da família, leem a realidade do mundo antes de poderem escrever. Com isso escrevem o que já aprenderam a dizer. O processo de alfabetização deve integrar a essa realidade histórica e social, para estimular os alunos a exercerem, quando possível, sua oralidade, que está intimamente ligada ao que Paulo Freire chama de "leitura do mundo". E isso leva a criança a demonstrar, o que ela aprendeu do universo que a cerca. É essa leitura de mundo que nos permite compreender criticamente o contexto em que estamos inseridos, auxiliando na busca da compreensão do estar no mundo, instituindo o sujeito em um caminho para a humanização contribuindo assim para expor a realidade opressora e estabelecer um compromisso com uma educação transformadora. Como aborda Freire (1992, p.8).

Aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Diante disso é perceptível que a leitura de palavras, nos possibilita uma gama de conhecimentos, no entanto é preciso que tenhamos uma leitura de mundo na qual compreendemos a nossa realidade, o convívio com as pessoas e ainda a compreensão da nossa cultura.

Pode-se perceber que em uma comunidade onde todos têm os mesmos costumes, a mesma cultura, nem todos os habitantes tem um conhecimento amplo acerca da realidade que os rodeia, E isso é decorrente da falta de compreensão, associada a leitura de mundo que não se encontra imbricada à realidade, possibilitando aos sujeitos inclusive a uma possível e ingênua rejeição da sua cultura. É neste sentido que Freire (1992, p.31) afirma:

Em áreas cuja cultura tem memória preponderantemente oral e não há nenhum projeto de transformação infraestrutural em andamento, o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra.

O entrelaçamento da leitura da palavra com a leitura de mundo possibilita ao sujeito de sua cultura uma compreensão ampla acerca da sua realidade, possibilitando-o a valorização do seu contexto, e isso se faz presente na medida em que se procura conhecer a fundo suas tradições e com isso a cultura se revela fortemente no sujeito leitor.

Promovendo a leitura como produção de sentidos, e apresentando-a como fundamento do conhecimento que o leitor tem da linguagem e do mundo, a elevação da leitura passa a ser uma parte importante de um processo mais vasto, que envolve as inúmeras possibilidades de leitura produzidas por diferentes sujeitos, com diferentes objetivos e conhecimentos já predefinidos, diante de diversos tipos de texto e em ambientes socioculturais diferentes.

A educação pode contribuir e muito para o processo de construção da identidade étnico racial, ao passo que promove uma reflexão crítica sobre as influências legais impostas ao ambiente educacional possibilitando a inclusão dessas pessoas na sociedade.

A construção da sua identidade se faz, também, através da leitura, uma vez que o homem se identifica pelo viés da observação de seus atos e de seus semelhantes, e mantém contato com a oralidade e a escrita, mas esta última solicita uma competência, ou seja, um conhecimento prévio que possibilita o entendimento, a partir daí o sujeito é capaz de interiorizar a leitura provocando uma transformação radical do pensamento do leitor fazendo com que este não dissocie do texto, sendo assim o seu pensamento não fica mais isolado em si próprio, mas se amplia seu inconsciente no momento que se encontra com o texto.

Nessa perspectiva é importante observar que a leitura deva estar imbricada com a realidade do leitor, visto que a aceitabilidade depende exclusivamente do entendimento que se faz presente entre leitor e texto ou vice-versa.

O efeito da leitura no sujeito o condiciona sobre a sociedade, no momento em que o leitor extrai uma experiência de sua leitura confrontando com sua visão de mundo, e isto é transportada para as suas vivências, assim pode-se dizer que grande parte dos leitores busca não uma experiência desestabilizante, mas uma confirmação daquilo que sabem. “O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nos mesmos nele.” (JOUVE, 2002, p.131).

É perceptível que os textos que mais enriquecem o leitor são aqueles que os confrontam com a realidade e conseqüentemente o permite se descobrir outro, despertando-o para anseios que não reconhecemos como nossos.

Todo este sentido da leitura é construído através das práticas, influenciadas ou não pelos pais ou pela escola, e neste sentido é válido ressaltar que os alunos que tem gosto pela leitura, em sua grande maioria, foram influenciados pelos pais, pois há presença de livros e convivem com pessoas que leem, enquanto que em lares onde não há presença de leitores ou impressos, nem sempre os alunos gostam de ler ou tem o hábito de praticar leitura.

[...] o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento, as características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação sócio-cultural. (SILVA, 1999, p. 89).

No entanto a escola pode mudar esta realidade propondo ao aluno leituras descompromissadas, promovendo na aula um momento em que os alunos dediquem a leitura e se dialoguem com os demais colegas sobre o que leu.

A leitura é algo que não deve ser ensinada como pretexto para outra atividade, mas embasadas em modelos já definidos sobre o processamento de informações, assim podemos dizer que a leitura é flexível, no momento em que se adapta ao interesse do leitor, uma vez que se contextualiza com sua realidade.

A educação nesse sentido precisa funcionar como elo de união com comunidade. É através dela que são derrubadas as barreiras preconceituosas, feitas pelos próprios agentes sociais. O fator determinante para valorização da raça é condicionado também e principalmente na sala de aula. A elaboração de projetos que objetivem o diálogo entre comunidade e escola precisa ser privilegiada assim como também professores capacitados e materiais de qualidade.

Leitura é uma atividade restrita ao ser humano, sendo assim, ela é algo que nos faz indivíduos transformadores, e que a partir de nossos valores e experiências criamos possibilidades na ação crítica do mundo e da sociedade a qual fazemos parte. É necessário que esta seja um exercício em nossa existência, afinal, a leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, através das muitas de nossas atividades, no trabalho, lazer ou mesmo em nosso cotidiano.

Para Silva (1997) a leitura é uma prática social construída historicamente e, por isso mesmo, depende de determinadas condições para a sua efetivação, ou seja, a formação de leitores em uma sociedade não se dá de imediato. Com base nisso é que surgem as pesquisas e questionamentos acerca destas condições para a efetivação da leitura, e isso vem cada vez mais ganhando repercussão nos espaços educativos.

As pesquisas têm mostrado vários impedimentos para uma leitura significativa. Quando não é a falta de preparo dos professores, é o desinteresse do aluno, ou a escassez de livros, e até mesmo a ausência de incentivo dos pais. Na maioria das vezes, a escola culpa o aluno e suas condições familiares pela falta de interesse e não propicia a vivência de práticas culturais de leitura:

A razão principal do “desastre da leitura” está no próprio aluno que apresenta preguiça mental para ler ou nunca se encontra motivado frente a um texto desafiador, ou está no âmbito da família, que não estimula ou orienta a criança para a leitura[...]. Ora, esses motivos tem caráter muito imediatista e não levam em conta a relação existente entre a escola e todo social e a política dominante no país. (SILVA, 2008, p. 37).

A motivação para a leitura é condição para a constituição leitora, sobretudo nos tempos atuais em que se percebe forte apelo pela propagação de leitores e pela própria leitura. Em nosso país, no entanto, os resquícios de uma leitura como espelho de uma política que doma os homens e evita o exercício da consciência e da reflexão ainda insiste em perdurar, fragmentando o desenvolvimento mais integral de políticas públicas que venham favorecer conhecimento, dinamizar o entendimento e a interpretação dos diversificados tipos de texto.

O conceito de leitura liga-se a grosso modo, por tradição ao processo formativo integral do indivíduo, à sua habilitação para o convívio e performances social, política, econômica e cultural, e é nesse sentido que ela atua como ato libertador, fazendo com que o leitor atente ao mundo que o cerca, permitindo-o a reivindicar seus direitos e construir seu espaço na sociedade, além disso a prática de leitura leva o sujeito à reflexão, à compreensão do mundo e à ampliação de conhecimentos e experiências. A promoção e a valorização dessa prática são essenciais para a construção de leitores aptos a participarem das diversas esferas de interação na sociedade.

O livro didático é ainda uma das ferramentas de aprendizagem mais usada e, em muitos casos, o único utilizado em sala de aula no ensino fundamental, uma vez que, não há o contato dos alunos com outros materiais de informações e outras fontes de leitura, pois ainda existe uma carência muito grande de livros nas escolas públicas, embora inúmeros projetos de

incentivo à leitura sejam desenvolvidos, ainda não há eficácia, e um dos motivos é a falta muito grande de variedades de leitura.

A leitura literária, por exemplo, não é vista em muitas instituições de ensino, e talvez por isso há um grande índice de alunos que não gostam de ler, pois as leituras são voltadas somente para o livro didático, leituras estas que não dão margens a outras interpretações, ao contrário da leitura literária, que possibilita ao leitor descobrir universos jamais vistos, possibilitando-o a fazer relação com a realidade em que vive, mas esta leitura precisa ser feita de forma espontânea, permitindo ao leitor a escolha do livro.

O autoritarismo explícito nas práticas escolares, que gera o desinteresse de crianças e jovens pela leitura. Os modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno, as regras definidas pelo professor seriam por si só responsáveis pelo afastamento de crianças da leitura, assim como causadores de um mal-estar na relação professor-aluno, automaticamente transferido para a relação leitor-texto, geradores de uma espécie de trauma nas crianças, tais modelos criariam uma imagem negativa da leitura, capaz de afastar para sempre dos livros largas faixas da população. (PERROTTI, 1990, p 72).

No entanto, possibilitar que o aluno chegue aos livros sozinhos sem autoritarismos é preciso que seja apresentado e trabalhado diversas leituras, não ficar somente nos textos didático ou livros de literatura clássica. Há uma gama de textos orais e escritos que podem ser explorados, conforme orientado pelos PCN, criador de possibilidades, não somente, no gosto em ler, como também na formação de leitores.

A leitura em sua significação se faz numa comunhão entre o leitor e o texto, fundamentada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação que se faz presente entre ambos. E sendo o texto uma ficção, é possível promover uma prática discursiva envolvendo a realidade e a fantasia, talvez um dos maiores motivos da falta de leitura no público infantil seja pelo fato dos pequenos terem pouco ou quase nenhum contato com a literatura, além disso, aquele que promove a leitura deve ser um sujeito leitor, que ama os livros e possa transmitir essa paixão. O livro infantil por si só não forma leitores, deve haver uma mediação em que a leitura se relaciona com os aspectos sociais e culturais do leitor, caso contrário pode-se perdê-lo para sempre. Se o leitor não se vê inserido na leitura, fica impossibilitado de fazer o diálogo com o texto.

## 2.1 PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA E OS PCN

Nos documentos oficiais da Educação, o PCN de Língua Portuguesa ciclo II, trazem as práticas de leitura como principal ferramenta no desenvolvimento do aluno, tanto na capacidade de escrita quanto de compreensão. Assim, a ideia de uma educação com vista na formação do sujeito leitor, se objetiva na leitura e na escrita como mecanismos de compreensão ativa do meio social, cabendo a escola a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (1997).

Um dos meios para obtenção de resultados satisfatórios está bem esclarecido no corpo do texto do PCN, as práticas de leitura. Na base desse parâmetro curricular, a escola tem o dever de propiciar mecanismos leitores fazendo uso de variados tipos de leitura, desde os mais acessíveis - os textos dos livros didáticos - até as leituras culturais.

A grande enclaxe do ensino, nessa atividade, segundo Bourdieu (2001, p.241) é o de abolir a cultura originária dos saberes populares em detrimento da erudita que “(...) se frequentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo”. O autor tece crítica acerca da avaliação feita do que é “leitura boa” (literatura clássica) e do que é “marginal” (literatura popular). Essa classificação também é alvo da análise de Abreu (2006) que condena esse julgamento anulando a participação efetiva das práticas culturais de leitura como as narrativas orais de causos e contos e da literatura popular, a exemplo dos folhetos de cordéis que têm um alcance muito além do mundo letrado.

Essa é uma teoria de ensino, apontada pela sua emergência de informação que transforma a leitura para outros fins mecânicos que não a de viabilizar múltiplas significações que o leitor pode fazer a partir de seus saberes. No parecer dos PCN, “(...) é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.” (BRASIL, 1997, p.44).

Essa é uma ação efetiva da leitura que parte do princípio de um ensino sobre “o que se ler e como se lê”. Tomada essa premissa dos agentes de leitura, o que se vislumbra é a prática de leitura ganhando significado ao ser provocada por relações interpessoais que não se realiza com qualquer tipo de leitura e realizada de todo modo. Por isso que os PCN lançam mão de uma gama de práticas leitoras a serem trabalhadas, procurando esclarecer sobre a seleção que cada docente precisa fazer, atentando ao seu público, e do necessário apoio de um projeto bem elaborado, “(...) os projetos de leitura são excelentes situações para

contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções.” (BRASIL, 1997, p.62).

Através de projetos de leitura, o professor tem um direcionamento quanto aos objetivos a serem explorados a partir de determinado tipo de texto. O planejamento permite que a leitura não seja colocada de qualquer modo e pensada sem considerar o perfil aluno/leitor. Uma sala de aula quilombola, nesse contexto, implica um redimensionamento das práticas de leitura, organizando-as conforme cada objetivo, com o cuidado de que essas leituras não promova uma reação adversa, que ao invés de encontrar-se na leitura, o leitor veja a imagem negativa de si e da sua raça, como observado na narrativa de uma das participantes da pesquisa, durante a realização dos encontros de leitura, em que afirmava não se achar bonita por conta da sua cor e do cabelo, ao se comparar pela imagem de beleza trazida nos contos de fada.

O sujeito, é verdade, elabora subjetivamente hipóteses sobre as coisas que perscruta, que observa. Reconhecendo nas coisas uma realidade, sabe, no entanto, que percebe dela alguns aspectos apenas e que, de todo modo, a idéia que dela forma vai ser a imagem pela qual a reconhece e identifica. (YUNES, 1995, p. 192).

Essa reação demonstra os efeitos negativos que a escola pode construir quando toma como certo aquilo que todos fazem, ou seja, sendo leitura serve de qualquer forma ou qualquer uma. O agente de leitura, nesse processo, exerce importante papel na condução das leituras, de forma que as experiências trazidas de casa sejam exploradas e não negadas, pois, segundo Gomes (2001, p.91):

[...] é o meio sociocultural que nos dá as bases para a nossa inserção no mundo. Ele é o lugar das nossas tradições, dos costumes, dos valores, das crenças que, na maioria das vezes, se chocam com os valores da escola. É nesse meio que o/a aluno/a negro/a desenvolve o complexo processo de construção das identidades sociais.

Nesse viés de pensamento, a prática da leitura, é tão importante quanto perigosa, pois tende a provocar a memória do receptor fazendo revelar seus sonhos e opiniões escondidas (YUNES, 1995), e nesse exercício de pensar se veja refletido de maneira negativa dentro dos discursos de branqueamento, levando-o “(...) a desejar, a invejar, a introjetar uma identificação com o padrão homogêneo branco, negando sua história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados.” (GOMES, 2001, p.93).

As leituras, tomadas pelos PCN, precisam ser trabalhadas de modo incansável a revelar as várias significações latentes que, em uma só leitura não ser possível, desbancando a ideia de que os significados estão prontos no texto e de que o leitor os encontre sozinho.

A importância dos sentidos apreendidos no texto, explica Yunes (1995), está em trazer a leitura para o plano da interpretação como algo nada linear, ou seja, de que o texto não pode ser colocado como uma linguagem codificada a ser decifrada, mas o desocultamento do mistério é do próprio leitor. “Interpretar é um ato de leitura que associa o sujeito ao discurso que elabora e o explica enquanto se explica.” (YUNES, 1995, p.193). Como campo minado, as interpretações são descentralizadas a todo momento, num conflito em que as memórias de vida, a intertextualidade, as marcas do texto ganham destaque no ato de ler criando possíveis oportunidades de conscientização do receptor/leitor.

A inter(subjetividade), nesse processo, segundo Yunes (1995), é parte essencial por abordar o leitor para reflexão do mundo que se resulta na reflexão de si mesmo. Nenhuma leitura portanto, é menos importante por não estar entre os clássicos, quem decide o valor é o olhar do leitor sobre o objeto, porque é aquele texto que estão as cicatrizes na linguagem que os leva pensar.

Essa discussão nos faz lembrar de um dos primeiros encontros de leitura realizado em Sambaíba, no momento que falávamos sobre o objetivo do projeto em trabalhar com as leituras dos impressos e da comunidade, logo veio as reclamações dos presentes naquele encontro “(...) mas não sabemos ler, então não serve pra gente, tem que ser os meninos da escola.”. Essa expressão veio mesmo antes da atividade, nesse instante tentamos explicar que realmente era eles que queríamos nos encontros para dialogarmos leituras. Sem muita insistência distribuímos imagens relacionadas ao trabalho do corte de cana e em seguida foi feita a leitura do poema “o açúcar” de Ferreira Gullar. Não demorou para que interpretações fossem sendo feitas, que experiências fossem relatadas por pessoas que conviveram com aquela situação expressa pelo poeta ou ainda por aqueles que lamentavam a condição de muitos se assujeitarem ao trabalho desumano. A discussão com durabilidade de quarenta minutos alcançou o extremo de uma hora e vinte minutos.

As mesma imagem é narrada por Abreu (2006) retomando o que os escritor Orígenes Lessa contou ao encontrar na loja do poeta Manuel Camilo dos Santos, uma velha senhora acompanhada de uma menina de uns dez anos de idade que olhavam fascinada para os folhetos de cordel expostos para venda. Assim o diálogo é posto:

Seu Camilo, eu queria mais um romance...

– De que qualidade?

– Qualquer um.

– Não tem preferência?

– Quero um bom. O senhor, que é poeta, é quem sabe.

Ele remexe no balcão, faz a escolha.

– “O Índio Leão da Selva”... Leve este, que é bom.

– Se é com índio, eu vou gostar. Ainda mais com leão – sorri a velha, tão sem dentes, o vivo olhar iluminado.

E já de folheto na mão:

– Quanto custa?

– Cinco cruzeiros.

Aí os olhos se anuviam.

– Aí, eu não posso levar, me desculpe. Só tenho quatro.

Na hesitação entre os dois entra a voz da menina:

– Não chega, vó?

– Chega não.

Comovido, intervenho:

– Eu completo, posso?

– Por isso não – diz Camilo. – Ela paga o resto na outra vez.

É freguesa honrada, de toda confiança. Pessoa de muita moral.

A admiração do escritor estava além de uma situação incomum, a de uma pessoa gastar os últimos centavos na compra de um livro, mas de saber que aquela senhora era analfabeta, ficando aos serviços da neta na realização da leitura oral.

As duas leituras nos dão conta de perceber a importância das relações inter(subjetivas) no ato de ler até mesmo pela oralidade. As marcas do texto, ressaltada por Yunes (1995) faz referências às trocas existentes entre o leitor e o texto, dita de outra forma, entre a pipa e o menino, que viaja pelo mundo da imaginação sem se desprender de sua raiz (YUNES, 1995). Assim como os leitores de Sambaíba conseguiram empreender sentido ao texto lido oralmente, a avô também conseguiria fruição na viagem com leitura da história do leão e do índio, por que gostava desse tema. A partir disso, Chartier (1998, p.77) vem nos interpelar ao colocar que:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que destaca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor.

A oralidade desde a antiguidade, foi marca de leitura comunitária em que um dos propósitos, segundo Chartier (1999), era o de colocar o trabalho em circulação para que todos passassem a conhecer e divulgar, já que até então as edições impressas não havia surgido ainda.

Das leituras em voz alta às leituras silenciosas em telas digitais, as prática leitoras evoluíram num processo de aprimoramento inventivo em que a partir das publicações impressas, surgidas com a invenção de Gutemberg, “(...) cada leitor individualmente poderia ter acesso a um número maior de livros e cada livro poderia atingir mais leitores.” (CHARTIER, 1999, p.23). Assim chega ao século XIX, ganhando nova categoria de leitores entre mulheres, trabalhadores e crianças e novos modelos de leitura. No caminhar desse processo, o mundo eletrônico é inevitável, como meio mais dinâmico na difusão de materiais impressos e com uma participação ainda maior do leitor, conforme expresso por Chartier (1999, P.28):

[...] tudo isso muda com o texto eletrônico. Não apenas os leitores podem subverter o texto a uma série de operações (podem indexá-los, muda-los de um lugar para o outro, decompô-lo e recompô-lo), mas podem também torar-se co-autores [...] os leitores da era eletrônica podem construir textos originais, cuja a existência, organização e aparência dependem somente deles. [...] – o computador -, altera profundamente todo o relacionamento com a cultura escrita.

Entretanto, assegura o autor, esse relacionamento com a cultura escrita não poder ser mantida de lado, frente as publicações eletrônicas, assim como a oralidade, que tem sido utilizada como prática interpretativa, não pode ser afastada dos meios educacionais. Desse modo, a leitura enquanto prática criativa, deve ser percorrida de todos os modos e formas, como orienta os PCN.

### 2.1.1 EDUCAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL

Entender a identidade étnico racial de um país como Brasil com sua pluralidade e multiculturalismo não é tarefa fácil, não quando os teóricos contemporâneos alertam quanto sua complexidade. Assim, o esboço nesse campo, parte de uma compreensão introdutória, a identidade entendida a partir da relação do “eu” com e “outro”, como num jogo de espelhos, em que só tomo consciência de “quem sou” a partir da imagem que faço “do outro”. Ao

visualizar a diferença inicia-se aí o processo de identificação de “quem sou eu” e assim formando a identidade.

Essa abordagem de identidade tomada pela “definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída)” são característicos nos estudos de Munanga (2006, p.17). Para ele, qualquer grupo humano, ao selecionar aspectos da sua cultura em busca de uma definição, parte da contraposição ao que lhe é alheio. Entretanto, quando se trata da identidade étnico-racial, é preciso levar em consideração a imagem construída pelo outro, como num “processo de espelhamento”, conforme corroborado por Gomes (2012, p. 42), “(...) ao mesmo tempo em que os grupos socialmente discriminados lançam um olhar para a sociedade, formam-se imagens a partir do modo como uma sociedade se vê refletida pelos olhos do outro.”. A autora lembra ainda que a construção da identidade não é estática, nem isolada, ela encontra-se em movimento pela vida toda em constante processo de diálogos interior e exterior.

Para Munanga (2003), esse processo de reflexos de si para com o outro tem modos particulares quando se trata da formação da identidade negra. A relevância dos aspectos históricos, sociais e políticos para entender essa construção são prioritárias, já que a imagem produzida pelo “ser diferente” foi sendo construída pelo “contraste” atribuindo sentido negativo desde a nomeação do primitivismo até a classificação da raça humana entre raças inferiores e superiores.

Partindo da premissa feita por Munanga a partir do estudo de Castells de que a elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, tem-se que a identidade negra sofre resistência em afirmar-se de maneira positiva, pois o que se vê é uma imagem construída pelas marcas da inferioridade. Uma história que, segundo Munanga (2003, p. 37) é

[...] totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente decidiram de sair de seus respectivos países, de acordo com a conjuntura econômica e histórica interna e internacional que influenciaram suas decisões para emigrar. Evidentemente, eles também sofreram rupturas que teriam provocado alguns traumas, o que explicaria os processos de construção das identidades particulares como a “italianidade brasileira”, a identidade gaúcha etc. Mas em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa.

Entendido assim, em sua complexidade, a construção da identidade negra requer um processo gradual dentro do grupo étnico-racial que, numa relação afetiva, vá elaborando visões do mundo. Nesse processo, é importante entender o percurso da história da raça no seu

caráter político atribuído sentido de valor e se sua importância na construção da sociedade, sem esquecer o reconhecimento que se torna vital, pois a falta deste, nas palavras de Munanga tomadas a partir dos estudos de Charles Taylor (apud MUNANGA, 2003, p.45), pode “(...) infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante.”

O papel portanto da escola, se faz condição necessária nesse processo, começando pelo distanciamento de imagens depreciativas atribuídas ao negro. Claro que não se pode pensar em construir uma identidade dentro de um isolamento, para tanto é preciso uma rede de diálogo “(...) parcialmente exterior e parcialmente interior, com os outros.” (TAYLOR apud MUNANGA, 2003, p.45). Assim, o melhor meio ainda para e compreender essas relações sem assimilações negativas de si e de sua comunidade para que ocorra de forma a formar identidades positivas, é através do ensino escolar.

A mudança do currículo escolar, para Munanga (2003), parece ser a melhor escolha quando se fala do devido reconhecimento àqueles que até então foram excluídos. Daí a formação de docentes reflexivos, na sua posição, estar na capacidade em oferecer subsídios para que os alunos tomem o multiculturalismo como fator de conhecimento, pela percepção das contribuições dos diferentes grupos culturais, o respeito e a aceitação, e não de exclusão de um em detrimento da aceitação da outra como superior. Multiculturalismo para D’Askey (1997, p.173) estar no “(...) pleno reconhecimento da igualdade e da cidadania, associado a questão de igualdade de tratamento às culturas de grupos étnicos diferentes (...), a reconhecer a igualdade de valor intrínseco de cada cultura.”. Conhecer o outro possibilita na quebra de preconceitos assim como na reflexão sobre si e sobre o lugar que vive, construindo para sua identidade afirmativa.

Importante destacar que esses valores afirmativos passa a ter obrigatoriedade no ensino público e privado do país a partir da alteração da LDB Nº 9.394 com a sanção da lei 10.639 assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09/01/03. A ênfase no artigo quanto ao reconhecimento da cultura negra e a contribuição do povo negro na formação da sociedade nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil é caracterizador dessas mudanças no currículo defendidas por Taylor e corroborada por Munanga.

Não se pode esquecer, nesse momento, a luta dos movimentos negros que durante anos tem se empenhado na construção de uma educação pela diversidade. Os méritos, portanto, tanto na sanção da lei 10.639/03, quanto na resolução CNE/CP 01/2004 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

se deve a pressão dos movimentos que souberam redefinir e redimensionar a questão social e racial no quadro de políticas públicas.

Para Nilma Lino Gomes (2012), as ações políticas educacionais precisam estar além de lei, diretrizes e criações de superintendências na promoção da igualdade racial, que acabam desenvolvendo programas e projetos de forma aleatória e descontínua, segundo a autora, é preciso que essas implicações legais estejam, de forma mais definida, nas práticas pedagógicas e curriculares. Por isso sua defesa pela descolonização dos currículos.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (2012, p.102).

A Criação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana demonstra o quanto a lei em si mesmo não resolve, e a necessidade dessa apoio marca a fragilidade quanto a formação de nossos professores e a defasem dos materiais didáticos que contribuíram por tanto tempo para a cultura do branqueamento.

A Educação Escolar Quilombola encontra-se inserido nesse contexto de forma a basilar os objetivos da educação pela diversidade, mas que somente toma sua particularidade em 2010 quando a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, uma comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Desse comitê resultou o parecer CNE/CBE 16/2012 e a resolução CNE/CBE 08/2012, tendo como relatora a professora Nilma Lino Gomes, membro do Conselho Nacional de Educação do MEC. Tanto a Educação Quilombola, quanto a Educação Escolar Quilombola, trazidas na fala da relatora do projeto, tem ancoragem legal por conta das iniciativas que a antecederam, a lei 10.639 e a resolução CNE/CP 01/2004.

Assim ficou estabelecida na Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012 a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I -organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas

culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p.3).

Como pode-se perceber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que toma como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, apresentam particularidades envolvendo a participação da comunidade, de sua cultura, religião, dialogadas no currículo escolar. Nesse sentido, consta no parecer, a necessária contrapartida dos estados e municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares, por entender que cada um tem que ser compreendido dentro de suas particularidades, por se diferenciar de região para região seja nas histórias, nas vivências, na cultura e/ou nas tradições.

Não há dúvida na leitura do parecer CNE/CEB Nº:16/2012 sobre a responsabilidade de cada gestor na construção do projeto político-pedagógico, começando no suporte da Secretaria de Educação do município aos gestores escolares para formar base na preparação do currículo escolar. Sem um currículo bem fundamentado na realidade sociocultural da comunidade, o ensino será inviável por exercer o silenciamento das vozes quilombolas. A atenção na preparação do currículo escolar quilombola, portanto, como alertado pela redatora do parecer, dever estar bem esclarecido e fundamentado para evitar desdobramentos errôneos e distorções ao chegar na sala de aula.

Em palestra proferida em 22 de março de 2013 para Escola de Formação e Aperfeiçoamento de professores, Nilma Lino Gomes, direciona a discussão para as premissas da lei 10.639/03 e da resolução das Diretrizes Curriculares para o Ensino Escolar Quilombola, sob o alerta de esclarecer pontos ocultos por vezes discriminados, mas que muito importante para entendimento da aplicação da lei.

Há ainda uma necessidade, quase que obrigatória, trazida na fala da palestrante, da leitura do parecer CNE/CEB Nº:16/2012, não só para diretores e coordenadores educacionais de ensino quilombola, mas também a todos docentes do ensino básico. Isso considerando que educação quilombola não é somente uma unidade escolar que estar localizado dentro da comunidade quilombola com alunos residentes do mesmo local, mas também instituições de ensino que recebem alunos de diversas comunidades, incluído as quilombolas. Por isso que as Diretrizes Curriculares Quilombola não estar desvinculada das Diretrizes Curricular Nacional da Educação Básica, nem tão pouco é direcionada somente às escolas quilombolas.

Gomes (2013) é enfática quando diz que a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana não pode ser entendida como lei de negros, mas como legislação nacional, de todos e para todos, para um Brasil que é multicultural e diverso. É esse multiculturalismo, que segundo Munanga (2003), é preciso ser debatido no cenário educacional para construção de uma pedagogia antirracista onde questões como identidade racial e diversidade cultural seja explorados nas sala de aula.

A concepção de educação escolar quilombola tomada, nessas dimensões, trabalha na discussão e ação constitutiva na afirmação identitária racial com base num fazer escolar de relações que está intimamente ligada às práticas culturais dos atores sociais envolvidos tanto na sala de aula, quanto fora dela. Esses dois espaços em diálogo, defendidos pela LDB, de modo a quebrar com a hegemonia dos saberes escolares distanciados das vivencias dos alunos, traça uma nova linha de conhecimento formadora capaz de direcionar a construção de perfis críticos e questionadores. Por isso que as leituras quilombolas, produzida pela comunidade, passa a fazer parte essencial na produção de sentido e significado dentro das leituras feitas por saberes institucionalizados, como os impressos.

Conforme abordado nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>3</sup>, o ensino escolar quilombola, seção coordenada pela Doutora em Educação Georgina Helena Lima Nunes, é direcionado a pensar na promoção à leitura de mundo como peça chave na construção de sentidos. Pelo viés das lembranças, trajetórias de vida vai sendo construída contribuindo para a formação de si, identificando-se em sua auto afirmação racial de modo positivo.

A participação da comunidade na vida escolar das crianças é critério fundamental na constituição de uma identidade afirmativa ao passo que cria possibilidades em levar os alunos ao nível de conhecimento e reconhecimento de quem são e de que lugar estão. A importância dessa ponte levou as diretrizes curriculares, dispostas no parecer, a aconselhar que os pais analisem se suas crianças, com idade de ingresso no ensino infantil (até 3 anos), receberão devidamente um suporte escolar correspondente aos valores culturais familiares, ficando sob a responsabilidade da família do deslocamento da criança, nesse sentido. O texto é claro ao aconselhar a permanência no seio familiar caso a instituição de ensino não seguir as

---

<sup>3</sup> As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, lançado em 2006 por meio do MEC/SECAD, com a disponibilização de 50.000 exemplares, compreendendo no direcionamento a todos os segmentos do ensino a começar pelo infantil passando pelo superior chegando ao ensino quilombola.

orientações que consta no parecer, como a valorização cultural ensinada pelos pais, o apoio de material didático específico, suporte na formação e aperfeiçoamentos aos docentes quilombolas com efetiva intervenção das secretarias de educação e do MEC.

Quanto ao ensino fundamental, o texto é contundente:

Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla. (BRASIL, 2006, p.29).

Um dos maiores problemas na efetivação desse ensino que tem como centralizador a tese de uma educação étnico racial por uma identidade afirmativa, é ser barrado com um mal condicionamento das políticas, que começa com um dos maiores instrumentos, o material didático, que por vezes não chega aos alunos quilombolas. A redação do parecer alerta sobre a ineficácia dessas ações legais como a lei 10.639/03 e a resolução das Diretrizes Curriculares para o Ensino Escolar Quilombola de não chegar ao destino principal. Ainda há municípios que nem sequer reconhecem as escolas de comunidades quilombolas, muito menos se adequam a um sistema prioritário das relações culturais e identitárias. A negligência da educação, segundo Gomes(2006), talvez seja no compreender e na práxis desse novo caminho a ser trilhado e na quebra de barreiras cristalizadas.

Uma mobilização mais forte de lideranças educacionais, incentivo a pesquisas no campo da educação quilombola são posições defendidas por grandes estudiosos como a própria relatora do parecer e de Munanga. A falta de diálogo entre os promotores de ensino e as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Étnico Racial ainda é um dos maiores desafios.

O melhor começo para fazer valer leis que já garantem os direitos dos povos quilombolas é conhecer comunidades que estão nos diversos lugares desse imenso país e no caso particular desse trabalho as que estão no Alto Sertão da Bahia.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Segundo Neves (apud PIRES, 2012), “(...) região semi-árida denominada pelos fenômenos climáticos; região do sertão caracterizada pela morfologia do vegetação; região do Alto Sertão da Bahia, referenciada na posição relativa ao curso do rio São Francisco na Bahia e ao relevo baiano que ali projeta as maiores altitudes.” (p.76).

### 3 QUILOMBO: DESVELANDO O UNIVERSO CONCEITUAL

“[...] há! teve muita mudança sim senhora [pausa], o direito do povo, o conhecimento [...]”. (Sr José, morador de Sambaiba).

“Direito”, esse é o termo que melhor explica uma comunidade negra com registro quilombola. Um registro que aparentemente implica somente um documento, ao menos essa é a ideia que muitos constroem por falta de aproximação ou por desinteresse ao assunto. O que no nosso caso, o desconhecimento incitou a investigação, pois pouco antes disso, a ideia que tínhamos, é que esse registro não passava de uma promoção governamental como uma dívida a ser paga, dando-lhes respectivo valor por tantos anos negados. Os equívocos ainda se estendem para a lógica compreensão de uma comunidade quilombola associada ao Quilombo dos Palmares ou ainda com resquícios escravocratas e de cultura com descendências africanas.

Associações contraditórias por anos fizeram parte do nosso ensino da História do Brasil que merecia destaque somente em datas comemorativas como a de Zumbi dos Palmares. A descrição de um espaço inacessível de refúgio para os escravos fugitivos permaneceu na nosso imaginário até a entrada na universidade. Arruti (2006, p.75) lembra que abordagens como essa de “(...) atribuir aos escravos aquilombados apenas o objetivo de preservar a sua herança africana.”, afastava o verdadeiro objetivo e reconhecimento desses povos sobre a luta contra a escravidão com sistema econômico e social.

Essa deficiência no ensino brasileiro, presente não somente no livro didático como também nos discursos dos educadores, contribuiu não só para o crescimento do racismo como principalmente para a evasão escolar que está necessariamente ligada a baixa autoestima do aluno negro. Munanga (2008) em entrevista ao Programa Salto para o Futuro, explica que essa baixa autoestima introjetada no sistema de ensino

[...] prejudica o processo de aprendizagem, e explica a maior taxa de evasão, de abandono escolar dos alunos negros, comparativamente às crianças de outra ascendência. Se todos são pobres, em especial nas escolas mais pobres da periferia, como explicar que a criança negra é aquela que tem taxa de evasão maior? Isso se deve ao fato de que, na escola, este aluno nunca vê a cara dele. Ele se olha no espelho e não se vê. Ou, quando se vê, quer se ver como branco. (Não paginado).

Grande parcela desse cenário é atribuída na formação eurocêntrica dos professores que mesmo com as mudanças não sabem ainda lidar com a discussão sobre a diversidade e muito menos reagir com flagrantes de preconceitos na sala de aula, momento oportuno em que poderia abrir a conversa sobre os motivos da ocorrência de racismo e sobre o papel dos negros para o desenvolvimento do país e de suas lutas contra a escravidão. Ainda, segundo o autor, as discussões não podem ser pensadas somente para os alunos negros, mas a todos, de maneira igualitária, pois os brasileiros fazem parte do encontro de culturas e civilizações que desconhecem a própria formação, que esbarram todos os dias na cultura africana sem se dar conta das relações existentes.

No livro organizado por Munanga (1999, p.16) em parceria com o MEC, traça o maior desafio do ensino, superar o racismo na escola, tema que leva o título do trabalho. No seu texto, ele lembra que “(...) todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do ‘Outro’ e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana.”. Tomado por esse ponto de vista é visível que quando a história é mal contada os efeitos colaterais tomam dimensões que demoram de ser curadas.

É inegável que conhecemos mal e muito pouco a história dos negros sob o viés das lutas, conquistas, contribuições econômicas e culturais. Se muito pouco se entende por comunidades quilombolas hoje muito se deve ao ranço educacional eurocêntrico, que todo ano, sob uma figura folclórica e mitológica apresentava o guerreiro Zumbi dos Palmares e seu ato heroico de liderar fugas dos escravos e só. Quilombo somente era colocado sob características de um lugar distante que servia de esconderijo para escravos fugitivos, muito semelhante de outra data comemorativa que trazia uma cultura indígena a partir somente do seu modo de sobrevivência e de vida com suas ocas e cocas na cabeça.

Diante desse cenário, é evidente a necessária explicação das confusas atribuições relacionadas entre quilombo e remanescente de quilombo ou comunidades quilombolas, a fim de compreender as implicações atuais atribuídas aos povos quilombolas. Desvelar esse caminho nos coloca frente as discussões da identidade coletiva e individual construídas pelos atores sociais do lugar em que se identifica como quilombolas. Por isso que aplicamos doravante uma sistematização da trajetória desenvolvida por antropólogos e pesquisadores no mapeamento das mudanças ocorridas com o tempo sobre o termo “Quilombo”.

Primeiramente nos atentemos a origem do termo quilombo africano por apresentar uma significação dos quilombos do Brasil, que segundo Munanga (1996;1997), é uma cópia dos

quilombos africanos reconstruída pelos escravos desde sua cultura (modo de queimada, plantio e cultivo do milho da mandioca) e da força da religião como base da vida. No estudo etimológico da palavra Munanga ressalta que

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire. (1996;1997, p. 58).

Assim como nos quilombos africanos que unia uma mesma raça mas com culturas diversas contribuindo para formação transcultural, no Brasil, a transculturalidade estava na abertura para novas influencias culturais sem abrir mão de sua cultura e sem desrespeitar a do outro favorecendo na constituição de identidades a partir da troca entre si e o outro (MUNANGA, 1996;1997).

A primeira imagem sobre quilombo é apresentada no Brasil pelo rei de Portugal expedida na Carta Ultramarina de 1740 como local de esconderijo para escravos fugitivos, tidos criminosos. A ameaça representada pela vontade de luta contra a escravidão tão temida pelos senhores fez com que a caça desses quilombos fosse prioridade máxima, conforme expedida:

Eu El-Rei faço saber aos que este alvará virem que sendo-me presentes os insultos, que no Brasil cometem os escravos fugidos, a que vulgarmente chamam calhambolas, passando a fazer o excesso de se juntarem em quilombos, e sendo preciso acudir com remédios que evitem esta desordem: hei por bem que a todos os negros que forem achados em quilombos, estando neles voluntariamente, se lhes ponha com fogo uma marca em uma espádua com a letra F[...]. (SANTOS, apud ALMEIDA, 2002, p.47).

A história dos quilombos e dos quilombolas foi construída sob o status de negados, não só por ser colocados como criminosos como também por viverem isolados. A denominação de quilombo como local propício à violência e a assaltos, conforme lembrado por Arruti (2006) aos estudos de Edison Carneiro, foi construída com o objetivo de facilitar a captura dos negros que com o tempo, esse conceito popularizou o imaginário social.

Em contrapartida, esse espaço de resistência que recebia oprimidos como os negros escravizados e os índios, reforçava a união e a luta contra a escravidão e o sistema econômico social, diferentemente das abordagens anteriores, que tratava o quilombo como espaço que

apenas tinha o objetivo de preservar a cultura africana, que segundo Arruti (2006) pecaram ao fazer essa abordagem.

Os Quilombos, antes mesmo da abolição da escravatura, era tido como território de negros fugitivos do trabalho escravo, e da discriminação em que a sociedade os rechaçavam, assim, num local distante da sociedade, os negros empreenderam nessas terras um espaço de resistência, de luta, e, mais que tudo, de sobrevivência. O crescimento desses quilombos pelo Brasil culminou numa luta conjunta pelos direitos à terra, e com isso ocupando lugar nas discussões políticas, e conseqüentemente na promulgação do artigo 68 da Constituição Federal de 1988 em que define o reconhecimento às terras ocupadas por comunidades quilombolas, sendo o Estado obrigado a emitir os títulos de terra. Contudo ficou posto na Constituição Federal que os remanescentes das comunidades de quilombo, são:

Indivíduos, agrupados em maior ou menor número, que pertençam ou pertenciam a comunidades, que, portanto, viveram, vivem ou pretendam ter vivido na condição de integrantes delas como repositório das suas tradições, cultura, língua e valores, historicamente relacionados ou culturalmente ligados ao fenômeno sócio-cultural quilombola. (BRASIL, 1988).

O reconhecimento legal do direito aos quilombos deu início somente cem anos após a Abolição da escravatura. O instituído artigo 68 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias assegura o direito à propriedade aos remanescentes de quilombolas em que o Estado encontra-se no dever de emitir os títulos de terra. Embora seja uma grande conquista nos direitos fundiários, conforme lembra Arruti (2006), essa é, antes de mais nada, resposta às pressões sociais dos movimentos negros que exigiam uma postura política frente aos clamores da comunidade negra. O tempo decorrido entre discussões e criação do artigo, ainda segundo Arruti (2006), não foi o suficiente para elaborar um texto livre de conteúdos obscuros, confusos e metafóricos como o que foi construído. As análises realizadas quanto aos impasses parlamentaristas na construção de emendas fizeram do texto da lei um campo fértil de pesquisa para antropólogos, a exemplo de José Maurício Arruti, que por tanto tempo vem esmiuçando significados latentes na histórica criação do termo “quilombo”. Esses estudos partiram da premissa de que o artigo incorporado à carta não esclarecia como esses direitos seriam efetivados e que ações poderiam tomadas para que houvesse o reconhecimento da comunidade.

Diante das consideradas discussões fez surgir vários artigos e decretos prestando não só clareza nas propostas como também na abertura de outros campos de atividades das políticas públicas referentes às comunidades quilombolas. A este, tem-se a instituição dos artigos 215 e 216, seção II, é posto que o estado, tem o dever no exercício aos direitos culturais bem como no apoio e incentivo e na difusão das manifestações culturais.

Quanto à resposta aos estudiosos do campo conceitual, é vinculada no decreto nº 4.887 de 2003 a definição normativa de quilombo:

Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombo, para fins deste decreto, os grupos étnico-raciais, segundo os critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, p.11, [entre 2008 e 2010]).

No Brasil, o termo Quilombo foi ganhando várias significações a partir de estudos e pesquisas etnográficas que têm cada vez mais afirmado a definição de quilombos como território de luta e não de fuga. Almeida (2002) traz um estudo aprofundado sobre a definição do que seja quilombo expresso no alvará de 3 de março de 1741 que foi produzido por Joaquim Felício dos Santos.

A análise interpretativa do conceito dá procedência de um ranço que tem configurado o conceituado de quilombo, em que remanescentes são colocados na condição de “fugitivos” e de “distantes”, uma interpretação discriminatória e injusta àqueles que conseguiram suas terras por compras, heranças ou doações. As pesquisas etnográficas, portanto, mostraram que os agentes sociais tinham um real entendimento de quilombo, como espaço de luta, e não como condição de fugitivos.

Esse dado de como os grupos sociais chamados “remanescentes” se autodefinem é elementar, porquanto foi por essa via que se construiu e afirmou a identidade coletiva. O importante aqui não é tanto como as agências definem, ou como uma ONG define, ou como um partido político define, e sim como os próprios sujeitos se auto representam e quais os critérios político-organizativos que norteiam suas mobilizações e forjam a coesão em torno de uma certa identidade. Os procedimentos de classificação que interessam são aqueles construídos pelos próprios sujeitos a partir dos próprios conflitos, e não necessariamente aqueles que são produto de classificações externas, muitas vezes estigmatizantes. Isso é básico na consecução da identidade coletiva e das categorias sobre as quais ela se apoia. (ALMEIDA, 2002, p.67-68).

Sambaiba já se denomina enquanto comunidade de união, que não tenta se agarrar a associação de escravidão aos negros, mas que dá sequência aquilo que muitas comunidades negras no período pós-abolicionistas fizeram na região do Alto Sertão da Bahia (PIRES, 2009), construir uma comunidade como unidade familiar com traços de parentescos próximos. Nas narrativas orais, os porta-voz da comunidade, falam da conquista de certificação quilombola como ponto positivo no reconhecimento de seu povo, de suas tradições, de sua memória.

Sambaiba é um exemplo claro de que pode acontecer, quando se recebe titulação como comunidade de remanescente de quilombos. Muito além de benefícios governamentais, a comunidade passa a ganhar importância pela valorização de sua memória e das histórias locais favorecendo possibilidades de apoio à formação das suas crianças e jovens que estarão em sintonia com as tradições do seu povo e pautadas no respeito e na crença.

De acordo com o que está posto em Sambaiba, visualizamos que os moradores desta comunidade revelam sua autodenominação enquanto comunidade quilombola, conforme observamos na abordagem feita por Sr. José, na epígrafe, quando aborda a importância da conquista do conhecimento.

Vimos que tal revelação é própria de quem conquista um espaço de fala, muito além de ser ouvido e visto por tantas pessoas, é de ter a oportunidade de trocar experiências com os alunos, com escolas de municípios vizinhos, e com ressalva maior para universidade, que tem demonstrado interesse pelas suas narrativas sociais e pessoais. Através dos relatos orais, os agradecimentos são de quem aprendeu mais do que doou, de quem mais se beneficia pelas trocas, pois ao falar de si e do lugar que vive, foram tecendo o processo formador, como ressaltado por Souza (2006, p. 136), “(...) as narrativas de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento.”

Nesta mesma epígrafe, Sr. José traz o termo “direito”, parecendo expressar forte carga simbólica representativa da luta comunitária. O que é denominador dos espaços, antes negados aos negros e que passam a ser ocupados, seja na escola, seja no trabalho e/ou na sociedade. Para Sr. Silvano, outro colaborador da pesquisa, um exemplo que melhor revela as mudanças dos direitos aos negros pode ser comparada a atuação das mulheres:

Hoje, cresceu nossa população de gente moreno, porque hoje tem o direito (...). Um dia vi na televisão, uma mulher dizendo o que era uma pessoa que trabalha sem direito a nada, a doméstica que trabalhava sem direito a nada(...). Tinha um negócio que falava que o homem ia pra roça deitar,

ganhava dinheiro e a mulher que trabalhava não ganhava nada e hoje as mulheres tem seus direitos. (Morador de Sambaíba).

A leitura que Sr. Silvano faz a partir dessa comparação, diz o quanto é valorativo “ser quilombola”, de acompanhar essas mudanças e poder reivindicar por igual, dizendo que assim “como tem a terra preta, tem a terra branca e a vermelha” e que cada uma tem sua utilidade. Nas palavras da antropóloga Ilka Boaventura Leite (2000), as novas discussões sobre quilombo estão fincadas atualmente como espaço de luta além do reconhecimento pelo direito à terra, agora, a extensão de suas conquistas vai à busca pelo respeito às suas crenças, sua cultura, sua raça, pelo lugar na sociedade.

O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira, sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado” (LEITE, 2000, p. 335). Arruti (2006, p. 82) afirma que, na prática, a organização do esforço coletivo desses grupos é pelo “(...) reconhecimento oficial como comunidade de remanescente de quilombos” e não por desejo memorialístico de se afirmar como continuidade daquelas metáforas de resistência escrava que foram os quilombos históricos.”.

A própria ressemantização do termo quilombo, conforme estudo de Arutti (2006), passou a ser ressignificado na contemporaneidade por atender as novas emergências à população negra rural que não conseguia mais se apoiar em laços de descendência escravocrata africana. O próprio artigo 68 da constituição de 1988 impõe nova expressão semântica para “comunidades remanescentes dos quilombos” na tentativa de resolver a imparcialidade categorizada no conceito passadista associado aos antigos quilombos sobre o retrato escravista entre senzalas e esconderijos.

As várias definições de quilombo, portanto, não são postas como controversas, mas como resultado da autodefinição de cada comunidade negra aquilombada. Embora essa discussão sobre a conceituação para a maioria dos estudos se faz importante, somente ela não é suficiente para tratar de quilombos e dos remanescentes, pois “(...) talvez melhor do que discutir o conceito de território seja discutir o processo de territorialização dessas comunidades.” (SILVA, 2011, p.85), por entender que é nesse processo de territorialização que são formadas as identidades quilombolas.

O ato de aquilombar-se, ou seja, de organizar-se contra qualquer atitude ou sistema opressivo passa a ser, portanto, nos dias atuais, a chama reacesa para, na condição contemporânea, dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos. Vem, agora, iluminar uma parte do passado, aquele que salta aos olhos pela enfática referência contida nas estatísticas onde os negros são a maioria dos socialmente excluídos. Quilombo vem a ser,

portanto, o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada. (LEITE, 2000, p.349).

A identidade nesse sentido dá-se a partir do momento em que a “(...) comunidade se organiza e reivindica seus direitos sobre um território ancestral, quando ela luta para se territorializar.”, (SILVA, 2011, p.86). A terra, portanto, passa a significar mais que uma conquista de território geográfico espacial, ela representa vida, em que a memória, cultura, religião e mitos são mais vindouros do que o próprio cultivo da terra.

São por essas reconfigurações, nos termos designados aos quilombos, que muitas vezes são empreendidos questionamentos e dúvidas com relação à identificação da identidade quilombola. Afinal, se quilombo não é um passado arqueológico, estático como vem provando as pesquisas e estudos etnográficos e antropológicos, como então definir a identidade cultural quilombola?

Para Munanga, esses e tantos outros questionamentos surgem a cada nova mudança, o que torna difícil saber, como, a partir de que e porque são construídas as identidades. Isso ocorre porque sempre associamos identidade como algo que adquirimos desde o nascimento, herdada dos nossos antepassados e com ela permanecemos e preservamos até nossa morte. O que segundo Hall (2009, p.28) “(...) presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja por parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva do nosso eu mais interior.”.

Pensar essa construção de identidade cultural nas comunidades quilombolas fica mais complicado, por ainda não haver a dissolução de assimilação ao escravismo e às heranças africanas. O que não quer dizer que a identidade cultura seja negar a história, ao contrário, Munanga (2003) lembra que não há como falar de identidade negra sem tocar do processo histórico que os trouxeram para o Brasil. Assim como também não só de história é que se constrói a identidade cultural quilombola. Nessa perspectiva, Hall (2009) lembra que são exatamente os desvios do passado que faz capacitar e produzir um novo sujeito, isso através da cultura.

Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2009, p.43).

Toma-se, portanto, a ideia de identidade como ação contínua, sempre em constante deslocamento e descentramento. Pesquisas sociais têm se posicionado nessa afirmação de rompimento da identidade tradicional como centralizadora e eurocêntrica como afirma Stuart Hall (2009) pioneiro na defesa dessa ideia. Essa identidade fragmentada mostra o sujeito em estágio de questionamento, de incertezas e da dúvida, momento em que a cultura, religião, sexualidade, etnia e nacionalidade ganham novas leituras sociais.

Dessa forma, entende-se identidade cultural como marca de relações, experiências e vivências conjuntas e individuais de uma comunidade. O descentramento do sujeito, portanto, desfigura a ideia de uma cultura como instrumento folclórico, assim como a identidade voltada ao passado. Em verdade a visão que se tem de uma identidade cultural associada às origens africanas, às práticas culturais iguais aos antepassados tem causado certa confusão aos que acreditam num quilombo museológico. Uma vez que, mesmo que queiram ou tente ligar às bases históricas, eles não conseguiram manter por completo, isso por que há influências globalizantes que de alguma forma rompem com a leitura que se tem do mundo.

Em suas formas atuais, desassossegadas e enfáticas, a globalização vem ativamente desenredado e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites [...]. As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. (HALL, 2009, p.43).

Os quilombos eram tidos como lugares distantes de difícil acesso de outros povos e outras culturas. Atualmente essa distância encurtou caminhos e aproximou os quilombos rurais da sociedade urbana e da globalização. A aproximação de outras culturas faz com que mudanças ocorram nas próprias culturas hierarquizantes. O rompimento desses modelos, como coloca Hall (2009), é o que defini o indivíduo em descentramento, a questionar realmente sobre seus gostos, desejos, interesses, vontades, etc. Essa figura moderna do homem leva-o a fugir dos modelos designados como indivíduos “sujos” ou “sem capacidade”, como se cristalizou por tanto tempo no imaginário da sociedade. Assim a imagem do negro escravizado aos poucos é tomada pela ideia de luta contra essa ideologia racista e preconceituosa. O que está em jogo, portanto, na identidade pós-moderna são os espaços a serem ocupados que antes eram reservados aos homens brancos. Leite (2000) lembra, que ainda falta muito para que os agentes sociais se vejam de maneira positiva, pois muito o que se vê é a projeção negativa introjetada pelas escolas, pela mídia e nos discursos sociais que ainda não deram conta de desconstruir a visão folclorizada do negro.

O ensino tem um papel fundamental na formação desse aluno, o trabalho de uma pedagogia pela diversidade que se esmera na promoção do diálogo de culturas e não ao apagamento de uma em detrimento a outra. O reflexo disso acontece quando um filho da comunidade rejeita suas tradições, porque disseram que outra é melhor ou que a sua é antiquada e ultrapassada. Essa é uma preocupação dos patriarcas da comunidade de Sambaiba que ao fazer sua leitura social, revelam a preocupação da mudança de valores repentina a partir de uma novela ou dos discursos circulados, como ressaltado na narrativa oral de Sr Silvano,

Quando a gente era menino, nos domingos, vivíamos no mato matando passarinho e cavucando e fazer uns negócio de conzinhado, onde lá mesmo tinha as panelinhas e os passarinhos matado era assado. Era aquele rebanho de menina nova e gente de dez anos para baixo, fazendo os cozinhados lá e comendo, (...)sem brigar nem nada, (...), fazíamos casamento no mato, pai não reclamava, mãe não reclamava (...), foi aí que nós aprendeu a cantar rodinha, assoviar gaita e tocar bumba, foi brincando(...) e agora mudou, essa nova geração que não tá pudendo mais. Tinha as obediência, respeito, tinha sinceridade, então é uma coisa que não tem mais. (Morador de Sambaiba).

O temor desses representantes de Sambaiba é de que a escola faça o papel inverso. Não respeitando as tradições passadas de geração em geração, leve as crianças a interpretar de forma errônea sua cultura, ou seja, de que a aprendizagem seja apenas conteudística sem diálogo com as experiências formativas caracterizadores da cultura do povo quilombola, levando-os à negarem valores e desrespeitado as tradições constituidoras da identidade pessoal e social.

Através do cenário da pesquisa, trazida a seguir, apresentamos a comunidade quilombola de Sambaiba na tentativa de desconstruir a imagem, tanto como comunidade presa ao plano de ancestralidade africana escravocrata quanto nas lacunas educacionais limitada pelo livro didático. O olhar sobre as ações governamentais, inserido, nesse contexto, é pretendido pelo direcionamento aos reais direitos equivalentes, tanto aos alunos, quanto à comunidade como um todo.

### 3.1 SAMBAIBA: “DANÇA DE RODA”

A comunidade de Sambaiba denominada de “dança de roda” é assim chamada neste trabalho, lembrando o processo da pesquisa em que a expressão foi utilizada pelos leitores infantis no momento em que fazíamos com eles os encontros de leitura. As narrativas escritas sobre a comunidade revelaram a imagem construída a partir do resgate cultural realizado nos momentos culturais da escola.

Esta comunidade situa-se no espaço rural do município de Caetité, Alto Sertão da Bahia, região que, aos poucos vem buscado redimensionar prioridades, a exemplo do interesse em lutar pelo registro das comunidades negras rurais junto à Fundação Cultural Palmares - FCP que deu início em 2009. Em 2010, o município já contava com 8 comunidades com registro da FCP de Quilombola (Contendas; Lagoa do Meio; Mercês; Olho D'Água; Pau Ferro; Sambaíba; Sapé; Vargem do Sal; Vereda do Cais).

A comunidade rural de Sambaiba está localizada a 85 km da sede do município de Caetité. Nos limites espacial geográfico, atualizado em 2013<sup>5</sup>, a comunidade de Sambaiba, encontra-se a Oeste do município de Igarorã, ao Norte de Riacho de Santana e a Leste do município de Tanque Novo (mapa anexo, p.70).

O número expressivo de comunidades negras quilombadas em Caetité nos faz ressaltar, sob o apoio de dados históricos, da importância dos negros para a desenvolvimento da economia caetiteense desde a época escravocrata, que segundo estudo de Maria de Fátima Novaes Pires (2009), a região de Caetité e de Rio de Contas, na década de 1870, apresentavam maior número de inventários com registros de escravos, isso em decorrência à “(...) retomada do crescimento econômico após a seca de 1860 e as movimentações de escravos negociados por senhores da região envolvidos com o tráfico inter e intraprovincial.” (PIRES, 2009, p.143). Ainda segundo a referida autora, “(...) a pesquisa aos inventários revelou, entre as décadas de 1860-88, aproximadamente 1710 a 455 escravos.” (PIRES, 2009, p. 118).

Após a abolição, mesmo já libertos, os ex-escravos continuaram na região trabalhado para os senhores e outros proprietários na condição de agregados e meeiros, condição única para os fazendeiros que não conseguiram dar prosseguimento sozinhos com as plantações e na lida com a criação bovina. O cenário pós abolicionista, favoreceu ajustes e negociações para

---

<sup>5</sup> Lei 12.608 de 27 de dezembro, que atualiza os limites do município que integra o território de identidade do sertão produtivo na forma da lei 12.057 de 11 de janeiro de 2011.

ex-escravos que ali permaneceram nas terras com parentes e vizinhos que hoje “(...) compõe o cenário de muitas comunidades negras e quilombolas do Brasil.” (PIRES, 2009, p. 257).

Essa formação de laços parentescos é denominador e caracterizador da comunidade de Sambaiba. Sua formação e crescimento, na voz de Sr. José, foi e ainda é como uma família unida, “como uma irmandade”, resume. No somar dos dedos, traz a preocupação dessa família que tem aceitado novos agregados, “três família que não são de sangue do mesmo sangue”.

A comunidade de Sambaiba é, para eles, uma grande família que mantém suas bases fincadas na religião, pautadas no respeito e valores morais passada de geração a geração.

Ir à igreja aos domingos acompanhada dos pais, tomar a benção dos mais velhos, ouvir enquanto o outro fala, pedir licença, falar quando necessário, são denominadores de uma educação familiar que não perdeu o caráter rígido de gerações passadas. Com ar de quem já sente saudades dos tempos dos pais e avós vai delineando as contradições com as mudanças no perfil dos jovens atualmente. Para os patriarcas da comunidade, que se vale da educação escolar como nau de salvação, repassar os valores dos pais e avós é tarefa obrigatória para todos. E foi com base nisso que as Diretrizes Educacional Quilombola entregou a responsabilidade às famílias nesse processo de aprendizagem, salvaguardadas às crianças de até 3 anos de idade, sobre a decisão de mandá-las à escola ou não, já considerando a importância dos valores familiares.

Sambaiba, é a única zona rural que ainda mantém uma unidade escolar para as crianças da comunidade, diferentemente das demais que sofreram o processo de nucleação, em que foram desativado os prédios escolares existentes em cada comunidade e centralizando todas as demandas de alunos na redondeza, no caso das outras comunidades próximas a Sambaiba, os alunos foram redimensionados ao núcleo de ensino do distrito de Caldeiras.

A escola em pesquisa, conta hoje com um quadro de 66 alunos, distribuídos do infantil ao 5º ano do fundamental I. O corpo docente é formado por 4 professoras, uma do infantil I e II e 4 professores monitores, além de 2 professores do projeto Mais Educação<sup>6</sup> que são da comunidade. Constituída com quatro salas de aula funcionando os dois períodos.

A participação do governo na construção de novas salas deu início juntamente com a busca por certificação como quilombola. O estabelecimento predial que ainda seguia a arquitetura de escola multisseriada, composta por uma única e extensa sala, ganhou novos espaços e atividades, como a horta comunitária, que é cuidada e mantida pelos pais e alunos

---

<sup>6</sup> Segundo dados da Secretaria Municipal de ensino de Caetité, a escola foi contemplada no ano de 2013, mas com ações a começar em 2014. Enquanto escola quilombola, Sambaiba é a primeira a receber o projeto Mais Educação.

para composição da merenda escolar que recebe uma porcentagem maior por aluno comparada com as demais escolas, com isso o lanche é oferecido duas vezes, um logo no intervalo e outro na saída.

Sambaíba, trazida nas narrativas orais de alguns representantes da comunidade, só começou a ganhar visibilidade política e até da sociedade a partir do registro enquanto comunidade quilombola. Até a distância que, para a comunidade, era considerada uma dos empecilhos para a visitas partidaristas em épocas de campanhas eleitorais e para ações políticas, hoje é encurtada pela próprio reconhecimento da comunidade. A visão criada é de que avanços políticos com as comunidade negras fizeram com que os tirassem da invisibilidade por muito tempo ignorada por todos. Mas dentre as conquistas relatadas, a que mais recebe aprovação nas narrativas é a escola.

Isso se deva a uma nova configuração no quadro das políticas públicas pelos direitos quilombolas levando a criação de programas como a Fundação Cultural Palmares (FCP) criada, em 1988, pela Lei Federal nº 7.668 e vinculada ao Ministério da Cultura (MinC), na tarefa de emissão de títulos que, em 2013 alcançou mais de 2.272 certificações. Os títulos são um reconhecimento de que tal comunidade está incluída nos programas do governo pela denominação quilombola.

Nos registros de titulação dos territórios quilombolas do estado da Bahia, atualizado até o dia 25/10/2013, consta um total de 494 comunidades rurais tituladas. O estado da Bahia, segundo dados da própria fundação, tem o maior número de comunidades quilombolas já registradas.

Assim como a FCP, outros programas surgiram com o objetivo de assegurar os direitos quilombolas, a exemplo do Programa Brasil Quilombola (PBQ), criado em 2004, com a finalidade de coordenar ações governamentais com o qual estar vinculado à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), além de estabelecer interlocução com órgãos federais como o INCRA, IBAMA, FUNASA e Delegacias do Trabalho. O Programa articula ações, já existentes pelo Governo Federal, nas áreas da educação, da terra, de saneamento básico, geração de renda, dentre outros. Cada um desses compreende um eixo a serem administrados pelo programa, que seguem prazos, metas e plano orçamentário de gastos, regimentado na Agenda Social Quilombola (ASQ).

O eixo que trata da Educação Quilombola traz a tarefa e a responsabilidade da ASQ que se responsabiliza pela garantia de que a lei nº 10.639/03 será aplicada no ensino e aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Ou seja, é por meio do PBQ é que propostas do

Ministério da Educação são autorizadas pela disponibilização de tiragem suficiente de materiais didáticos, construção de escolas e capacitação de professores.

O retrato dessa nova política direcionada às comunidades negra rural, que ainda caminha de forma tímida, já é contemplada com alegria pelos patriarcas ao ver suas crianças estudando perto de casa, numa tentativa de segurá-los por mais tempo perto do seio familiar. As narrativas orais desses guardiões dos costumes, dos valores pelo respeito, pela moral, pela devoção ao catolicismo, revelam uma leitura controversa, em que de um lado vislumbram a importância da escola na formação de suas crianças na esperança de um futuro melhor do que tiveram seus pais e avós e do outro o temor pelas mudanças, de que os ensinamentos de casa se percam juntamente com o descaso pelos mais velhos que luta para não perder seu papel como responsável pela comunidade.

Nas vozes expressas por Sr. José, Sr. Silvano, D. Jenerosa, D Maria e tantos outros, Sambaiba é autodenominada, enquanto comunidade quilombola, como uma família que almeja dias melhores para seus filhos e netos, uma “irmandade”<sup>7</sup>, que se resume em dois termos, conforme abordado na epígrafe da seção anterior, “conhecimento” e “direito”.

---

<sup>7</sup> Sinónimo utilizado pelo Sr. José, em momento de diálogo no 8º encontro de leitura, para explicar como a comunidade de Sambaiba é e foi constituída nos traços de uma grande família que foi crescendo e ganhando novos filhos, netos e bisnetos.

#### 4 NARRATIVAS QUILOMBOLA: “QUEM SOU EU?”

Hoje tem uma coleção de um povo que só vai conhecer a letra, o nome e falar. Olhando na terra não sabe como é que planta, que abri um buraco, qual a terra pra plantar, a chuva cai, a terra molha e fica aí. [...] Parou a terra, parou o viver do povo[...], é preciso saber plantar na terra, não é só ir lá na roça e plantar não. Planta no munturo, ali a criança já vê o pai como é que planta uma semente na cova, como é que limpa, como é que trata [...] é igual quando a gente tá conversando... e uma criança dessa aí ou outra fica escutando prá depois saber como é que contou, o que o pai falou. Então pelo estudo muda muitas coisas do saber dele mas a raiz é do pai, conforme ele ensinou (Sr. Silvano, morador de Sambaiba).

A preocupação desse morador foi a mesma do pai de Rigoberta Menchú Tum, guatemalteca, indígena quiché que narra a posição do pai em não mandá-la para a escola prevendo as consequências de um ensino negligenciador de suas culturas (CANDAUI, 2000). Assim como o pai de Rigoberta, muitos outros pais, de comunidade que se valem pelos preceitos culturais, temem pelo ensino que desqualifica suas raízes, o que segundo Candau (2000, p.52), “(...) a desconexão entre cultura escolar e cultura social de referência de alunos e alunas tem sido ultimamente denunciada por inúmeros autores e evidenciadas por diversas pesquisas”.

A leitura que Sr. Silvano faz das transformações das novas gerações está relacionada ao ensino. Nesse caso quem poderá contradizê-lo? já que o que temos visto, através de pesquisas, são práticas pedagógicas homogeneizantes que tende a privilegiar a cultura “(...) de determinados atores sociais, brancos de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal.” (CANDAUI, 2000, p.53). Esse ensino, conforme abordado pela autora, segue um ritmo padronizado em que se esmera unicamente pelo repasse de conhecimento.

Assim, as vozes da comunidade trazidas para esse trabalho foram pensadas com o propósito de interpelarmos com as discussões educacionais quilombola quanto a participação da comunidade no currículo escolar. A observação da existência ou não desse diálogo, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Escolar Quilombola, é que nos

levou a análise das práticas leitoras realizadas na sala de aula. Partindo da premissa de que o ensino quilombola, como um todo, precisa ser permeado com as práticas culturais quilombola, é que levamos a cabo da prática leitora como viés de estudo, por ser um dos meios mais extenuantes na interpelação intersubjetiva do leitor. Uma prática que, nas palavras de Yunes (1995, p. 192), trabalha com a memória, que faz confrontar o objeto à realidade, o lido às experiências, gestos “(...) que afetam o ato de ler e o impregnam das vivências de cada um, dando-lhe a oportunidade, pouco a pouco, de conscientizar-se.”.

Desse modo, as narrativas autobiográficas da comunidade, apreendidas nessa seção, é tomada como fator preponderante para confronto com as ações pedagógicas praticadas, nesse caso as práticas de leitura. As vozes dos participantes da pesquisa são fontes de estudo por trazerem nas suas narrativas revelações sobre o sentido de sua vida que, no ato da fala ressignifica a memória de modo a selecioná-la, reconstruí-la de acordo com seu contexto sócio histórico (ABRAHÃO, 2006).

Com relação à pesquisa autobiográfica, Moita (apud ABRAHÃO, 2006, p.154) afirma que essa é uma metodologia que trabalha com potencialidades entre o individual e o sociocultural colocando em evidência “(...) o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, seus valores e suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos.”.

As narrativas orais, portanto, aqui corroboradas, foram construídas a partir do desenvolvimento do projeto de IC durante os encontros de leitura, somados num total de dez, que envolveu a colaboração de homens e mulheres dentro de uma faixa etária de 18 a 85 anos, aproximadamente, e crianças com idade escolar, cursando o quarto e quinto ano do fundamental.

A abertura dessa seção com a narrativa de Sr. Silvano nos dá uma dimensão do quanto a comunidade é envolvida no processo educacional de suas crianças. As preocupações acerca do desapego aos ensinamentos mantido por gerações é tema recorrente em quase todas as narrativas orais. A fala desse morador faz valer a necessidade de um ensino que dialogue as práticas culturais com os saberes escolares, que leve a outros conhecimentos sem anular os ensinamentos de casa.

A importância da escola, a ida às missas aos domingos são lembrados pelas crianças nas narrativas escritas, realizadas durante os encontros, como denominadores de uma prática ao respeito e de obediência ao mais velhos. Durante o 2º encontro de leitura, realizado em 01 de março de 2013, solicitamos que os participantes escrevessem um texto que trouxessem

características e atitudes individuais. A atividade, sob o título “quem sou eu?”, revelou dentre as 25 narrativas escritas um quadro de referências de práticas culturais denominadoras da comunidade, distribuídas a seguir em 3 categorias:

## EDUCAÇÃO

Nas 18 narrativas escritas pelas crianças, alunas do 4º e 5º ano fundamental, a escola, é citada por 11 vezes como espaço de aprendizado que os identifica, tomada como parte de si: “adoro minha escola”, “a escola é muito boa para nós”, “na minha escola eu tenho muitos amigos”, “faço meu dever de casa eu gosto muito da minha professora”, minha matéria preferida é português”, “gosto muito de estudar e muito bom para o futuro a escola é muito boa para nós e também para a gente aprender várias coisas”, adoro a matéria de português, sabe por que? porque é muito interessante e legal”, “não gosto de faltar na sala de aula”

## FAMÍLIA

Seguido da nomeação da família: “sou filho de fulano”, “respeito meus pais” “porque quando alguma coisa errada eles falam minha filha está errado, conserte seu erro”, “gosto de passear com meus pais” “vou aos domingos com meus pais para igreja”, “eu gosto de respeitar meus pais”, “eu gosto de mim e minha família é ótima para mim”.

## RELIGIÃO

Atrelado à referência aos pais, as crianças faz alusão ainda a prática de ir todo os domingos à igreja: “eu também vou para a igreja para pedir a Deus paz, amor, carinho, fé e alegria”, “eu vou a igreja com meus pais”, “Deus é bom para as pessoas e o mundo”, “dias de domingo vou para igreja reza e quando não tem reza vou para o boteco comer salgadinho”.

Assim como nas narrativas escritas, as categorias referidas estão presentes na oralidade, em sua maioria. Tanto Sr. José quanto Sr. Silvano (irmãos), traziam por meio da oralidade, histórias de infância que ao mesmo em que as entrelaçavam com a vida religiosa e o valor da família também teciam leituras críticas com a infância e educação de suas crianças<sup>8</sup>. Através dessas narrativas orais a comunidade foi sendo apresentada entre os valores familiares passados de pai para filho, a exemplo da prática ao catolicismo; “vou para igreja nos domingos”, e dos ensinamentos de respeito aos mais velhos e aos colegas; “respeito meus pais”, “respeito meus colegas”.

---

<sup>8</sup> “Nossas crianças”, termo utilizado por Sr. José e Sr. Silvano fazendo referência a todas as crianças da comunidade.

As leituras feitas de si e do lugar que vivem deram conta de nos colocar frente a uma das questões mais latentes no ensino escolar quilombola, o de levar esses valores passados por gerações para dialogar com os saberes escolares. Sobre essa discussão, Teixeira (1997) sai em defesa por uma educação de crianças e adultos pautada na valorização da vida na comunidade rural a que pertencem por considerar importante a organização comunitária, elegendo a escola como força social poderosa da comunidade como meio de enriquecimento dos hábitos da vida doméstica e social.

#### 4.1 TECENDO OS FIOS ENTRE OS SABERES DA COMUNIDADE E OS SABERES DA ESCOLA

“Arreda do caminho deixa a jiboia passar.  
A jiboia é cobra mansa deixa a jiboia passar.  
A jiboia é cobra mansa todo mundo pisa nela.  
Oiê, oiá, arreda do caminho deixa a jiboia  
passar.  
A jiboia é cobra mansa deixa a jiboia passar.”  
(Dança da jiboia).<sup>9</sup>

Feito menina que visita uma foto antiga, D. Jenerosa olha com felicidade para a roda de fiar revelando as marcas do tempo de juventude (foto em anexo, p. 70). Ela encosta, olha - não se contenta - chama nossa atenção comentando sobre sua prática em fiar e como quem quer experimentar o bolo antes da festa, conserta o cordão, tira a sandália do pé direito e na empolgação começa a soltar a cantiga que sua mãe lhe ensinara enquanto fiava: “oiê mulher rendeira /oiê mulher render, eu ti ensino a fazer renda e tu mim ensina a namorar”. Na mesma euforia com que trazia suas lembranças fez D. Jenerosa mobilizar todos os participantes para compor a roda, tirando os versos da “dança da jiboia”.

Aquilo que seria novidade aos nossos ouvidos, era repertório já sabido pelas crianças, que acompanhava D. Jenerosa na roda e na cantiga, uma vez que a mesma apresentação era levada à escola em momentos promovidos pelo diretor daquela instituição com o objetivo de levar aos alunos a cultura da comunidade, praticada pelos pais e avós em tempos distantes. A partir disso, não é difícil empreender sentido ao que a criança entende por comunidade quilombola, ao denominá-la como “dança de roda” - produção textual solicitada pela professora do 5º ano Fundamental I.

---

<sup>9</sup> Cantiga de roda que fez parte da infância e juventude de D. Jenerosa e lembrada durante o 9º Encontro de Leitura em Sambaíba, sob a sombra de uma árvore.

Essa cena de leitura que selecionamos para compor o quadro de discussões, faz alusão às práticas culturais que a comunidade vem tentando resgatar e passar para a nova geração. Sob uma sombra de uma árvore, na manhã de um domingo, reunimo-nos para mais um encontro de leitura, aquele que cada um traria um objeto para contar sua história. Sr. José veio com a arapuca de quatro pés, D. Maria com a roda de fiar, as crianças com carro de boi feito de gravetos de madeira macia, roda de pneu e fruto de jatobá representando os bois. Isso sem dizer dos trabalhos artesanais como esteira, vassoura, bolsa de palha, entre outros.

Como quem corre contra o tempo, os patriarcas da comunidade tem pressa em ver resultados, se envolvem com as atividades extraclasse proposta pelo diretor. A inquietação que os faz caminhar embaixo do sol quente e no meio da semana para participarem dos encontros é revelador de que as práticas culturais estão se perdendo e de que a única esperança é se aliando a escola.

Entretanto, conforme resposta a entrevista realizada com o diretor da instituição, a boa parte dos professores não tem preparação para lidar com uma educação etnico-racial que envolva a comunidade. Ainda segundo seu relato, por diversas vezes tem tentado explicar a importância de uma educação dialogando com os saberes da comunidade, diz que alguns tentam mas, sem apoio de coordenador ou mesmo da Secretaria de Educação do município na formação em educação quilombola ou até no incentivo em participações de eventos fica inviável cobrá-los por mudanças, já que estão acostumados com o ensino apegado ao livro didático.

A alusão à carência de apoio, com relação ao direcionamento de um ensino quilombola, é esboçado na sua resposta, quando questionamos sobre a participação da Secretaria de Educação do município no direcionamento às discussões sobre a educação quilombola.

A secretaria tem direcionado pouco sobre a educação quilombola, em alguns aspectos melhorou muito como a merenda escolar, entre outras estruturas físicas da escola, mas precisa melhorar mais com mais cursos preparatórios para gestor e professor. (Diretor da unidade escolar).

Sua posição por mudanças é enfática, demonstrada na preocupação com um ensino cada vez mais engessado advindas de alguns professores que não aceitam o diálogo, dado preferência na administração de aulas com propósito somente em repasse de conhecimento. Santomé (2011, p.157) vem contribuir com a discussão afirmando que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais, essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mão de outras pessoas (em geral as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua coisificação. [...] Ao mesmo tempo, criou-se uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem os únicos possíveis, os únicos pensáveis.

O material didático é também alvo de críticas por parte do diretor da escola, nos informando que o livros são ruins por não trazerem questão alguma sobre os valores e importância dos saberes quilombolas nem ao menos é esboçado práticas culturais próxima da realidade do aluno, ou seja, as textos trazidos, única fonte viável de leitura, não apresentam possibilidades de construir diálogo com a realidade sócio cultural na sala de aula.

Durante as observações realizadas, por duas semanas, nas duas turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental I, cujas professoras eram residentes de outra localidade, contatou-se a utilização da mesma metodologia no que se refere ao ensino da leitura, considerando o escasso material disponibilizado pela escola.

As leituras, geralmente, eram feitas de contos clássicos infantis e leituras no livro didático. Eram realizadas individualmente e em seguida socializadas com os demais colegas, alguns alunos não se manifestavam, por vezes davam a entender que não se sentiam atraídos pela leitura ou mesmo por não ter entendido, e isso passava despercebido pela professora. Logo após a leitura, a atividade era direcionada para reprodução escrita e oral da história, ou seja, escrevê-la exatamente como eles lembravam. Com ênfase naquele que recordasse de maior número de detalhes da história era o trabalho mais valorizado pela professora e consequentemente tinha nota maior.

Nesse sentido é possível perceber que as professoras pecam em não permitir aos alunos novas compreensões acerca da leitura, além de não explorar o texto, visto que uma única leitura nem sempre é suficiente para que o aluno se familiarize, e nessa perspectiva Bortoni-Ricardo e Stella Maris (2010, p. 55) afirma que:

É necessário captar os significados do texto, o que requer desde a identificação de grafemas até a realização de inferências. Para ocorrer a compreensão, o leitor deve relacionar o que traz de conhecimento prévio com a informação textual (...) A compreensão textual, dentre outros fatores, é produto das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a lembrança e a compreensão do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão.

Além disso deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação dos textos, com abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos (SILVA, 1998, p.28). É preciso que se leve em conta, nessa situação, que a leitura é o melhor meio para tecer imbricações pessoais com o lido, as interpretações são descortinadas gerando um fio condutor de questionamentos interiores e exteriores. Pois mesmo que os contos de fadas como Cinderela, Branca de neve, entre outros – livros que integram o universo leitor das crianças dessa escola -, construídas somente com personagens brancos, os significados não podem ser silenciados nem ignorados. Por isso que a mediação de uma professor/agente de leitura é peça fundamental nesse processo, na medida que criam possibilidades de extenuar as apreensões extraídas do texto.

Um exemplo que valeria como confronto nessa discussão seria se a cena de leitura que introduz a seção 2 fosse apreendida na sala de aula. Assim constataríamos que a leitura é dialogada na sala de aula, mas ao contrário disso, o que se observou foi o uso da literatura sem objetivo satisfatório. Nesse sentido Lajolo (1996, p.26) vem corroborar que “(...) em movimentos de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, martiriza-os, atenua-os; pode revertê-los e alterá-los.”.

Desse modo, interpretações como essa que a criança fez de si, caracterizando-a como feia, baseada nas personagens brancas, traz à tona aquilo que viemos discutindo desde a segunda seção acerca das práticas pedagógicas étnico-racial, não só para educação quilombola, mas como para toda a educação brasileira. É nesse momento que os questionamentos de Gomes (2001, p.93) são necessários:

Diante dessa realidade, como poderá o/a educador/a desconsiderar a importância da construção da identidade racial da criança, do/a adolescente e do/a jovem negro/a? Como será que a criança se vê refletida na escola? E na sociedade? A escola tem possibilitado aos/às alunos/as e professores/as negros/as as condições adequadas de uma imagem positiva de si mesmo?

Partindo dos estudos de Munanga (2006), Gomes (2001) que tecem sobre as políticas educacionais étnico raciais, concluímos que enquanto não chega a literatura infantil afro-brasileira na sala de aula quilombola, as leituras podem, sem distinção, partir dos livros dos Irmãos Grimm, mesmo se tratando de um cenário de cultura europeia, contato que as interpretações e interpelações feitas a partir dessas leituras sejam instigadas pelos professores

de maneira a introduzir a discussão sobre os valores de sua raça, de sua história de sua cultura. Nesse momento, privilegia-se as discussões étnico-raciais que não podem ser tratadas como “(...) proposta de trabalho do tipo currículos turísticos.” (SANTOMÉ, 2011, p.168) que são isoladas em um determinado texto ou pior ainda em datas comemorativas, como “o dia da Consciência negra”. O autor ainda acrescenta a necessidade de política educacional no sentido de recuperação das culturas negadas deixando de lado a ideia de lições ou unidades didáticas isoladas.

Outro aspecto também observado foi quanto a ausência de inferências ao texto, previsões necessárias para que os alunos despertem interesse do que está por ser apresentado. No decorrer das leituras todos prestam atenção, como a turma não apresenta sinais de agitação em qualquer momento, ficou a dúvida se o silêncio da sala seria por conta da disciplina ou por de fato estarem apreciando a leitura, o que também não é conclusivo no momento pós leitura, visto que os alunos somente respondem aquilo que a professora questiona. Na maioria das vezes essa situação relaciona-se à reprodução do texto. Nesse sentido Bortoni-Ricardo e Stella Maris (2010, p.57) afirma que: “É também importante instigar o leitor a assumir responsabilidade perante a leitura; por isso, o aluno/leitor não deverá apenas responder ao que o professor questiona, mas deve também interrogar-se sobre o texto.”.

O professor é um mediador que, tem como papel, de fornecer instruções para que os próprios leitores cheguem à compreensão textual, chegando a selecionar as marcas do texto, formular hipóteses e verificá-las, enfim construir a interpretação para que através disso os alunos possam se espelhar e conseqüentemente passar a se interessar pela leitura.

Na turma do 4º ano foi possível perceber que a maioria dos alunos gosta de ler, no entanto são desmotivados pela falta de livros. Quando a professora está explicando um conteúdo alguns alunos mudam a página do livro e vão ler as charges, balões, enfim leituras que são acompanhadas de ilustrações, e que são feitas sem a cobrança do professor. Nesse sentido o professor tem em mãos uma estratégia de leitura que poderia ser desenvolvida no ambiente escolar, mas que sentem impossibilitados por não dispor de material, visto que a única fonte de leitura que os alunos têm são as leituras do livro didático, que por sua vez são utilizadas com fins conteudísticos.

Já quanto as entrevistas realizadas com alguns alunos do 5º e 4º ano, foram elucidadas o gosto pela leitura, mesmo pelo pouco contato que tem, se dizem apaixonadas pelas práticas leitoras. Os contos de fadas trazidos no início dessa discussão são os únicos livros – cedido

pela professora do seu acervo particular – que permitem realizar momentos de leitura na sala de aula.

Na pergunta “Que tipos de leituras você tem contato na sala de aula?” todos responderam histórias em quadrinhos, referindo-se às tirinhas presentes no livro didático, pois não presenciamos nenhum tipo de história em quadrinho na escola. As outras leituras selecionadas como; livros de piadas, de aventuras e lendas, era, trabalhadas a partir de texto trazido pelas professoras com auxílio da pesquisa na internet que era socializado com as demais, muitas vezes utilizando o mesmo material para séries diferentes, e quando isso acontece, imediatamente são levados para a sala de aula, mas com alguma cobrança, seja para fazer o roteiro da leitura ou mesmo para reproduzi-la.

Outro fator selecionado da observação é referente a atividade de pesquisa com os patriarcas da comunidade, solicitada pela professora. Como trabalho extraclasse, os alunos ficaram encarregados de realizar entrevistas acerca do trabalho no campo, da cultura e dos costumes. A princípio os meninos pareciam não entender o motivo do trabalho, questão não acordada pela professora, que somente instrui os alunos como fazer a atividade, sem explicação sobre o que significava e a importância da cultura da comunidade, ou se ao menos entendiam por cultura.

O resultado disso foi constatado na entrega dos questionários realizados, onde uma socialização e discussão foi ignorada. O que se via era simplesmente o aluno falar sobre as respostas obtidas, sem estabelecimento de diálogo ou de trocas entre os colegas. Com base nesse quadro Santomé (2011, p.165) ressalta que “(...) no interior das salas de aula é muito raro que o professor e os alunos e alunas cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflitivos.”.

Toda a preocupação que a comunidade tem em manter as tradições reflete nas crianças com as quais tivemos contato, e isso ficou visível em uma das observações que fizemos na escola, ao perceber o interesse dos alunos, na duas turmas observadas, por leituras de lendas e histórias da comunidade. A euforia de quem quer saber do acontecido, os alunos esboçavam narrativas contadas pelos pais, de histórias de assombração e até de mitos como mula sem cabeça vista no rio<sup>10</sup>. A alegria era realçada no momento que compartilhava com os colegas como quem participou de alguma forma da história. Entretanto, quebrando o entusiasmo dos alunos, uma das professoras interrompe as leituras informando que lendas eram histórias

---

<sup>10</sup> O rio referido nas histórias contadas pelos pais dos alunos, faz parte das histórias da comunidade e é a marca mais visível e representativa do limite com as cidades vizinhas – Igaporã e Tanque Novo. Atualmente o rio encontra-se seco, em contrapartida continua caudaloso na memória da comunidade.

inventadas, como do saci-pererê, a mula-sem-cabeça, entre outras do tipo. A partir desse momento os alunos não se manifestaram mais a respeito.

Para Gomes (2001), trabalhar com as culturas étnico-raciais numa educação que ainda é racista e que toma a cultura do negro como marginalizada, quando mal aplicada na sala de aula, corre-se o risco de folclorizá-la ainda mais. As narrativas da comunidade trabalhadas na sala de aula, revelaram o quanto são ricas as práticas de leitura que a escola pode explorar. Denota-se, portanto, que os professores, mesmo sem formação e preparo algum, tentam esboçar um plano de trabalho que dialogue com a comunidade. Os nós desses desencontros recaem não sobre o professor, mas sobre um sistema de ensino que precisa urgentemente descolonizar seus currículos (GOMES, 2012). Por isso, não foi surpresa depararmos nas observações com a ausência de incentivo dos professores com relação ao conhecimento e à cultura da comunidade.

Sobre isso, Candau (2000, p.53) acena que:

A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimento, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais.

Nas entrevistas estruturadas (anexo, p.69) para as duas professoras, foram questionados cinco quesitos referentes as prática de leitura, onde notou-se similaridades nas repostas, sempre enumeradas. Quanto aos tipos de leitura passadas ao seus alunos, as duas professoras encadearam “conto, adivinhas, tirinhas, história, parlenda e música”. A próxima pergunta que responderia como essas leituras eram trabalhadas na sala de aula, elas somente elencaram, sem dados explicativos, o que denotou certa confusão ao interpelarem a questão quando apontado “através de livros, produção de texto, atividades mimeografadas, exposição de letra de música”. Mesmo sem saber diferenciar o que são materiais de apoio a leitura e trabalho com a leitura, a questão não foi nula, pois por meio de um só quesito “produção textual”, foi possível entrelaçar, juntamente com a observação, a utilização da leitura como mero reprodutor.

Aquela que seria a pergunta que mais chamaria nossa atenção, até pela longa discussão trazida nesse trabalho, quanto o parecer dos alunos acerca da presença de personagens brancos nos contos clássicos, uma das professoras assim responde: “(...) devido um longo período em contato com personagens brancos, eles consideram os heróis da história”. Se

partíssemos da análise dessa professora, ignorando o que aquela criança relatou sobre sua aparência, diríamos que esses alunos não elaboram imagens negativas em comparação aos heróis e princesas brancas. Entretanto o que notável, é que o uso da leitura como prática reprodutiva não possibilita a abertura de diálogos, que podem estar ocultos, e que não são estimulados a revelarem.

Ainda quando questionada sobre o objetivo na proposta de leituras como “Chapeuzinho vermelho” e “Branca de neve”, a mesma nos informa: “em desenvolver a aquisição da leitura e da escrita”. Já quanto as leituras relacionada a realidade do aluno, a questão nos leva para “as cantigas de roda e escrita de regra de jogos”. Com base nessa análise, só corroboramos com que discutimos anteriormente, a carência de formação docente.

O contato mais direto com a comunidade durante o desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica nos possibilitou conhecer com maior eficácia a realidade escolar através de conversas informais com professores e diretor, que em alguns momentos foi denunciando a carência de um apoio pedagógico mais incisivo com apresentação de propostas de projetos que atendessem a realidade da comunidade, o que foi constatado, a rara presença da coordenadora nas visitas semanais, exigidas pela Secretaria de Educação do município.

Quanto a participação do município acerca das políticas educacionais para o ensino escolar quilombola, conforme responsabilizado pela criação de Projetos políticos Pedagógicos redigido pelas Diretrizes Curriculares para educação escolar quilombola, as duas coordenadoras entrevistadas na Secretaria de Educação, responsáveis por projetos quilombolas, nos informaram que, por ser recente as titulações das comunidades quilombolas, o município ainda caminha para atender as demandas educacionais exigidas, principalmente acerca de formação de professores e criação de Projeto Político Pedagógico – PPP direcionadas às “escolas quilombolas.”<sup>11</sup>

Questionadas sobre a demanda de livros que atendessem a realidade dos alunos das comunidades negras, como a literatura infantil afro-brasileira, somos informadas que a lista de livros é selecionada por cada escola, atribuindo a responsabilidade aos gestores que devem cumprir as exigências de preenchimentos de formulários, mas essas lacunas, na nova abordagem educacional quilombola, devem ser preenchidas com o amadurecimento de ideias, tomadas a partir de estudos e do cumprimento das leis, resoluções e das Diretrizes Escolares para Educação Quilombola.

---

<sup>11</sup> Entende-se por escolas quilombolas, não somente as instituições localizadas dentro do território quilombolas, como também as escolas que recebem alunos provenientes das comunidades negras tituladas pela FCP.

Nas palavras de umas das coordenadoras, o município tem avançado muito quanto as políticas de titulação e reconhecimento das comunidades negras, conquistadas em sua maioria de 2010. Desde então, a secretaria tem procurado redimensionar quadro de agentes direcionados na construção de projetos e nas inscrições de programas sociais do governo. Ainda confessam que muito tem a ser feito e revisto, principalmente na formação continuada de professores que precisam voltar à na sala de aula para reformulação de suas práticas pedagógicas quanto a uma educação pela diversidade, mas mais que isso, compreender o uso e aplicabilidade das leis, referindo-se à lei 10.639/03, e das portarias baixadas pela Lei de Diretrizes e Bases para educação básica.

## 5 BATENDO AS POEIRAS DA VIAGEM

Sempre que chegamos de uma longa viagem, quando não paramos para desfazer as malas paramos para bater as poeiras que adquirimos no caminho. Essas poeiras aqui representadas é a marca do retorno ao lar, momento em que peneiramos as terras da estrada, na possibilidade de visualizarmos a trajetória percorrida e com isso pesar as proporções que a viagem tomou.

O percurso não seria mais rico se não fosse pelos companheiros de viagem, os teóricos, que foram fundamentais nesse processo de estudo, onde a pesquisa mostrou-se dinâmica, por se tratar de um campo complexo. As dimensões tomadas desde a exploração do campo conceitual de quilombos, perpassando pelas políticas étnico-racial foram essenciais para entendermos que práticas de leituras estávamos investigando na sala de aula, já que aquela era uma sala que demandava novos olhares pedagógicos, novos direcionamentos de estudo que nos colocou frente as especificidades orientadas pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Escolar Quilombola.

Assim, como era imprudente chegar numa comunidade sem nenhuma base de estudo que nos alertasse quanto ao que se entende atualmente por territórios quilombolas, também não poderíamos entrar na sala de aula ignorando as premissas de um ensino diferenciado. Dessa forma, as narrativas orais e escritas da pesquisa de Iniciação Científica formaram base para analisarmos se as práticas de leitura dialogavam ou não com a realidade do alunos.

As práticas de leitura trabalhadas na sala de aula tornaram-se o campo mais visibilizado pelas demandas pedagógicas por ser um instrumento de base para qualquer conhecimento escolar e de vida. Um campo, que tem direcionado várias pesquisas para essa discussão, na tentativa de elucidar os encaixes de um ensino engessado que ainda não consegue formar leitores e muito menos em sujeitos críticos capazes de sair de conflitos preconceituosos e estigmatizantes. Uma prática que deveria ser explorada pelo viés da descontração, proporcionados com momentos de prazer é, de modo grosseiro, usada para fins didáticos pouco criativo, conforme constatado durante análise.

Aliado ao prazer, as leituras tem a possibilidade de formar leitores críticos quando interpelados em seus sentidos e significados, e um dos aspectos que possibilita isso, é através de leituras próximas a nossa realidade, ou ainda por outras leituras quando motivadas a

questionamentos e imbricações subjetivas, a exemplo da discussão feita sobre a fala da criança acerca de sua imagem refletida nas personagens dos contos de fadas.

Por meio da análise de dados, ficou visível perceber o quanto é preocupante esse quadro, não só pela carência de livros, mas principalmente no modo como essas práticas leitoras são desenvolvidas na sala de aula. Tomamos emprestado o termo, como “descolonização dos currículos”, utilização de teóricos deste estudo, para inseri-lo também nas discursões das práticas pedagógicas, como um todo, com ressalva às práticas de leitura que, conforme análise das observações, são usadas para atividades escritas reprodutivas ao lido.

Nesse sentido, a referência à formação continuada docente, acordada pelas coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, são válidas e urgentes, tanto pelas atualizações das políticas educacionais quilombolas, quanto pelas práticas de ensino da leitura, que não podem ser pensadas de modo independente. Pois conforme elucidado, os alunos se sentem mais à vontade com leituras de contos, lendas por fazerem parte do repertório das narrativas orais feitas pelos seus pais e avós

As narrativas da comunidade, nesse processo de pesquisa, foi fundamental para as apreensões relacionadas as práticas de leitura na sala de aula. Pois, ao percebermos a aproximação das crianças aos valores familiares ligados, ora a religião, ora ao ensino escolar, é que foi possível compreender o quadro de problemas dispostos na sala de aula pelo seu direcionamento por vezes oposto e por vezes desgovernado, denotando uma carência de uma boa direção de projetos que contemplem o diálogo da escola com a comunidade.

A cultura engessada no ensino compreende um silenciamento de opiniões e significações que poderiam ser extraídas, seja por meio da leituras legitimadas (literatura infantil), seja por leituras culturais (contos e causos da comunidade). Desse modo, enquanto a educação negar essas vozes, continuaremos num ensino sem direção alguma, vendo esses alunos saírem da escola sem capacidade crítica, sem autoafirmação identitária, sem auto estima, ficando à mercê de assujeitamentos, advindos, ou por meio do racismo ou por meio da discriminação social.

Essas crianças da comunidade de Sambaiba, que se tem denotado não sofrer discriminação racial pelos colegas, por pertencerem a mesma comunidade, poderão futuramente, em salas heterogêneas, enfrentar situações adversas a sua cultura e a sua cor. A previsão feita aqui é tomada como base nas discussões dos estudos sobre o racismo na escola

elucidados por Munanga (2005) que alerta para um ensino negligenciador das culturas étnico raciais.

Por isso da defesa contundente dos teóricos, trazidos nesse trabalho, de um ensino pautado pelas práticas de leitura na sala de aula associadas às práticas culturais de ensino, em que os saberes escolares não sejam distanciados da realidade dos alunos, ou seja, que por meio da leitura, discussões sejam feitas e elucidadas a partir dos conflitos interiores e exteriores de cada leitor. Práticas efetivas que não permitam que alunos saiam da escola piores do que entraram.

A partir dessas inferências é que tomamos como concluída essa fase da pesquisa, que de modo afirmativo trazemos as respeitadas posições e opiniões dos patriarcas da comunidade com relação ao ensino ao temer pela perda dos valores e da cultura da comunidade, em que eles, religiosamente passaram de geração em geração.

Através das narrativas de Sr. José, Sr. Silvano, D. Jenerosa e D. Maria é que podemos chegar a um denominador comum desse trabalho, a de que as leituras de mundo feitas por eles dão conta de responder sobre as necessidades da nosso ensino, que precisa olhar para os meios sociais - base onde estão fincadas nossos valores culturais. Pois é a partir disso que construímos uma identidade cultural afirmativa, a exemplo da identidade negra, que precisa ser tomada a partir de um ensino que trabalhe com a valorização da cultura afro-brasileira, ou seja, para a aplicabilidade real da lei 10.639/03.

Contudo, essa pesquisa coloca em alerta os perigos de uma pedagogia de ensino conteudística, em que veem nas práticas de leitura um meio somente para exercício da escrita, quando na verdade é uma atividade de reprodução que está longe daquela sugerida, onde se espera explorar a capacidade crítica e criativa de ressignificar o lido. Desse modo, esse ensino que abre uma lacuna entre os conhecimentos que os alunos aprendem em casa e com a comunidade, quanto aos valores culturais de respeito e religiosidade, é em tese, resultado da hierarquização que formou e que ainda está impregnado nas bases educacionais, tomadas a partir das observações na sala de aula e das discussões de pesquisas recentes.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: \_\_\_\_\_; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BORTONI- RICARDO, STELLA MARIS. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação liberdade, p. 231-253, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL.CNE. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer Nº CNE/CP 003/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19/5/2004. Disponível em: <<http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/Parecer%20CNE%203-2004.pdf>>. Acesso em: 13/03/2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf)>. Acesso em 22/04/2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº: 8/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de

novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 22/03/2014.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº: 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Relatora Nilma Lino Gomes. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 20/11/2012, Seção 1, p. 8. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf). Acesso em 26/03/2014.

CANDAU, Vera Maria(Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Marcia. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Campinas, SP: FAPESP, Mercado de Letras, 1999

D' ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Revista Afro-Ásia**, 19/20, p.165-182, 1997. Disponível em <[http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia\\_n19\\_20\\_p165.pdf](http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n19_20_p165.pdf)>. Acesso em: 13/05/2014.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Paraíba: UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementa**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José. **A liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 3 ed. Selo Negro Edições, 2001. p. 83-96.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola** (Org.). 2 ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.143-155. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf) >. Acesso em 14/03/2013.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 10/12/2013.

\_\_\_\_\_. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (mesa redonda). Gravado em 22 de março de 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=0cSWji72wTc>. Acesso em 15/04/2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. 1. ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Ática, 2009.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: Questões conceituais e normativas. Etnografia**, v. IV, n.2, p. 333 – 354, 2000. Disponível em: <[http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol\\_04/N2/Vol\\_iv\\_N2\\_333-354.pdf](http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf)>. Acesso em: 13/10/2013.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n.28, p. 56-63, Dezembro/Fevereiro, 1995/1996. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/28/04-kabe.pdf>. Acesso em 20/02/2014.

\_\_\_\_\_. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Ação Educativa**, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica, SP. 2003. Disponível em: <<http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>>. Acesso em 08/07/2013.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre a diversidade e identidade negra no Brasil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia. p. 35-40, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2 ed. revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)>. Acesso em: 17/04/2014.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, v. 68, n.68, p. 45-57, 2006. Disponível em: < <http://www.usp.br/revistausp/68/05-kabengele-munanga.pdf>>. Acesso em: 23/11/2013.

\_\_\_\_\_. Documentário Dia do Professor. Programa Salto para o Futuro. Entrevista realizada em: 11/09/2008. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=85](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=85)>. Acesso em 20/07/2013.

NÓVOA, Antônio e FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/ DRHS/ CFAP, 1988.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. **Comunidades Quilombolas Brasileiras Regularização Fundiária e Políticas Públicas**. [Entre 2008 e 2011]. 155p. Disponível: < <http://www.seppir.gov.br/arquivos/pbq.pdf>>. Acesso em: 23/10/2013.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 159 – 177.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Leitura e realidade brasileira**. 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola: Pesquisas X propostas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10708/10213%E2%80%8E>>. Acesso em 08/07/2013.

SILVA, Simone Resende. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista Nera**. Presidente Prudente. Ano 14, n.19. p. 73-89, jul-dez, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) autobiográfica: interfaces metodológicas e formativas. In:\_\_\_\_\_; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p.135-147.

PALMARES, Fundação Cultural. **Certidões atualizadas**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2008.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. **Fios da vida: Tráfico Interprovincial e Alforrias nos Sertões de Sima, 1860-1920**. 1. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2009.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Marco Profeta; MARQUES, Zélia Malheiro (Orgs.). **História e memória; estudos sobre os sertões baiano**. Salvador: EDUNEB, 2012.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Apresentação de Luiz Antônio Cunha, 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso: a leitura e o leitor**. Curitiba Editora da UFPR. Letras, n.44. p. 185-196. 1995. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/viewFile/19078/12383>>. Acesso em 15/08/2013.

YUNES, Eliana (Org.). **Leitores a caminho: formando agentes de leitura**. R J: Editora PUC - Rio, 2011.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da Leitura**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, p. 87-99, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo. Ed. SENAC São Paulo, 2001.

## ANEXOS





Imagem da roda de fiar  
Produzida durante o 9º Encontro de Leitura.  
Fotografia: Acervo da pesquisa de IC.

## ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### **DIRETOR**

1. Que projetos são desenvolvidos na escola?
2. Quais práticas de leitura quilombolas estão presentes dentro da sala de aula.
3. Por ser uma comunidade quilombola, a escola apresenta um trabalho que especifique as experiências denominadoras dessa cultura?
4. Qual a posição da coordenação da escola com relação às práticas de leitura a serem trabalhadas?

### **PROFESSOR**

1. Que tipo de leitura você passa para os alunos?
2. Como você trabalha a leitura com seus alunos?
3. Como se dá a recepção das leituras trabalhadas?
4. Quando os personagens das histórias trabalhadas são brancos como os seus alunos se manifestam?
5. Qual seu objetivo ao propor leituras de histórias clássicas, como chapeuzinho vermelho, branca de neve, entre outros?
6. Há propostas de leituras em que a realidade do aluno é levada em conta? Quais?

### **ALUNOS**

1. Quais tipos de leitura você tem contato na sala de aula?
2. Qual o livro que você mais gosta de ler?
3. Que tipo de leitura você geralmente faz:
  - a. Os livros didáticos da escola;
  - b. Livros de historinhas;
  - c. Revistas;
  - d. Gibis;
  - e. Bíblia
  - f. Músicas
  - g. Lendas
  - h. Causos
  - i. Cantigas de roda
4. Quais tipos de leitura que você gosta:
  - a. Reino encantado;
  - b. Terror;
  - c. Piadas;
  - d. Futebol;
  - e. Causos;
  - f. Lendas.