



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

FERNANDA VIANA DE CASTRO ALBUQUERQUE

“SOU QUILOMBO COM ORGULHO MUITO DE QUEM EU SOU”: LETRAMENTOS EM HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES QUILOMBOLAS PIAUIENSES

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como pré-requisito para obtenção do título de doutora.

Linha de pesquisa: Aquisição, desenvolvimento e distúrbios da linguagem em suas diversas manifestações.

Orientadora: Dr.^a Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

Recife

2025

FERNANDA VIANA DE CASTRO ALBUQUERQUE

**“SOU QUILOMBO COM ORGULHO MUITO DE QUEM EU SOU”: LETRA-
MENTOS EM HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES QUILOMBOLAS PI-
AUIENSES**

Recife

2025

A345s Albuquerque, Fernanda Viana de Castro.
 “Sou quilombo com orgulho muito de quem eu sou” :
 letramentos em histórias de vida de mulheres quilombolas
 piauienses / Fernanda Viana de Castro Albuquerque, 2025.
 175 f. : il.

 Orientador(a): Rossana Guimarães Ramos Henz.
 Tese (Doutorado) - Universidade Católica
 de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
 Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências
 da Linguagem, 2025.

 1. Letramento - Aspectos sociais. 2. Mulheres.
 3. Quilombolas. 4. Memória coletiva. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

**“SOU QUILOMBO COM ORGULHO MUITO DE QUEM EU SOU”:
LETRAMENTOS EM HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES QUILOMBOLAS
PIAUIENSES**

FERNANDA VIANA DE CASTRO ALBUQUERQUE

Tese submetida à banca examinadora como requisito para obtenção do título de Doutora
em Ciências da Linguagem

Data de Aprovação – 25/03/2025

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ROSSANA REGINA GUIMARAES RAMOS HENZ**
Data: 12/06/2025 09:49:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO**
Data: 12/06/2025 08:57:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Documento assinado digitalmente
 **GEVSON SILVA ANDRADE**
Data: 10/06/2025 10:20:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gevson Silva Andrade
Universidade de Pernambuco (UPE)

Documento assinado digitalmente
 **ALEXCINA OLIVEIRA CIRNE**
Data: 12/06/2025 10:15:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Alexcina Oliveira Cirne
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Documento assinado digitalmente
 **BENEDITO GOMES BEZERRA**
Data: 10/06/2025 09:31:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Documento assinado digitalmente
 **VALDENICE JOSE RAIMUNDO**
Data: 11/06/2025 17:13:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Valdenice José Raimundo
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Dedico este trabalho à minha saudosa avó, Porfíria Celina Viana (In memoriam), por acreditar em mim, pelo amor e incentivo que sempre recebi. Vovó Siafina, carinhosamente assim chamada, sempre foi uma fonte de inspiração, força e coragem em todos os aspectos da minha vida! Para sempre te amarei, vovó! A dedicação também se estende ao meu querido tio Damião de Carvalho (In memoriam), que nas minhas andanças pelas comunidades quilombolas sempre esteve comigo, dando todo apoio necessário! Caçulinha, era assim que ele afetuosamente me chamava! Ao senhor, tio Damião, meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo dom da vida e por todos os benefícios que me tem feito!

Aos **meus pais, Nestor Pereira de Castro e Maria do Socorro Viana de Castro**, pelo incentivo, cuidado e amor, incondicionalmente a mim dedicados!

Ao meu **esposo Abraão Leite de Albuquerque**, por me fazer refletir sobre o real sentido deste curso, para que ao final desta etapa acadêmica eu faça a diferença na sociedade brasileira; por me fazer sorrir em momentos de tensão, me abraçar forte acalmando meu coração e dizendo: Calma! Vai dar certo!

A minha **irmã Renata Viana de Castro Dias**, pela força e incentivo em nossos reflexivos diálogos.

A minha tia **Raimunda Ferreira Viana** que na fase da coleta de dados esteve lado a lado comigo, dando-me o apoio necessário, transmitindo paz e me encorajando sempre.

A minha querida orientadora, **professora Rossana Regina G. Ramos Henz**, pelas partilhas teóricas, pelo incentivo acadêmico e carinho com que tem me acompanhado desde o mestrado.

Aos **professores do PPGCL** que, ao longo do curso, me permitiram vivenciar aprendizagens nos mais distintos campos das ciências da linguagem.

Aos **examinadores**, pelas contribuições teóricas na tessitura desta pesquisa.

Às **comunidades quilombolas de Barro Vermelho e de Contente**, com que sempre respeitosamente me receberam e apoiaram a minha pesquisa. Em especial às **mulheres quilombolas**, pela disposição e ânimo com que participaram deste estudo.

Aos **meus familiares, amigos e irmãos em Cristo**, por emanarem energias positivas durante este curso, pelas orações, pelas palavras de vitória com que sempre me disseram que eu venceria esta etapa desafiante.

Ao **IFPI campus Paulistana**, por permitir a minha dedicação exclusiva a esta pós-graduação *Stricto Sensu*.

E a **todos (as)**, que direta ou indiretamente contribuíram nesta jornada acadêmica com que me lancei a percorrer, com palavras de ânimo e por todo carinho.

GRATIDÃO!

RESUMO

Frente ao crescimento gradual dos estudos na área das Ciências da Linguagem voltados para a discussão em torno das teorias do letramento, ainda consideramos incipiente o número de pesquisas que se dedicam ao estudo dos letramentos sociais em comunidades quilombolas. Devido a tal exiguidade em pesquisas nesta área e considerando uma vivência docente, tomada a partir da experiência com uma turma do programa governamental Mulheres Mil, no ano de 2013, surge o desafio de explorar essa perspectiva, partindo das histórias de vida das mulheres de duas comunidades quilombolas piauienses. Assim, esta tese parte da necessidade de conceber respostas aos seguintes questionamentos: como ocorrem as práticas de letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas? Em que medida tais práticas impactam no seu cotidiano? Assim, nosso principal objetivo é investigar os impactos do letramento nas histórias de vida de 13 mulheres quilombolas das comunidades piauienses de Barro Vermelho e Contente, analisando como as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade influenciam sua identidade quilombola. Nosso corpus consiste em 13 relatos de histórias de vida proferidos por essas mulheres, gerados por meio de entrevista semiestruturada gravada. Para a análise, partimos do pressuposto de que o letramento ideológico se constitui de práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas nos múltiplos contextos de interação social e, por isso, os relatos foram analisados considerando aspectos sociais e culturais. Para tanto, partimos da teoria referente aos Novos Estudos do Letramento de (Barton *et al.*, 2000); Barton e Hamilton (2004); Soares(2003; 2010); Street (1984; 2006; 2010; 2014); Kleiman (1995), assim como dos fundamentos dos Estudos Sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2005); Zavala (2002); e os princípios das relações entre sociedades de base oral e de base escrita à luz dos estudos de Goody e Watt (1963; 2006), dentre outros. Os resultados revelam que não somente nas histórias de vida das mulheres quilombolas, como também no espaço físico das comunidades existe uma multiplicidade de eventos de letramento, presentes em vários domínios sociais e delineados por diferentes práticas de letramento ideológico. O que coopera para que a relação entre letramento e identidade social das participantes deste estudo, ocorra na mais perfeita naturalidade. Esta pesquisa pretende, assim, contribuir com o reconhecimento da pluralidade de letramentos nas histórias de vida das mulheres quilombolas, além de sinalizar para a ampliação mais eficiente das possibilidades de resgate e preservação das referidas histórias de vida, que emergem em contextos de resistência e luta.

Palavras-chave: Letramentos Sociais. Histórias de vida. Mulheres quilombolas. Letramento ideológico

ABSTRACT

Faced with the gradual growth of studies in the area of Language Sciences focused on the discussion of literacy theories, we still consider the number of studies dedicated to the study of social literacies in quilombola communities to be incipient. Due to the scarcity of research in this area, and considering my experience as a teacher with a class in the government's Women of Tomorrow program in 2013, the challenge arose to explore this perspective, based on the life stories of women from two quilombola communities in Piauí. This thesis is based on the need to find answers to the following questions: how do literacy practices occur in the life stories of quilombola women? To what extent do these practices have an impact on their daily lives? Thus, our main objective is to investigate the impacts of literacy on the life stories of 13 quilombola women from the Piauí communities of Barro Vermelho and Contente, analyzing how social practices of reading, writing, and orality influence their quilombola identity. Our corpus consists of 13 life stories told by these women, collected through semi-structured interviews in two quilombola communities located in the interior of the state of Piauí. For the analysis, we started from the assumption that ideological literacy is constituted by social reading and writing practices experienced in multiple contexts of social interaction and, for this reason, the stories were analyzed considering social and cultural aspects. To this end, we drew on the theory of the New Literacy Studies with authors such as (Barton et al., 2000); Barton and Hamilton (2004); Soares (2003; 2010); Street (1984; 2006; 2010; 2014); Kleiman (1995) as well as the foundations of Sociolinguistic Studies Bortoni-Ricardo (2005); Zavala (2002) and the principles of the relationship between oral-based and written-based societies in the light of studies by Goody and Watt (1963; 2006), among others. The results show that not only in the life stories of quilombola women, but also in the physical space of the communities, there is a multiplicity of literacy events, present in various social domains and delineated by different ideological literacy practices. This helps to ensure that the relationship between literacy and the social identity of the participants in this study occurs as naturally as possible. This research thus aims to contribute to recognizing the plurality of literacies in the life stories of quilombola women. In addition to signaling a more efficient expansion of the possibilities for rescuing and preserving these life stories, which emerge in contexts of resistance and struggle.

Keywords: Social literacies. Life stories. Quilombola women. Ideological literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil Sociocultural e Socioeducacional das participantes M.Q4, M.Q2, M.Q7 e M.Q9.....	p. 91
Quadro 2: Respostas das participantes.....	p. 92
Quadro 3: Perfil Sociocultural e Socioeducacional das participantes M.Q5, M.Q3, M.Q8, M.Q11	p. 97
Quadro 4: Respostas das participantes.....	p. 98
Quadro 5: Perfil Sociocultural e Socioeducacional das participantes M.Q6, M.Q2, M.Q7, M.Q10	p. 108
Quadro 6: Respostas das participantes	p. 108
Quadro 7: Perfil Sociocultural e Socioeducacional das participantes M.Q5, M.Q1, M.Q4, M.Q11	p.119
Quadro 8: Respostas das participantes	p. 119
Quadro 9: Rememorações de M.Q1 – C.C	p. 123

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Umbuzeiro frondoso: Lugar de memórias	p.15
Imagem 2: Trecho da Ferrovia Transnordestina que antecede as comunidades quilombolas	p.74
Imagem 3:: Aluna do Programa Governamental Mulheres Mil	p.88
Imagem 4: M.Q4	p.93
Imagem 5: M.Q2	p.94
Imagem 6: M.Q7	p.94
Imagem 7: M.Q9	p.95
Imagem 8: M.Q5	p.101
Imagem 9: M.Q3.....	p.104
Imagem 10: M.Q8.....	p.105
Imagem 11: M.Q11 e seus filhos.....	p.106
Imagem 12: M.Q6.....	p.110
Imagem 13: M.Q7.....	p.114
Imagem 14: M.Q10.....	p.115
Imagem 15: M.Q5.....	p.121
Imagem 16: M.Q1.....	p.122
Imagem 17: Panfleto Informativo.....	p.126
Imagem 18: Panfleto Informativo	p.126
Imagem 19: Peregrinação na comunidade.....	p.127
Imagem 20: Missa na comunidade do Barro Vermelho	p.127
Imagem 21: Grupo feminino dos cânticos	p.128
Imagem 22: Participação na liturgia	p.128
Imagem 23: Rua central da comunidade quilombola do Contente	p.130
Imagem 24: M.Q12.....	p.132
Imagem 25: M.Q13	p. 142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fragmentos de papiro com linhas da Odisseia de Homero.....	p.29
Figura 2: Exemplar da Torá	p.29
Figura 3: Achados da pesquisa de Scribner e Cole	p.55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASA APIS – Central de Cooperativas Apícolas do Semiárido Brasileiro

CECOQ/PI – Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

C.B.V – Comunidade Barro Vermelho

C.C – Comunidade Contente

IFPI – Instituto Federal do Piauí

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

M.Q – Mulher Quilombola

NEL – Novos Estudos do Letramento

SETEC/ MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA:	p.15
<i>Seção I: Nas Trilhas Teóricas da Pesquisa</i>	p.24
CAPÍTULO I: HISTÓRIA DA ESCRITA NO MUNDO	p.24
1.1 O Berço da Escrita:	p.25
1.1.1 A escrita cuneiforme.....	p.26
1.1.2 A escrita egípcia	p.27
1.1.3 A Escrita Alfabética.....	p.30
1.2 Sociedades de Tradição oral x Tradição escrita	p.31
1.2.1 As Consequências da Escrita: Aspectos do homem oral no texto e na memória	p.35
1.2.2 O Texto e a História: Conceitos do Homem Letrado	p.38
1.2.3 As Consequências da Escrita na Sociedade Grega	p.42
CAPÍTULO II-LETRAMENTO: CAMINHOS SOCIOCULTURAIS DA LEITURA E DA ESCRITA:	p.47
2.1 Oralidade e letramento à luz da teoria da “Grande Divisão”	p.47
2.2. Novos Estudos do Letramento: Abordagens Interdisciplinares da Cultura Escrita	p.51
2.3. Letramento Autônomo x Letramento Ideológico: duas faces de uma mesma realidade	p.56
2.3.1 Letramento Autônomo	p.57
2.3.2 Letramento Ideológico	p.61
2.4 Relações entre letramento e escrita: Eventos e Práticas de Letramento	p.64
2.4.1 Práticas de Letramento	p.69
<i>Seção II: O Percorso da Investigação</i>	p.74
CAPÍTULO III - TRAÇANDO ROTAS PARA O ESTUDO DE CASO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS	p.75
3.1 Caracterização do Contexto Situacional:	p.76
3.1.1 As Comunidades Quilombolas	p.78
3.1.2 As Protagonistas da Pesquisa	p.82
3.1.3 Ferramentas da Pesquisa	p.82
3.1.4 Composição do Corpus e Procedimentos de Análise	p.84
<i>Seção III: Letramentos nas Histórias de Vida</i>	p.88
CAPÍTULO IV- OS USOS SOCIOCULTURAIS DA LEITURA E DA ESCRITA NAS NARRATIVAS DAS MULHERES QUILOMBOLAS	p.89
4.1 “Aprendi só por vontade e muito esforço e caminhamo pro colégio”: primeiras experiências com a leitura e a escrita	p.91
4.2 “Continua, num para não! Vai à luta”: eventos de letramento no contexto familiar	p.97
4.3 “A aula que eu mais lembro, que eu mais queria ainda hoje era aquela do computador”: Mulheres mil, lugar de memórias e de letramentos	p.108
4.4 “Sou quilombo! Com orgulho muito de quem eu sou”: Letramento como identidade social.....	p.119
<i>Seção IV - Letramentos nos Percursos da Vida</i>	p.130

CAPÍTULO V - LETRAMENTOS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS	
MATRIARCAS QUILOMBOLAS	p.131
REFLEXÕES DE UMA JORNADA: FINALIZANDO O TRAJETO	p.155
REFERÊNCIAS	p.164
ANEXOS	p.172

PONTO DE PARTIDA

Imagem 1: Umbuzeiro frondoso: lugar de memórias



Fonte: A autora (2023).

"Meu avô gostava de ficar aqui nesse pé de imbuzeiro (...). Ele contava as histórias dele para os netos dele. Pra quem chegava, ele falava que vinha da família dos escravos e que nós somos descendentes". (M.Q4– Comunidade quilombola do Contente).

Na sombra do imbuzeiro, as memórias ancestrais ecoam em narrativas que atravessam gerações, reafirmando identidades e fortalecendo laços comunitários. O relato de uma mulher quilombola sobre seu avô, que contava histórias sobre sua origem escravizada, revela como a oralidade é um pilar fundamental na transmissão de saberes e na construção de identidades coletivas. Essa perspectiva dialoga com a concepção de letramento como prática social, proposta por Street (1984), que reconhece a linguagem para além da escrita formal, enraizada em contextos culturais e históricos específicos.

Em pleno século XXI, as discussões sobre as práticas de leitura e escrita em uma perspectiva social continuam sendo um desafio para professores e pesquisadores. Assim sendo, seguem-se pesquisas acadêmicas nesse âmbito, buscando contribuir para a desmistificação de saberes imprescindíveis, principalmente no que se refere ao letramento. Diversas vertentes conceituais apresentam o termo, no entanto, ao buscar na literatura estudos que evidenciam reflexões teóricas atreladas especificamente ao letramento em comunidades quilombolas, observa-se que a produção voltada para a abordagem nesse contexto ainda é incipiente.

A discussão em torno da presença do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas coloca em pauta determinadas estratégias e possibilidades essenciais na compreensão desse tema. Há os que defendem a necessidade de uma abordagem superficial sobre o modo de vida das mulheres quilombolas na apropriação do letramento. Outros, por sua vez, consideram que os efeitos do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas somente serão percebidos mediante a imersão completa na situação comunicativa. Com base nessa segunda perspectiva, buscamos responder às seguintes questões: Como ocorrem as práticas de letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas? E em que medida tais práticas impactam no seu cotidiano?

Na intenção de obter possíveis respostas a essa questão maior, levantamos outros questionamentos para delinear o percurso dessa pesquisa, tais como: quais as práticas regulares de letramento adotadas pelas mulheres quilombolas, sobretudo no que diz respeito à preservação da cultura quilombola, nas comunidades de Contente e Barro Vermelho, no Piauí? De que maneira os usos e funções sociais da leitura e da escrita organizam

a vida social dessas mulheres e em que medida tais práticas se relacionam com a identidade quilombola.

Embora o letramento tenha sido objeto de diversos estudos acadêmicos nas últimas décadas, ainda há um vasto campo a ser explorado, especialmente no âmbito das Ciências da Linguagem, no que diz respeito às práticas de letramento em comunidades quilombolas no Brasil. Essa necessidade se torna ainda mais evidente quando se trata dos quilombos remanescentes do Nordeste brasileiro, cujas vivências e práticas sociais de leitura e escrita permanecem pouco documentadas.

Nesse sentido, ao dar visibilidade a uma realidade historicamente marginalizada, este estudo não apenas estabelece um diálogo com as pesquisas desenvolvidas no campo dos Estudos do Letramento, mas também contribui para a ampliação das investigações sobre os usos sociais da escrita em grupos minoritários, abrindo caminhos para novas reflexões e abordagens futuras.

Com esse propósito, em 2022, realizei uma viagem às comunidades quilombolas de Barro Vermelho e Contente para conhecê-las e estabelecer o primeiro contato com as lideranças locais, apresentando o projeto de pesquisa. A recepção foi extremamente positiva, e as lideranças acolheram a proposta com entusiasmo, permitindo que o estudo fosse desenvolvido com as mulheres quilombolas dessas comunidades. No ano seguinte, em 2023, retornei às comunidades para a coleta de dados, utilizando a observação não participativa, entrevistas semiestruturadas e histórias de vida, além de registros fotográficos. O contato inicial com as duas matriarcas das comunidades (M.Q12 e M.Q13) foi intermediado pelas lideranças locais, o que facilitou a aceitação de sua participação na pesquisa.

Quanto às demais participantes, o reencontro se deu de maneira afetiva e espontânea. Eram minhas ex-alunas do programa governamental Mulheres Mil, realizado em 2013. O reencontro, após dez anos, foi marcado por grande emoção, e juntas recordamos momentos vivenciados durante as aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, apresentei o projeto e as convidei para participarem da pesquisa, considerando que atendiam aos critérios estabelecidos, tanto em relação à faixa etária quanto ao parentesco com as raízes ancestrais das comunidades.

Dessa maneira, a pesquisa se desenvolve a partir do olhar atento sobre as práticas de letramento presentes nas histórias de vida dessas mulheres, buscando compreender

como a leitura e a escrita se inserem em seus cotidianos e de que forma essas práticas dialogam com a identidade quilombola e as estruturas socioculturais em que estão inseridas.

Para Barton (1994, p. 27), “o letramento envolve, inevitavelmente, mudança”. Nesse contexto, o desenvolvimento de práticas de letramento torna o sujeito capaz de “questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Barton, 1994, p. 27). Sendo assim, o letramento propicia uma consciência tanto sobre as estruturas de poder de uma sociedade, como também sobre os processos ideológicos, possibilitando a diferenciação do indivíduo na sua condição de ser social. É nessa perspectiva que esta pesquisa busca oferecer uma discussão que favoreça a ampliação da percepção do conceito de letramentos sociais, especificamente o letramento ideológico proposto por Street (1984). Entender esse conceito, enquanto prática social de leitura e escrita, que abrange a cultura escrita das participantes desta pesquisa, é fundamental, uma vez que a base dessa investigação nele se sustenta.

Quanto ao alcance teórico dessa investigação, pautamos nossas reflexões na teoria dos Novos Estudos do Letramento (Barton *et al.*, 2000; Barton e Hamilton, 2004; Soares, 2003; Street, 1984; Kleiman, 1995), assim como nos fundamentos dos Estudos Sociolinguísticos (Bortoni-Ricardo, 2005; Zavala, 2002; Gee, 2004) e nos princípios das relações entre sociedades de base oral e de base escrita à luz dos estudos de Goody e Watt (1963, 1968, 1981). Assim, esta pesquisa pretende ampliar a perspectiva dos letramentos sociais, especialmente ao considerar um público diverso de mulheres quilombolas: algumas não concluíram o Ensino Fundamental, outras concluíram o Ensino Médio e, por fim, aquelas que apenas assinam seu próprio nome.

Dessa forma, por meio deste trabalho, podemos identificar, com base em diferentes prismas teóricos, os impactos que cada um deles exerce nas histórias de vida das participantes desta pesquisa, que, por sua vez, evidenciam-se na capacidade de relatarem suas experiências com a leitura e a escrita. Frente ao exposto, nosso objetivo geral é investigar os impactos do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas, analisando como as práticas sociais de leitura e escrita se manifestam nos contextos de interação social, especialmente em relação à identidade quilombola.

Em vista disso, para responder as questões levantadas, partimos dos seguintes objetivos específicos: I) Traçar o perfil sociocultural e socioeducacional das participantes

deste estudo, a fim de compreendê-las no contexto pesquisado; II) Descrever os eventos de letramento presentes nas histórias de vida das referidas participantes, considerando os domínios sociais (escolar, familiar, social); III) Analisar as práticas de letramento das participantes, sobretudo, no que concerne aos modos particulares de refletir, atuar e se identificar em torno da identidade sociocultural.

Nesse sentido, a configuração teórica sobre a qual se assenta esta pesquisa compreende diferentes perspectivas que, apesar de contrastarem em alguns momentos, partem de um princípio comum: uma concepção de letramento como prática social de leitura e escrita e, por assim ser, torna-se o fio que interliga as escolhas teóricas na compreensão do nosso objeto de pesquisa. Quanto ao conceito de letramento, alicerçamo-nos nos Novos Estudos do Letramento (NEL), representados notadamente pelo conceito, desenvolvido nas pesquisas de Street (1984), que diz respeito à noção de letramento como prática social numa perspectiva transcultural. Incluem-se ainda nesse campo as práticas ideológicas envolvidas em relações de poder e práticas culturais específicas, como orientam Barton *et al.* (2000) e outros autores filiados a essa abordagem.

Nessa mesma concepção, o sentido de letramento se amplia, assumindo um conceito social que engloba tanto os elementos individuais e técnicos, como também um conjunto de práticas discursivas, visões de mundo e identidades de certos grupos culturais e sociais (Gee, 2004). No contexto das identidades culturais e sociais, utilizamos a história de vida como método de investigação para conhecer, registrar e analisar as falas das mulheres quilombolas. Esse procedimento se baseia na coleta detalhada de dados biográficos, considerando as protagonistas deste estudo como fontes primárias de informação, conforme os estudos de Paiva (2019).

Por ser a história de vida um procedimento de investigação que transita nos diferentes domínios, pressupomos não se tratar de um procedimento estranho às mulheres quilombolas, visto que este, por sua vez, é fruto da prática de contação de histórias dos antepassados quilombolas. E a fala da participante M.Q4 no início dessa Introdução ilustra essa conexão entre a metodologia da história de vida e a tradição oral quilombola. O avô de M.Q4, ao compartilhar suas experiências sob o imbuzeiro, reproduz um modo de conhecimento que se baseia na oralidade como fonte legítima de transmissão histórica e cultural. Assim, a metodologia da história de vida se alinha às práticas cotidianas da comunidade, pois os relatos individuais são, na verdade, fragmentos de uma memória coletiva que se perpetua por meio da palavra falada e do vínculo com a ancestralidade.

Outro conceito que se conecta a esse fio tecido pela prática social diz respeito às relações entre sociedades de base oral e sociedades de base escrita, conforme os estudos de Goody e Watt (1963; 1968; 1981). Esses pesquisadores analisam como essas relações se desdobram até alcançar as formas de transmissão cultural em sociedades que não dominam plenamente a escrita. Em especial, destacam um terceiro elemento fundamental: o “conjunto particular de sentidos e de atitudes que se acrescentam aos símbolos verbais dos membros de qualquer sociedade” quando transmitem oralmente as histórias de seus antepassados (Goody; Watt, 2006, p. 13).

Nesse sentido, propomos um trabalho que integra o campo do conhecimento dos Novos Estudos do Letramento, o conceito de princípios das relações entre sociedades de base oral e de base escrita, como também os fundamentos dos Estudos Sociolinguísticos sob o prisma dos estudos de Bortoni-Ricardo (2005); Zavala (2002) e Gee (2004). Tal combinação constitui um aporte teórico-metodológico essencial e substancial na tentativa de compreender a complexidade do fenômeno do letramento em contextos sociais e culturais diversificados, principalmente em contextos étnicos e minoritários, como é o caso das mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente.

Diante do exposto, é fundamental ressaltar a relevância científica desta pesquisa, considerando que, há mais de três décadas, diversos estudos têm sido realizados sobre as temáticas relacionadas às mulheres quilombolas e ao letramento de maneira geral. No entanto, pesquisas específicas sobre os impactos do letramento na vida das mulheres quilombolas das comunidades de Barro Vermelho e Contente, no Piauí, ainda não foram realizadas. Nesse sentido, nossa pesquisa assume um caráter inédito ao trazer este estudo para o âmbito acadêmico e para as comunidades envolvidas, promovendo uma valorização das práticas de letramento e identidade cultural presentes nessas realidades.

Assim, constituímos um procedimento inerente a essa pesquisa, o levantamento documental exploratório, que se baseou na análise de resumos de dissertações de programas de pós-graduação em Ciências da Linguagem, constantes no Banco de dados da UNICAP. Desse modo, constatamos para o descritor “letramento” 10 trabalhos publicados entre os anos 2010 a 2017. Cerca de 12 dissertações de mestrado foram encontradas citando os termos “mulheres quilombolas”. Já para o termo “quilombola” foi encontrada apenas 1 (uma) dissertação de mestrado publicada no ano de 2018, sob o título “Análise crítica do discurso quilombola em Conceição das Crioulas: Oralidade, memória e identidade social” da autora Aurênia Pereira de França. A referida pesquisadora busca analisar

os discursos quilombolas a partir da memória e da oralidade enquanto prática de legitimação da identidade étnica na comunidade quilombola Conceição das Crioulas (França, 2017).

Os dados disponíveis no Banco de Teses da Capes contabilizam nos últimos cinco anos cerca de 322 artigos que discutem o “letramento”¹. Para os descritores os termos “mulheres quilombolas”, de um modo geral, foram identificados em 177 artigos publicados entre os anos de 2015 a 2019². Por sua vez, a base de dados Scielo apresentou 16 trabalhos com o termo “mulheres quilombolas”, já para o termo “letramento” foram encontrados 96 trabalhos científicos, publicados entre os anos de 2015 a 2019. No entanto, para os descritores “letramento nas comunidades quilombolas” nenhum trabalho específico a esse respeito foi encontrado. Outra base de dados pesquisada foi a IBICT – Oasisbr, em que identificamos 4 teses de doutorado, 15 dissertações de mestrado e 9 artigos que versam sobre o tema “mulheres quilombolas”. Para os termos “leitura e escrita em comunidades quilombolas, foram encontradas 4 dissertações e apenas 1 tese entre os anos de 2015 a 2019.

No que diz respeito à investigação sobre as comunidades quilombolas envolvidas nesta pesquisa, Contente e Barro Vermelho, as produções encontradas discutem, principalmente, a questão política e socioeconômico-cultural, como, por exemplo, o recente trabalho “Já conheci com essa nação o chamado negro: Etnicidade, territorialidade e educação nas comunidades quilombolas de Barro Vermelho e Contente em Paulistana-PI (2000-2019)” (Leal, 2020), publicado no Programa de Pós-graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí pela pesquisadora Simone Portela Leal.

Outras publicações de trabalhos acadêmicos recentes sobre as referidas comunidades foram: “Educação quilombola: Vivências e experiências na comunidade Contente”, dissertação apresentada em 2018 (Alves, 2018), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco; a dissertação “Necropolítica do desenvolvimento e territorialidade quilombola: a experiência de Contente e Barro Vermelho (PI)”, publicada em 2020 pelo Programa de

¹ O número de artigos encontrados, cerca de 322, é resultado da utilização de descritores específicos na busca, tais como os termos 'letramento' e 'mulheres quilombolas,' refletindo a relevância desses temas nas discussões acadêmicas.

² O recorte de cinco anos, 2015 a 2019, foi escolhido para garantir uma análise mais concentrada e relevante sobre as discussões acadêmicas envolvendo mulheres quilombolas. Além disso, o foco em um intervalo recente de publicações assegura que os estudos reflitam contextos contemporâneos e avanços nas políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas e às mulheres.

Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (Pereira, 2020) e a dissertação de mestrado “Avaliação da política de regularização fundiária de territórios quilombolas no estado do Piauí: O caso da comunidade Contente” publicada em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ferreira, 2018).

Logo, torna-se relevante pesquisar e discutir questões que envolvem leitura e escrita enquanto práticas sociais que contribuem na garantia dos direitos, na ascensão social, no resgate e preservação de valores culturais, bem como na representatividade de mulheres quilombolas que ora lutam para manter seus direitos assegurados por lei. Ações como essas podem ser explicadas relacionando-as ao letramento tão bem apresentado por Kleiman (1995), quando afirmou que “o letramento é considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 1995, p.11).

Assim, fundamentada nessa abordagem teórico-metodológica, além da apresentação, *ponto de partida*, a tese está estruturada em cinco capítulos: SEÇÃO I – *Nas trilhas teóricas da pesquisa* – Capítulo 1: *História da escrita no mundo*, onde exploramos a origem da história da escrita no mundo e, para isso, retratamos desde o berço da escrita, até a escrita alfabética, como também apresento as sociedades de tradição oral e escrita. Por fim, o capítulo é finalizado com a discussão a respeito dos aspectos do homem oral, como também os conceitos do homem letrado. SEÇÃO II – Capítulo 2: *Letramento: Caminhos socioculturais da leitura e da escrita*, no qual apresentamos a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, abordamos conceitos seminais dos Estudos do Letramento, os modelos de letramento (autônomo e ideológico), além das práticas e dos eventos de letramento, enquanto relações entre letramento e escrita. SEÇÃO II – *O percurso da investigação* - Capítulo 3: *Traçando rotas para o estudo de caso nas comunidades quilombolas*, no qual apresentamos um panorama sobre o estudo de caso desenvolvido nas comunidades quilombolas, de modo que descrevemos os campos da pesquisa, as protagonistas colaboradoras, assim como os instrumentos e as etapas da pesquisa. SEÇÃO III – *Letramentos nas histórias de vida* – Capítulo 4: Os usos socioculturais da leitura e da escrita nas narrativas das mulheres quilombolas. Nesse capítulo, exploramos as práticas de letramentos presentes nas histórias de vida das mulheres quilombolas por meio de distintos domínios sociais. SEÇÃO IV – *Letramentos nos percursos da vida* – Capítulo 5:

Letramentos nas histórias de vidas das matriarcas quilombolas, capítulo em que abordamos as práticas de letramentos presentes nas histórias de vida das matriarcas das comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente. Por fim, tecemos as ***Reflexões de uma jornada: Finalizando o trajeto***, momento de reflexão sobre o percurso que fizemos para conhecer as experiências de letramentos nas histórias de vida das participantes desta pesquisa.

Seção I – Nas Trilhas Teóricas da Pesquisa

CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DA ESCRITA NO MUNDO

A escrita é, no entanto, muito mais do que “a pintura da voz” como queria Voltaire. Tornou-se a suprema ferramenta do conhecimento humano (ciência), agente cultural da sociedade (literatura), meio de expressão democrático e informação popular (a imprensa) e uma arte em si mesma (caligrafia), para mencionar algumas manifestações

(Fischer, 2009).

Na sociedade contemporânea, o uso dos diversos meios de comunicação tem sido cada mais frenético e marcado pela rapidez do acesso à informação, tanto no mundo físico, como no virtual. Nesse alucinado contexto em que a busca pela informação é incessante, nos questionamos: o que fazemos com a escrita e qual é o seu papel em nosso cotidiano de vida? Mais do que um simples código de representação da linguagem, a escrita é uma tecnologia que transforma nossa forma de registrar conhecimentos, interagir e construir significados. Como prática social, ela não se limita a um ato individual, mas se insere em contextos específicos, moldando e sendo moldada pelas relações sociais. Logo, ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas processos que envolvem compreender e ser compreendido dentro das dinâmicas culturais e históricas em que estamos inseridos.

Todavia, antes de a escrita se consolidar como um sistema essencial de registro e transmissão do conhecimento, a oralidade exerceu um papel primordial na história da humanidade. Durante milênios, as tradições, os saberes e as experiências foram perpetuados por meio da palavra falada, tornando os indivíduos, antes de tudo, ouvintes. Essa dimensão da comunicação humana revela que a apropriação da escrita não ocorreu de modo isolado, mas esteve profundamente ancorada nas práticas orais que moldavam a organização social e cultural das comunidades.

A transição da oralidade para a escrita além de transformar a maneira como o conhecimento passou a ser armazenado e compartilhado, redefiniu estruturas de pensamento, relações de poder e processos educativos. Considerar essa passagem histórica é

fundamental para compreender que a escrita, antes de se tornar um instrumento de leitura e produção textual, esteve intrinsecamente ligada à escuta, à memorização e à tradição oral, aspectos que ainda hoje influenciam as práticas de letramento. Mas, como começa a história da escrita e como o homem se apropriou dela tornando-se um leitor? Para entender a trajetória da escrita e seu impacto no desenvolvimento do letramento, é necessário revisitar suas origens.

1.1 O Berço da Escrita

Considerada como uma tecnologia que transcende as condições ordinárias de tempo e de lugar, a escrita foi desenvolvida ao longo da história da humanidade. O homem ancestral³, frente à sua necessidade de expressão permanente, desenvolveu variados arranjos de objetos simbólicos nos entalhes e desenhos rupestres para consolidação da linguagem oral. No entanto, a escrita representa bem mais que uma ferramenta que emudece a palavra. Ela transforma a cultura em uma rica oportunidade transmissível, a exemplo das leis, comércio, religião, filosofia, história e poesia. A esse respeito, Higounet (2003) afirma que a escrita faz parte da nossa civilização podendo servir de definição dela própria, dividindo a história da humanidade em duas imensas eras, antes e a partir da escrita. Assim, ela favorece o acesso ao mundo das ideias, permite apreender o pensamento fazendo atravessar o tempo e o espaço. Portanto, a história da escrita segue a história dos avanços humanos e “contribui não só para o nosso entendimento do mundo como de nós mesmos” (Olson, 1997, p. 13).

Sabe-se que a escrita teve sua origem num passado relativamente recente, comparando-se aos milhares de anos pelos quais se prolongam o progresso intelectual da humanidade. Por muitos séculos, diferentes povos imputaram o surgimento da escrita aos heróis lendários ou às divindades, sendo que, desde o período das pinturas rupestres, o homem ancestral sentia tanto a necessidade de preservar os registros diários de suas atividades como também de deixar sua história para as gerações futuras. E ao passar de nômade para sedentário, iniciando a criação de animais e o cultivo do seu alimento, o homem sentiu a necessidade de criar um recurso que registrasse a quantidade dos alimentos estocados e dos animais que criava, sendo nesse contexto que nasce a escrita (Higounet,

³ Nesta tese, optou-se pelo termo "homem ancestral", pois remete aos nossos antepassados mais antigos, uma vez que expressões como "homem pré-histórico" e "homem primitivo" têm sido criticadas por antropólogos e historiadores por implicarem uma visão linear e evolucionista da humanidade. Autores como Ingold (2000), por exemplo, argumentam que a categorização dessas populações como primitivas ou atrasadas reflete uma perspectiva etnocêntrica.

2003). De acordo com Février (*apud* Higounet, 2003, p.11), para que haja a efetivação da escrita, “é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido, de antemão, por uma comunidade social e que seja por ela utilizado” e “em seguida é preciso que esses sinais permitam gravar e reproduzir uma frase falada”.

Compreende-se que a humanidade fez uso de diversos símbolos gráficos e mne-mônicos, antes de chegar à escrita completa. Sendo importante ressaltar que tais símbolos são considerados instrumentos de memória, como, por exemplo, os pictográficos, registros feitos com nós, paus entalhados, ossos ou tábuas com mensagens, conectando objetos físicos à fala, a fim de registrar informações. A obtenção desses símbolos transcorreu lentamente, variando de acordo com a língua e com a mentalidade das sociedades em que são empregados. Mas em que berço nasceu a escrita? Como ela alcançou notável destaque entre as civilizações antigas? Essas e outras indagações serão esclarecidas nos subitens que se seguem.

1.1.1 A escrita cuneiforme

Considerada como o sistema de escrita mais antigo até os dias atuais, a escrita cuneiforme nasceu na Suméria, região da Mesopotâmia, e foi decifrada no século XIX. Com uma espécie de estilete pontiagudo, usando sinais e números sobre placas de argila, quase do tamanho de um cartão de crédito, os contadores de histórias realizaram seus primeiros registros. O nome desse tipo de escrita advém do ato de pressionar uma cunha na argila mole. Após a realização das inscrições, as placas eram secadas ao sol. A *posteriori*, a escrita mesopotâmica passou a ser utilizada para registrar narrativas referentes aos deuses e contratos jurídicos. De acordo com Lyon (2001), no segundo milênio a.C., havia escolas específicas para os escribas voltadas para o ensino da arte de escrever. Porém, tanto na Mesopotâmia como em diversas sociedades antigas, esse ofício era limitado a poucos profissionais da época. Quanto aos sacerdotes, estes tinham o monopólio da interpretação dos livros sagrados, além de serem os únicos capazes de “ler” as mensagens reveladas nas entranhas dos animais sagrados.

A literatura teve início com a escrita cuneiforme. Os textos literários mais antigos da humanidade surgiram em tabuletas sumerianas, no formato de poemas e narrativas, porém, em sua grande maioria, as inscrições cuneiformes apresentadas na Mesopotâmia são caracterizadas de registros contábeis e administrativos. A escrita cuneiforme foi

utilizada por cerca de três mil anos, o mesmo período de tempo que nosso alfabeto é conhecido. Atualmente, é apreciada como uma das principais do mundo.

1.1.2 A escrita egípcia

Denominada de *hierogluphiká*, que quer dizer “escrita sagrada”, há cerca de 1.800 anos, pelo grego Clemente de Alexandria, a escrita egípcia é considerada como um dos sistemas de escrita mais encantador do mundo e, ao lado da escrita cuneiforme, uma das mais relevantes do Antigo Oriente, atualmente conhecido como Médio Oriente. Os sinais sagrados, conhecidos como hieróglifos, que os egípcios consideravam ser a fala dos deuses, totalizavam cerca de 2.500 sinais, sendo que, cerca de apenas quinhentos deles eram usados habitualmente. A escrita dos textos era feita tanto em suportes duros, como por exemplo, pedra, madeira, metal, dentre outros, como também em tinta sobre o papiro, couro e óstraco (fragmento de cerâmica).

O visual exterior da escrita hieroglífica é bastante próximo do desenho, conferindo-lhes um caráter decorativo para este tipo de escrita. Embora a aparência sobressaia, o mecanismo de funcionamento interno desse sistema de escrita era complicado, visto que os sinais na escrita ora designavam uma palavra, ora um som. De acordo com Fischer, a escrita hieroglífica não era a mais utilizada, a saber:

A maior parte da escrita no Egito Antigo, no entanto, não era em hieróglifos, que tomavam muito tempo para traçar ou entalhar. A escrita hieroglífica cursiva, só muito mais tarde chamada de “hierática”, desenvolveu-se quase imediatamente como instrumento prático para escrever documentos comuns - cartas, contabilidade, listas - e já no segundo milênio a. C., também textos literários (Fischer, 2009, p.43).

Considerada como a escrita dos sacerdotes, mais rápida e de desenho livre, assim era a escrita hierática. Oriundos desta forma de escrita, os escribas compunham uma classe bastante respeitada e dominante, diferentemente dos escribas mesopotâmicos, tratados como simples escreventes. É importante ressaltar que os escribas sacerdotes eram os mais admirados no Egito, muitos deles eram ricos e tinham uma notável posição social.

De acordo com a concepção egípcia, a escritura sagrada tinha vida própria. Os escribas utilizaram os signos hieroglíficos, ou seja, as palavras divinas, estes signos e tudo o que se configurava junto a eles adquiria vida (Pérez, 2008). Desse modo, compreendia-se que a relação entre escrita e imagem, escriba e artesão, era considerada como sagrada e divina. A relação entre exibição e texto constitui uma das características da cultura egípcia. Para Pérez (2008), o texto exibia e comunicava uma autoridade, além de ser

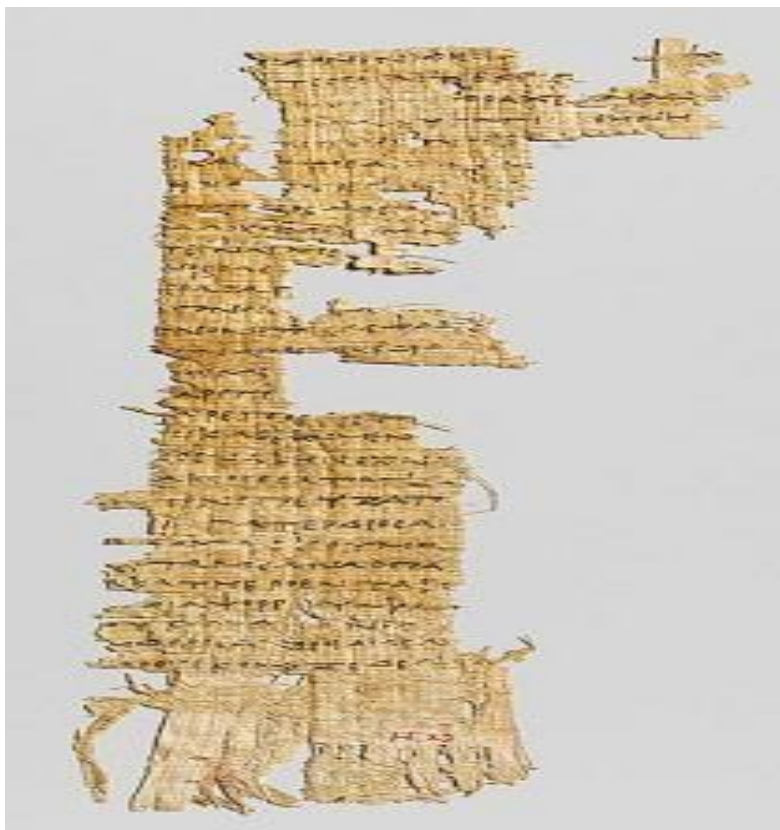
considerado como um meio de comunicação com os deuses. Nota-se claramente a presença do texto verbal e do texto não verbal com as respectivas funções de possibilitar a comunicação através do tempo e do espaço. E com respeito a sua literatura e a sua arte, os egípcios tinham plena consciência da importância dos planos espacial e temporal.

A escrita possibilitava a comunicação entre emissor e receptor, entre os governantes e o povo, como também entre os reis e as altas divindades, apesar da distância física (Galán, 2004). A função dos textos egípcios, tanto em monumentos como em papiros, evidencia sobremaneira a consciência que eles tinham do tempo, do que poderia acontecer futuramente. Galán (2004) também esclarece que esta consciência espaço-temporária é ainda mais evidente quando observamos que os egípcios optaram por utilizar inicialmente um suporte não perecível, como o uso da pedra para monumentos, diferenciando-se do papiro, por exemplo, cuja principal incumbência foi a reprodução fiel em cópias dos textos visuais e escritos.

Bem mais leves que as tabuletas de argila pesadas da Mesopotâmia, o papiro era o material mais básico utilizado na escrita. Constituídos de juncos que cresciam no entorno do rio Nilo, o caule era retirado no formato de tiras que eram sobrepostas em camadas e, em seguida, pressionadas. Os fluidos naturais das plantas ajudavam a manter essas camadas unidas. Quanto às folhas, estas eram cortadas e coladas formando um rolo mais longo, para finalizar fixava-se uma vara de madeira na última folha. Por cerca de 3.700 anos a escrita em papiro fez parte da cultura egípcia. Embora a escrita tenha surgido na Suméria, a maneira com que escrevemos e alguns sinais que chamamos de letras, são provenientes dos antigos fundadores egípcios.

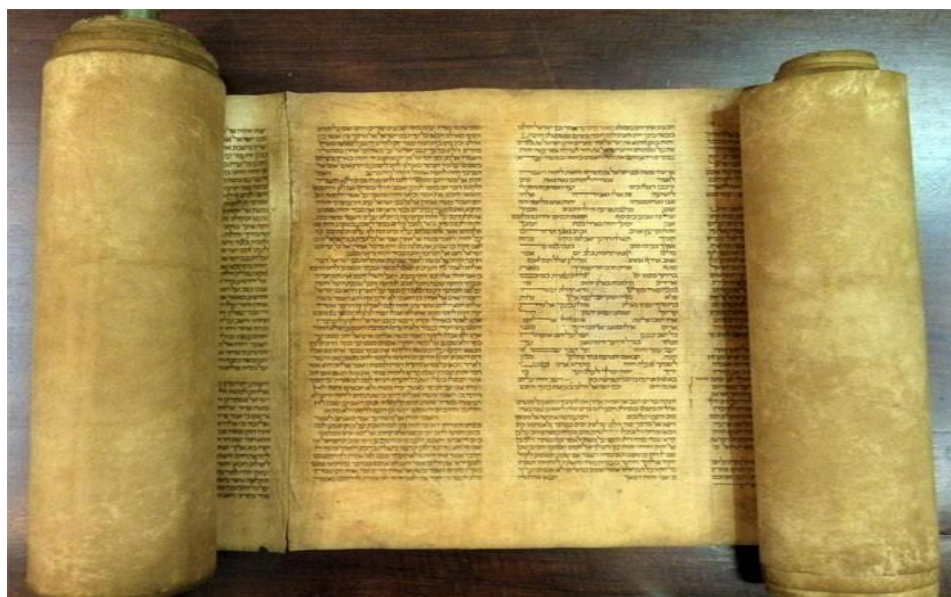
Gregos, romanos e etruscos, por muitos séculos, deixaram seus registros escritos em folhas, pedras, metais preciosos, argila, cerâmica, madeira e até em peles de animais, como o pergaminho, por exemplo. Este por sua vez era utilizado para importantes registros, como documentos e textos de teor histórico. Apesar de ser bastante trabalhoso para ser fabricado, o pergaminho substituiu o papiro, por ser mais resistente e durável. Nas imagens que se seguem (Figuras 1 e 2), é possível observar fragmentos de um papiro encontrado no Egito e também um raro exemplo da Torá escrito em pergaminho.

Figura 1: Fragmentos de papiro com linhas da Odisseia de Homero, c. 285-250 a.c., encontrado no Egito.



Fonte: Lyon (2001, p. 27).

Figura 2: Exemplar da Torá, escrito no fim do século XII e início do século XIII, encontrado na Itália.



Fonte: www.g1.globo.com (Foto: Universidade de Bolonha/AFP).

1.1.3 Escrita Alfabética

No decurso dos séculos, por não conhecerem uma forma precisa para registrar as palavras faladas por escrito, os povos antigos criaram diversos sistemas de escrita baseados, sobretudo em ideografias que, por sua vez, representavam as ideias utilizando imagens. As escritas cuneiforme e hieroglífica deram início ao uso de sinais com valor fonético. De acordo com Higounet (2003), surgiu gradualmente o quadro de uma forma prototípica de escrita alfabética, a norte-semítica, composta por vinte e dois símbolos escritos uniformemente da direita para esquerda.

No fim do segundo milênio a. C., três regiões se destacaram no desenvolvimento do alfabeto, a saber, Israel, Fenícia e Aram. O fortalecimento dessas regiões, juntamente com a eliminação temporária do domínio estrangeiro, contribuiu para a expansão da revolucionária forma de escrita concebida em solos Sírio e Palestino (Queiroz, 2024). Observa-se que o homem passou da notação das palavras à notação dos sons, até chegar na escrita fonética.

Desenvolvido nos séculos VI e VII a.C., o alfabeto grego representava os sons da voz humana. Apesar de terem recebido o crédito por sua inovação, o alfabeto fonético grego não era o único, ele não foi criado do zero, mas é fruto de uma adaptação e evolução de um sistema anterior, o alfabeto fenício, que por sua vez, usava símbolos para representar os sons das consoantes. Esse sistema foi amplamente utilizado no Mediterrâneo e influenciou diversos povos como afirma Fischer (2009)

Conhecido como um sistema de sinais que representam os sons elementares da linguagem, a palavra alfabeto tem origem latina sendo grafada como *alphabetum*, formada com os nomes das duas primeiras letras do alfabeto grego, alpha e beta, palavras cedidas das línguas semíticas (Higounet, 2003). É importante salientar a relevância do alfabeto grego na história da civilização humana, uma vez que ele foi o responsável por intermediar ocidentalmente os alfabetos latino e semítico. Os gregos foram pioneiros no desenvolvimento da notação integral e estrita das vogais. Ao utilizar vogais e consoantes juntas, conseguiram reproduzir a fala humana, mais que qualquer outro sistema criado antes ou depois da escrita.

O alfabeto grego disponibilizava um completo catálogo de letras desde o início de sua formação, entretanto, sua escrita ainda era considerada mais simples. Por muitos séculos, percebeu-se que não existia uma sistematização ortográfica, nem se diferenciavam as letras minúsculas das maiúsculas, como também não ocorriam as pontuações e separações das palavras. Por fim, cada região da Grécia seguia suas próprias convenções locais.

Quanto às inscrições gregas, as mais antigas foram escritas à moda semita, isto é, da direita para a esquerda.

Em meados do século IV a. C., foi observado que a maioria dos escribas optou por escrever para a direita em linhas sucessivas. De acordo com Fischer (2009), graças à influência militar, econômica e cultural da Grécia, difundida por Alexandre, o Grande, o alfabeto grego tornou-se modelo para alfabetos completos que, posteriormente, surgiram na Europa e que, dois mil anos mais tarde, permanece vivo até os dias atuais.

É importante ressaltar ainda que a política foi um fator igualmente ou até mais importante nessa transição. O desenvolvimento da democracia ateniense, por exemplo, dependeu da escrita para registrar leis, debates e decisões públicas. De igual modo, a administração do vasto império de Alexandre o Grande exigia um sistema eficiente de comunicação escrita para coordenar territórios distantes.

Embora o alfabeto grego tenha sido fundamental para o surgimento das sociedades letradas, sua influência não pode ser dissociada do contexto político e social. A escrita não se disseminou sozinha, sua adoção e impacto dependeram das necessidades das sociedades em que foi utilizada. O Império de Alexandre foi um grande catalisador para essa disseminação, porém foi a interação entre fatores culturais, políticos e econômicos que consolidou a importância do alfabeto grego no mundo antigo e moderno.

A notoriedade e prevalência do alfabeto grego contribuiu para o surgimento das sociedades de tradições oral e escrita. A seguir, exploraremos as consequências da escrita à luz dos estudos de Goody e Watt (2006), observando os aspectos que são comuns e os que se diferenciam nas sociedades de tradição oral e escrita.

1.2 Sociedades de Tradição oral x Tradição escrita

A existência das diferenças conceituais entre a oralidade e a escrita manifestam-se a depender da presença ou da ausência de um fenômeno de escrita em seu meio. Antes de tecermos informações a respeito das características das sociedades de tradição oral e de tradição escrita, faremos uma retrospectiva das tendências que mais se destacaram no estudo das modalidades oral e escrita da língua.

Considerada como a de maior tradição entre os linguistas, a primeira tendência dedica-se à análise das relações entre as modalidades de uso da língua, a saber, fala x escrita, observando sobretudo as diferenças sob o prisma dicotômico. Os estudiosos que mais se destacaram foram Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985) (numa

primeira fase), Ochs-kennan (1979), representantes das dicotomias mais polarizadas e visão restrita; outros estudiosos que também se destacaram por perceberem as relações fala e escrita dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade social, foram Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986), Blanche-Benveniste (1990), Halliday e Hasan (1989) (Cf. Marcuschi, 1997). De modo geral, trata-se de uma análise voltada para o código, mantendo-se na imanência do fato linguístico ao observar a relação do fenômeno linguístico.

De acordo com Marcuschi (1997), na sua forma mais rigorosa e restritiva, esta perspectiva deu origem ao prescritivismo, como também à norma linguística. As dicotomias Fala x Escrita são oriundas desta primeira tendência. Para ele,

Esta perspectiva oferece um primeiro modelo que pode ser caracterizado como a visão *immanentista* que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso, e toma a língua como sistema de regras, o que conduziu o ensino de língua ou ensino de regras gramaticais. (Marcuschi, 1997, p. 128).

Marcuschi (1997) esclarece ainda que esta primeira tendência é restritiva e a noção de regras por ela sugestionada é excessivamente rígida. Considera-se a fala como de menor complexidade, opondo-se à escrita, como sendo de maior complexidade. Trata-se de uma alternativa que administra seleções teoricamente fundadas em algum valor intrínseco aos signos linguísticos, porém, as decisões firmam-se em critérios e mecanismos socio-culturais implícitos.

A segunda tendência caminha por uma concepção que observa sobretudo a natureza das práticas da oralidade x escrita, fazendo análises de cunho cognitivo, antropológico ou social, além de desenvolver uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na maneira de organizar e produzir conhecimento. Marcuschi (1997) denomina este paradigma como visão culturalista, tratando-se de uma perspectiva epistemológica desenvolvida especialmente por antropólogos, psicólogos e sociólogos interessados em verificar as mudanças ocorridas nas sociedades em que o sistema de escrita foi introduzido.

É importante salientar que esta tendência não é utilizada para tratar relações linguísticas, por compreender a questão em sua estrutura macro e com inclinação a uma análise da formação da mentalidade dentro das atividades psico-sócio-econômico-culturais em sua amplitude. Conforme Marcuschi (1997), seus principais representantes são: Olson (1977), Scribner e Cole (1981), Ong (1986, 1987) e Goody (1986, 1987). Ainda segundo Marcuschi (1997), para estes referidos autores, a escrita representa um avanço

na capacidade cognitiva dos sujeitos, como também uma evolução nos processos noéticos (voltados para o pensamento em geral), que fazem mediação entre a fala e a escrita. Sob o prisma de Marcuschi,

Esses autores têm uma grande sensibilidade para os fatos históricos e não deixam de ter razão em boa parte de suas abordagens, mas isto não significa que estejam dizendo algo de substantivo sobre as relações textuais nas duas modalidades de uso da língua (Marcuschi 1997, p.129).

Esta segunda tendência sofreu diversas críticas por causa do tratamento especial que as sociedades consideradas letradas davam para a escrita, supervalorizando-a em detrimento da oralidade. Gnerre (2009) destaca-se entre os pesquisadores que criticaram esta tendência apresentando problemas como o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante. Esses três, segundo o estudioso, merecem destaque numa perspectiva culturalista de enaltecimento da escrita.

A terceira tendência, por sua vez, caracteriza-se por tratar do papel da escrita e da fala sob o prisma dos processos educacionais, além de fazer propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão linguístico nas esferas do ensino formal. Para Marcuschi (1997), nessa tendência situam-se os modelos teóricos voltados para o *currículo bidialetal*, que corresponde aos estudos das variações dos usos da língua em formato dialetal. Nesta tendência, não há distinções dicotômicas e nem caracterizações estanques. Dentre os estudiosos brasileiros alinhados a esta perspectiva, destacam-se: Bortoni (1992, 1995), Kleiman (1995), e Soares (1986) (Cf. Marcuschi, 1997).

É importante ressaltar que os estudos incipientes de Trudgill (1975) e Labov (1972) afirmavam a impossibilidade de um desempenho bidialetal (Cf. Marcuschi, 1997). As questões de uso da língua evidenciam as relações entre fala e escrita. Nota-se que a variação ocorre tanto na fala como na escrita, evitando o equívoco de relacionar a língua escrita com a padronização da língua. Marcuschi (1997, p. 132) esclarece-nos que: “fala e escrita não são propriamente dois *dialetos*, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita se torna *bimodal*. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos”.

Por fim, a quarta tendência lida com as relações entre fala e escrita dentro do *continuum* textual. Nessa perspectiva, é possível perceber sistematicamente a língua como fenômeno dinâmico, centrado nas atividades dialógicas que apontam as características mais evidentes da fala, sendo assim caracterizada como visão interacionista. Os estudiosos brasileiros que mais se dedicaram a esta quarta perspectiva foram Koch (1992),

Marcuschi (1997, 2007, 2010) e muitos outros presentes nas obras redefinidas por Preti (1990, 1993) (Cf. Marcuschi, 1997).

Observa-se nesta perspectiva uma sensibilidade para as estratégias de organização textual-discursiva nas modalidades falada e escrita, destacando-se pela percepção da influência mútua entre fala e escrita. Assim, essa abordagem se orienta por uma linha discursiva e interpretativa. A esse respeito, Marcuschi (1997, p.133) afirma que: “Nesta visão interacional cabem análises de grande relevância que se dedicam a perceber as diversidades das formas textuais produzidas em coautoria (conversações) e formas textuais em autoria (monólogos)”.

Ainda na visão de Marcuschi (2010), percebe-se que até determinado ponto as escolhas fundamentais manifestam-se em uma das modalidades da relação fala e escrita. Outrossim, existe a oportunidade de lidar com os fenômenos de compreensão nas interações verbal e escrita, de modo que seja possível detectar peculiaridades na respectiva atividade de construção de sentidos.

Diante desse cenário de diferentes tendências conceituais, é necessário admitir que não existe uma abordagem consensual que apresente de forma exata a definição dos termos, sociedades orais e escritas ou letradas. Justifica-se isso pelo fato de existirem muitas compreensões a respeito do conceito de escrita. Nota-se que as teorias, antes mesmo de apresentarem seus conceitos a esse respeito, suscitam questionamentos do tipo: a escrita é um fenômeno? De que natureza? É possível considerar a escrita uma tecnologia conforme trouxemos anteriormente? O que ela representa? Dentre outras questões.

Frente a isso, é evidente que se faz oportuno, quando da procura por uma assimilação da natureza das culturas orais e letradas, uma libertação da visão grafocêntrica que se instituiu sobretudo no mundo ocidental, no final da idade média. Tal visão compreende o mundo somente pela ótica de uma organização social de base letrada. Em outros termos, tão somente ocorre o entendimento de uma sociedade humana enquanto tal, se esta, por sua vez, retrata um estado burocrático permeado de registros de suas experiências.

É válido discorrer sobre isso, a fim de que haja uma compreensão da natureza social da escrita. Em outras palavras, observa-se que há uma forma de apreender mais adequadamente o fenômeno da escrita em sociedade, e essa forma seria a partir de um discernimento das culturas de tradição oral, suas respectivas formas de organização, pensamento e entendimento do mundo, sobretudo sua relação com o mundo, por meio das estruturas linguísticas, uma vez que é por meio da língua que o indivíduo constrói e compreende seu próprio espaço e vive suas experiências linguísticas.

1.2.1 As Consequências da Escrita: aspectos do homem oral no texto e na memória

Os pesquisadores Goody e Watt (2006)⁴, na obra “As consequências sociais da escrita”, instituem a existência de diferentes categorias de homens a fim de serem apresentados pelas ciências, de modo geral. De acordo com esses estudiosos, a presença ou a ausência da escrita determinará categorias exclusivas de homens e suas respectivas ciências capazes de estudá-los. Desse modo, o zoólogo, por exemplo, estuda o homem na perspectiva animal. Já o antropólogo estuda o homem como animal falante. Por sua vez, o homem que utiliza alguma tradição escrita da linguagem é objeto de estudo da Sociologia. Tais divisões não são estanques, pois um antropólogo, por exemplo, pode estudar determinadas sociedades e suas respectivas escritas.

Ao refletirem sobre a natureza das sociedades de tradição oral, Goody e Watt (2006) discorrem a respeito das formas de transmissão cultural dessas sociedades não dominadoras de um fenômeno de escrita. Inicialmente, os estudiosos descrevem o que são os três elementos de transmissão cultural de uma geração à outra. O primeiro é composto pelos aparatos materiais da sociedade em questão, isto é, tudo aquilo que diz respeito às suas fontes de sobrevivência. O segundo está atrelado aos aparatos não materiais desta sociedade, como por exemplo, os hábitos alimentares e de vestimentas, ou seja, são as formas de comportamento social. Goody e Watt (2006) esclarecem que estes aparatos são compreendidos pelos mais moços por meio da observação e imitação. Por fim, o terceiro elemento é aquele relativo ao “conjunto particular de sentidos e de atitudes que se acrescentam aos símbolos verbais dos membros de qualquer sociedade” quando contam as histórias dos antepassados (Goody; Watt, 2006, p.13).

O terceiro elemento engloba tudo que se relaciona a formas de pensamento, como também as concepções sobre o que é ou não normal em termos de comportamento. Envolve ainda as noções de tempo e espaço, ou seja, é tudo aquilo que pode ser classificado como “conhecimento de mundo” ou “visão de mundo”. Quanto à língua, esta exerce um papel primordial, uma vez que é por meio da linguagem humana que todos estes aspectos

⁴ Embora grande parte das passagens da obra de Goody e Watt esteja vinculada ao conceito de letramento autônomo, é importante reconhecer que algumas reflexões sobre oralidade e escrita presentes em *“As consequências do letramento”* (2006) oferecem contribuições relevantes para o desenvolvimento da tese. Essas reflexões ajudam a compreender a relação entre práticas culturais, transmissão de conhecimento e a organização das sociedades. Assim sendo, apesar de utilizarmos os conceitos apresentados por Goody e Watt, neste trabalho, nos apropriamos apenas das partes pertinentes à análise, considerando sua relevância para o desenvolvimento da tese. Sempre que possível, suas proposições serão contrastadas com os Novos Estudos do Letramento (NEL), que oferecem uma perspectiva crítica e contextual sobre as práticas de escrita e oralidade, destacando a dimensão cultural e ideológica do letramento.

acima citados são preservados. Para o corpus desta pesquisa, este terceiro elemento é o que mais nos interessa, pois abrange aspectos que serão analisados nas histórias de vida das mulheres quilombolas, participantes desta pesquisa.

Para que ocorra a transmissão e consequente preservação de todo o aparato cultural de base verbal, faz-se necessário estabelecer uma cadeia de diálogos entre os distintos membros de uma determinada comunidade. Neste ciclo de diálogos, as memórias da comunidade são construídas, isto é, o repositório de todos os registros significativos deste povo.

E, neste âmbito de tradição oral constituído por meio de uma cadeia de diálogos, a relação entre o símbolo linguístico e seu referente ocorre de forma direta, ou seja, não há uma mediação por parte de nenhum outro constituinte, com exceção entre a palavra e a realidade sinalizada por esta palavra. Assim, o sentido das palavras é produzido com a participação de outros recursos, como por exemplo, a linguagem corporal e a entonação, dentre outros. A esse respeito, Goody e Watt ratificam que:

O processo de ratificação semântica, de fato, opera cumulativamente; como resultado, a totalidade do relacionamento símbolo-referente é mais imediatamente experimentada pelo indivíduo em uma cultura exclusivamente oral, que é, assim, mais profundamente socializado (Goody; Watt, 2006, p. 14).

Assim, têm-se como resultado dessa relação símbolo-referente direta a forma mais constante de nomeação do mundo, partindo de uma necessidade ou até mesmo de um interesse comum ou imediato. Desse modo, aquilo que apresenta uma maior demanda da sociedade de base estritamente oral ou que faça parte de uma realidade mais próxima, é posto em termos de linguagem. Isso não significa a inexistência de categorias abstratas nas linguagens das sociedades de tradição oral. Tais categorias abstratas são notadas e, consequentemente, denominadas, partindo de um panorama do mundo concreto.

Partindo dessa conjectura, os estudiosos Goody e Watt (2006) passam a discorrer sobre a importância da memória nas sociedades de tradição oral. Para eles, na referida sociedade, a memória desempenha uma função social, visto que os registros históricos deste povo, estão nas lembranças dos seus membros. É o que ocorre com as mulheres quilombolas participantes desta pesquisa, quando lembram das histórias contadas pelos seus pais e avós. Não há um registro escrito das referidas histórias, como livros, no entanto, algumas delas mantêm a tradição de contar para seus filhos e demais familiares as histórias dos seus antepassados. É de suas memórias que todos os aparatos culturais desta sociedade dependem, ou pelo menos uma parte significativa deles. Destarte,

As lembranças individuais tendem a ter uma importância crítica em sua experiência do relacionamento principal. Em cada geração, portanto, a memória individual será mediada pela herança cultural, de tal maneira que seus novos constituintes se ajustarão aos antigos pelo processo de interpretação que Barle chamou de “racionalização” ou “empenho após o sentido”; e quaisquer partes dele que tenham parado de ter relevância nesse momento são provavelmente eliminadas pelo processo de esquecimento (Goody; Watt, 2006, p. 16).

Assim, nas sociedades orais, nota-se que a linguagem é composta e perpetuada em uma relação direta e íntima, não só com suas necessidades, mas também com suas experiências de mundo. A memória ainda existente tende a ser o repositório apenas daquilo que faz parte das preferências sociais momentâneas. Desse modo, o processo de transmissão cultural nas sociedades de tradição oral é classificado por Goody e Watt (2006) como “homeostático”, uma vez que este se desenvolve em termos de uma relação de contato direto do material cultural com o tempo presente.

Por sua vez, o material cultural absorve os aspectos intrínsecos a esse tempo presente de modo quase automático. É importante salientar que, este processo homeostático foi descrito pelos referidos pesquisadores quando eles apresentaram pesquisas desenvolvidas nas comunidades do Tiv e do Gonja (norte de Gana/África), atestando a relevância das genealogias nessas culturas de base oral.

Entretanto, a relevância dada a essas culturas citadas está relacionada às necessidades de adaptações com as relações sociais que são desenvolvidas a partir de matrimônios, fusões, falecimentos de membros, ou até grupos humanos nas sociedades investigadas. As adaptações proporcionam transformações contínuas nas genealogias destas sociedades. O mesmo acontece com seus mitos, ao serem olvidados, transformados em modernos ou amoldados para novos personagens, dependendo da nova realidade experienciada por determinado grupo humano, naquelas sociedades.

Esse processo é fruto da tendência homeostática de transmissão e perenização da cultura em sociedade de base oral. Alinhado a essa ideia, Goody e Watt (2006, p. 21) esclarecem que: “Um dos mais importantes resultados dessa tendência homeostática é que o indivíduo tem pouca percepção do passado, exceto em termos do presente”.

Isto posto, constata-se que uma das fundamentais especificidades pertencente às sociedades de tradição oral, sinalizada pelos pesquisadores Goody e Watt (2006), está atrelada à relação da memória destas comunidades com o tempo presente. Tal memória é efeito de uma relação direta de um dos três elementos de transmissão cultural, que é o “conjunto particular de sentidos e de atitudes que se acrescentam aos símbolos verbais dos membros de qualquer sociedade” (Goody; Watt, 2006, p. 21), contendo as carências

prementes desses grupos.

Por serem constituídos muito mais de uma base linguística que os demais, esses elementos influenciam a percepção dos sujeitos dessas sociedades com relação ao que é história ou mito, presente ou passado. Assim, percebe-se que cada geração cria seus próprios mitos, histórias e vocabulários, parcial ou completamente. Excluindo de forma inconsciente o aparato cultural das gerações anteriores, gerando, porém, ajustes constantes às novas percepções e experiências do presente. A seguir, discutiremos o conceito do homem letrado, seu papel e suas características sob o prisma dos estudos de Goody e Watt (2006).

1.2.2 O Texto e a História: Conceitos do Homem Letrado

Ao refletirmos sobre a importância das sociedades dominadoras de tradição escrita, também conhecidas pelos pesquisadores como sociedades letradas, é fundamental considerar que a escrita marca o advento de uma história enquanto registro exato e perdurável desta sociedade. O fato é que a escrita consente uma preservação do passado em formato documental, permitindo, assim, criar-se uma margem para uma atividade de memória em termos científicos, isto é, para a história, tal qual uma produção com características e práticas de ciência. A principal característica do homem letrado, na visão de Goody e Watt (2006), reside sobretudo no trato do passado, enquanto objeto de documentação e consequente ciência.

Partindo de uma abordagem dos diferentes tipos de escrita desenvolvidos pela humanidade e seus efeitos sociais, Goody e Watt (2006) refletem sobre as características formadoras das sociedades dominadoras, tanto em maior, como em menor escala, de uma determinada cultura letrada. De acordo com os respectivos pesquisadores, a escrita tem a capacidade de incorporar mudanças significativas na estruturação das sociedades na qual é empregada. Não obstante, tais mudanças tendem a variar conforme a disseminação e as oportunidades de acesso a essa escrita em uma determinada sociedade. Neste processo de disseminação e acessibilidade à escrita, um dos critérios de maior prestígio é o tipo de escrita adotado.

Em uma trajetória histórica, é possível perceber o quanto cada tipo de escrita influencia sua própria disseminação e acesso dos sujeitos. Destarte, a escrita pictográfica é considerada como um dos primeiros tipos de escrita, a precursora, dentre as demais que surgiram ao longo dos séculos. Para Goody e Watt (2006), a escrita pictográfica apresenta

grandes complexidades por ser muito limitada quanto ao processo de representação das mais variadas situações discursivas possíveis, advindas da realidade social de uma dada comunidade. Nesse contexto, na representação de um evento qualquer, como por exemplo, um plantio de hortaliças, seria necessário utilizar muitos caracteres para narrar cada etapa desse plantio.

A posteriori, por intermédio da escrita, surgiu outro meio de representação discursiva que consistia no uso de elementos fonéticos correlacionados a pinturas simples com o propósito de traduzir as palavras de uma língua. Desse modo, uma palavra monossilábica era utilizada para fazer alusão a um elemento do mundo concreto ou a um conceito abstrato. Em muitas situações, este elemento monossilábico poderia representar mais de um objeto ou até mesmo mais de um conceito. Goody e Watt (2006) apresentam como exemplo o símbolo *ti* que, para os sumérios, poderia significar flecha ou vida, a depender do contexto.

Apesar de ser bastante complexo, a vantagem desse sistema era poder representar todos ou quase todos os elementos do mundo exterior, além de conceitos de um determinado povo. O manuseio isolado dos referidos símbolos não era considerado difícil, mas, a complexidade residia no grande número de símbolos, uma vez que cerca de seis centenas deles era necessário para a demonstração de um domínio razoável da escrita. É importante ressaltar que todos esses sistemas de escrita aqui abordados significavam um grande obstáculo para a propagação em maior escala de um fenômeno de letramento.

Os estudiosos Goody e Watt (2006) reconhecem que mesmo diante das limitações exigidas pelos sistemas de escrita apresentados nesta discussão, povos como os egípcios, sumérios, hititas e chineses alcançaram um notável grau de avanço na administração e na tecnologia, consequência dos seus sistemas de escrita. No entanto, tais povos ainda não podiam ser considerados letrados propriamente ditos, visto que apenas uma pequena porcentagem das suas populações tinha domínio e acesso às práticas de escrita.

É importante esclarecer que para Goody e Watt (2006), o termo "letrados" não se limita ao conhecimento básico da escrita, mas envolve seu amplo domínio e aplicação em diversas práticas sociais. Isso significa que, para serem considerados letrados, os indivíduos deveriam não apenas saber escrever, mas também utilizar a escrita de modo significativo em diferentes aspectos da vida cotidiana.

Logo, o ideal seria nomear as referidas populações de "proto letradas" ou "oligo-letradas", como esclarecem Goody e Watt (2006). Tanto no Egito, como na Mesopotâmia, o proto-letramento existente originou uma classe de religiosos, burocratas e comerciantes,

tais grupos tinham o domínio e o conhecimento da escrita ora vigente. Ainda na concepção dos autores, esta foi a influência dos sistemas de escrita pictográficas e logográficas nas sociedades em que foram utilizados.

A existência de um grupo de elite, decorrente da dificuldade do sistema de escrita, cuja influência continuada dependia da manutenção da ordem social da época, precisa ter uma força conservadora poderosa, especialmente quando ela se compõe de especialistas em ritual (Goody; Watt, 2006, p 28).

Diante desse contexto, entendem-se os sistemas pictográficos e logográficos como fenômenos cuja influência social retratou a criação e posterior preservação de uma elite dominadora que, por sua vez, mantinha a escrita como um ritual, tal qual um fenômeno esotérico. Este fenômeno oportunizava o acesso e domínio da escrita apenas para os indivíduos que dispunham de capacidades “superiores”.

A partir do surgimento da escrita completamente fonética, como dizem os pesquisadores Goody e Watt (2006), começa a existir uma quebra com a lógica até então implementada. A escrita fonética destaca-se por não mais representar elementos do mundo material ou conceitos abstratos de base sócio-histórica. Mas, por representar o próprio processo de interação humana, ou seja, a linguagem humana agora é literalmente apresentada pela escrita fonética.

Há uma representação não apenas para os elementos do mundo ou os seus conceitos, mas também para o que é dito no momento da comunicação. Logo, uma nova e mais fácil possibilidade de expressão do pensamento surge, assim como novos comportamentos individuais e eventos sociais, pois, para cada som de linguagem humana, agora, havia um sinal gráfico correspondente.

Outrossim, tal representação fez da escrita algo desassociado da ideia de esoterismo e reificação atribuídos à escrita não fonética. Como consequência, houve uma maior popularização tanto da escrita, quanto de seus usos, rompendo sobretudo com uma estrutura social vigente. A respeito do advento da escrita, Goody e Watt esclarecem ainda que:

A noção de representação de um som por um sinal gráfico é ela própria um salto tão espantoso da imaginação que, o que é notável, nem é tanto que tenha ocorrido relativamente tarde na história humana, mas que ela tenha ocorrido de alguma maneira (Goody; Watt, 2006, p. 29).

Nesse contexto, nota-se ademais que as observações de Chartier (2007) endossam a ideia de que, mesmo em sua versão fonética, a escrita manteve na história da humanidade um caráter de magia ou de ritual por muito tempo. Convergindo para este mesmo

ponto de vista, Goody e Watt (2006) afirmam que por um longo tempo as invenções fonéticas mantiveram um efeito limitado. A justificativa consiste no fato de que esta limitação ocorreu tanto porque a escrita fonética foi encarada com descaso pelas elites, até então estabelecidas, como também porque já existia uma estrutura burocrática adaptada para as antigas formas de escrita. Comprova-se isto pelo fato de que a escrita fonética apresentou, em um dado momento da história, um emprego promissor em sociedades menos avançadas nas fronteiras do Egito, onde tanto a estrutura burocrática, quanto à elite dominadora da tecnologia da escrita, ainda não estavam totalmente estabelecidas (Goody; Watt, 2006).

A escrita fonética difundiu-se por todo o mundo civilizado, mesmo diante dos obstáculos que lhes surgiram ao longo do tempo. Dentre os povos que mais se destacaram na propagação da escrita fonética, estão os gregos. Para Goody e Watt (2006), tal popularização da escrita, conhecida também como semítica, ocorreu com base em fatores sociais, econômicos e tecnológicos. Compreende-se que o fator social corresponde a uma menor estratificação das sociedades gregas, visto que estas eram apenas compostas por acampamentos de tribos jônicas. A ausência de uma estratificação rígida, como a que existia na sociedade micênica, permitiu que diferentes sujeitos tivessem acesso à escrita de base semítica.

A escrita difundiu-se mais democraticamente entre os povos jônicos, posto que não existia um grupo de elite que se apoderasse e, conseqüentemente, a tomasse como estritamente sua. Por sua vez, o fator econômico que contribuiu para a maior propagação da escrita semítica entre os gregos relaciona-se com um surto de atividade econômica, mais evidentemente a atividade mercantil. Tais atividades careceram de um sistema de maior facilidade para a ocorrência dos registros escritos referentes às atividades dos mercadores, como também das referidas burocracias.

Por fim, o fator tecnológico mencionado por Goody e Watt (2006) resultou do comércio com o Egito. Este intercâmbio comercial facultou aos gregos o contato com a tecnologia do papiro, que, por sua vez, era de fácil manuseio, além de mais importante e menos custoso, oportunizando a muitos indivíduos a chance de utilizar a escrita não apenas comercialmente, mas também em domínio privado, tendo como consequência uma grande difusão da escrita em meio à sociedade grega.

Há ainda um quarto fator que corresponde à forma como os gregos lidaram com a escrita semítica. Este diz respeito a uma implementação feita quanto à transformação de

alguns sinais gráficos usados para representar consoantes não existentes na língua grega, adaptando-os para representarem as vogais inexistentes na língua semítica. Tal adaptação foi extremamente importante para a popularização da escrita entre os gregos, por aproximá-la ainda mais da sua oralidade.

Diante do exposto, conclui-se que todos esses fatores contribuíram para que a Grécia alcançasse destaque na introdução da escrita, como também na comparação das características que definem uma sociedade de base oral e uma sociedade de tradição escrita. Isto posto, compreende-se que antes e depois da popularização da escrita, a história da Grécia é fundamental para a compreensão da origem do “homem letrado”, expressão convencionalizada para assim denominá-lo. Na sequência, abordaremos essa temática a fim de esclarecer melhor as consequências da escrita na sociedade grega.

1.2.3 As Consequências da Escrita na Sociedade Grega

Ao discutirmos as consequências do advento da escrita na sociedade grega, um dos pontos irrefutáveis a ser proposto diz respeito à relação do homem grego com o passado. Como em qualquer sociedade de tradição oral, em uma etapa a princípio nomeada de não-letrada, os gregos preservavam uma relação mítica com o passado. Ou seja, suas histórias de vida eram conservadas e disseminadas sob perspectivas lendárias, nas quais os fatos e personagens pertencentes a ocorrências passadas, são de fato transformados. Ao longo desse processo de mitificação histórica, nota-se que o passado é apresentado e perscrutado em uma ínfima relação com o presente, isto é, o passado é compreendido e transmitido com base em realidades do tempo presente. Logo, isso faz da história algo inconsistente e pessoal, com presença marcante dos deuses, enquanto personagens de uma história a ser contada.

Com base no consequente registro histórico dos fatos passados e o advento da escrita, há um novo delineamento em relação à história. Inicialmente, surge uma conduta de questionamento e investigação das inconsistências concernente às datas, personagens e fatos que compõem as diversas narrativas de base oral, as quais aludiam sobre um mesmo acontecimento. Isso contribuiu para que os sujeitos assumissem um comportamento mais crítico e analítico frente ao passado, além de estabelecerem uma adequada separação entre passado e presente, porquanto:

Em vez da adaptação moderada da tradição do passado às necessidades do presente, um grande número de indivíduos encontrou em registros escritos – nos quais muito do seu repertório cultural tradicional tinha recebido forma permanente – tantas inconsistências em convicções e em categorias de entendimento

legadas a eles que foram impelidos a uma atitude muito mais consciente, comparativa e crítica, para aceitar a descrição do mundo, principalmente para a noção de Deus, do universo e do passado (Goody; Watt, 2006, p.45).

Frente ao exposto, observa-se que um dos frutos iniciais da presença da escrita em uma sociedade é a manifestação de um processo de racionalismo e impessoalidade em divergência à visão mítica das culturas de tradição oral. É necessário notabilizar que o conceito de racionalismo aqui apontado se aproxima mais de um conceito científico, isto é, de um processo com base em pontos de vista críticos e analíticos, partindo de um estudo a respeito de determinado fenômeno do mundo.

Para endossar a nossa concepção, tomamos como norte a discussão apresentada por Goody e Watt (2006), a fim de elucidar tal posicionamento. Para esses estudiosos, a tradição ou história em sociedades não-letradas é veiculada face-a-face favorecendo a ocorrência das inconsistências em relação ao passado, como também existe uma maior probabilidade de modificar este mesmo passado em algo de natureza pessoal, livre de críticas, concernente aos problemas da inconsistência e da personificação.

Entretanto, nas sociedades em que a presença da escrita é constante, esta permite o surgimento de uma análise crítica a respeito de tais eventos, já que é possível fazer um comparativo minucioso de versões diferentes para uma mesma circunstância e, assim, uma consequente compreensão das inconsistências existentes nas narrativas de base oral. Isso fomenta um entendimento das pessoas para a existência de duas maneiras de pensar e agir no mundo, uma de gênero racional e outra mitológica, como bem atestam Goody e Watt:

Um aspecto disso é o senso de mudança e atraso cultural; outro é a noção de que a herança cultural está como um todo composta de dois tipos muito diferentes de material: ficção, erro e superstição por um lado; e, por outro, elementos de verdade que podem prover a base para a explicação mais segura e coerente dos deuses, do passado humano e do mundo físico (Goody; Watt, 2006, p.47).

Assim, pode-se considerar como um marco histórico para a sociedade grega a adoção de uma tradição baseada na escrita, que proporcionou uma racionalização do passado, conduzida de forma crítica e impessoal em relação aos diversos acontecimentos do mundo. Percebe-se que a diferença de tratamento do passado na sociedade grega está intrinsecamente associada à outra mudança realizada na Grécia pós-escrita. Esta relaciona-se ao surgimento de um processo de mediação dos sujeitos com o mundo por intervenção dessa escrita. Desse modo, com a adesão da escrita, os gregos passaram a estabelecer um relacionamento menos íntimo tanto com o mundo físico, quanto com o tempo presente, do que mesmo com aquele que foi o seu antecessor, o homem grego pré-escrita.

Desse modo, o homem da Grécia pós-letramento está menos acostumado ao processo de construção e disseminação do seu aparato histórico e cultural de modo homeostático. Em outros termos, a partir deste momento, a compreensão de mundo não ocorre diretamente com a realidade concreta e imediata, mas é necessário refletir sobre isso e lidar com o universo sem uma dependência deste com o tempo presente. Conduzindo assim a uma racionalização da sociedade, além de uma nova postura desta diante da sua realidade e de suas experiências de vida.

Resumindo as principais diferenças entre o homem de sociedade de tradição escrita e o homem de sociedade de tradição oral, destacaremos os seguintes aspectos:

- a) Ambos não apresentam superioridade cognitiva de um em relação ao outro;
- b) As diferenças básicas consistem na forma de relacionamento de cada um dos sujeitos provenientes das respectivas culturas, tanto com o mundo, como com o passado.

A ausência de um sistema simbólico como a escrita faz com que o homem da cultura oral tenha um relacionamento direto com seu tempo presente e o mundo físico, facilitando o entendimento deste homem com o mundo, com o seu passado e toda a sua tradição cultural, consoante às necessidades imediatas por ele vividas. Nota-se ainda que, numa cultura de base oral, as tradições e a história são confundidas com as superstições e os mitos. Pode ocorrer também na mesma cultura uma tendência para a pessoalidade da mesma história.

Por sua vez, na cultura de base ou tradição escrita, o entendimento do mundo físico ocorre por mediação, também, de um processo de intermédio simbólico da escrita. O resultado disso é a relação do sujeito com a sua realidade física e com o seu passado não mais realizada de forma excessivamente íntima com a sua necessidade e o seu tempo presentes. Verifica-se que o homem das sociedades de tradição escrita tende a expandir uma maneira mais técnica de enfrentar o mundo e seu aparato cultural, abandonando os mitos, as superstições, a pessoalidade na composição da história e a relação íntima entre as necessidades e as realidades presentes com os personagens e os fatos do passado.

As discussões até aqui propostas a respeito das relações entre sociedades de base oral e de base escrita, como também as características básicas que as podem diferenciar, ou ao menos possibilitar uma lacônica reflexão, não são suficientes para dirimir todos os questionamentos que porventura venham a surgir.

As discussões aqui propostas revelam que uma das características centrais dos estudos do letramento é o foco na natureza social e cultural da leitura e da escrita, ponto

central desta pesquisa, claramente diferente do enfoque cognitivo e individual que prevalecia nas pesquisas dos estudiosos da “grande divisão”.

Outro ponto discutido versa sobre a relação entre oralidade e escrita. Os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento (NEL) recusam veementemente essa conduta radical e persistem na natureza constante entre essas duas categorias da comunicação humana. Podemos então pensar que essa nova abordagem propaga o letramento como um conjunto de práticas sociais oriundas na esfera social, em minucioso vínculo com questões ideológicas e estruturas de poder.

Tais práticas são delineadas pelas instituições sociais e pelos modos de conceber e retratar a leitura e a escrita em contextos variados. Por conseguinte, as referidas práticas são infundidas em um contexto de crenças, valores, identidades e comportamentos. Em resumo, representam o que os indivíduos raciocinam e efetuam com a leitura e a escrita, isto é, os modos sociais e culturais de atuar em situações cotidianas, interpostos, sobremaneira, pela palavra escrita.

Neste capítulo, ao narrarmos sobre a evolução dos sistemas de escrita, observamos que a escrita, desde seus primórdios, esteve majoritariamente restrita às elites, funcionando como um instrumento de poder e distinção social. Esse aspecto se reflete na própria história do letramento, que, segundo a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL), não se reduz à simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas está inserido em contextos sociais e políticos que determinam quem pode acessar e utilizar a escrita de maneira proficiente e significativa.

Desde os registros cuneiformes da Mesopotâmia até os papiros egípcios, a escrita foi inicialmente um instrumento de administração e controle, reservado a sacerdotes, escribas e governantes. Com o tempo, sua disseminação possibilitou transformações sociais, mas o acesso continuou desigual. Mesmo em sociedades modernas, práticas de letramento são distribuídas de maneira desigual, reforçando hierarquias sociais e econômicas. Como argumentam Goody e Watt (2006), a transição da oralidade para a escrita não democratizou imediatamente o conhecimento, mas criou novas formas de controle e hierarquização do saber.

Portanto, ao longo do tempo, a história da escrita, reflete e influencia a história do letramento, especialmente no que diz respeito ao acesso à cultura escrita. Nesse sentido, é possível afirmar que a escrita nunca foi neutra, isto é, seu uso sempre esteve ligado a disputas de poder e à definição de quem pode ou não participar do universo letrado. Esse entendimento reforça a necessidade de discutir o letramento para além da escola,

considerando suas implicações sociais, culturais e políticas.

Após esse movimento teórico que mobilizou reflexões acerca da história da escrita, como também as sociedades de tradição oral e de tradição escrita, apresentarei os fundamentos basilares do Letramento que subsidiam este estudo. Nesse caso, no capítulo II, abordo as noções dos Novos Estudos de Letramento (NEL), que fundamentam as análises das histórias de vida das mulheres quilombolas participantes desta pesquisa.

CAPÍTULO II

LETRAMENTO: CAMINHOS SOCIOCULTURAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

“Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, são verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial”

(Bakhtin, 2004, p.95).

Considerado como um tema complexo e divergente, o letramento nos dias atuais segue sendo bastante discutido. Mesmo como alvo de diversos trabalhos acadêmicos, ao longo das últimas décadas, persistem lacunas e contradições que merecem ser discutidas sobre o tema. Isso exige dos pesquisadores a continuação dos estudos a esse respeito, à luz das correntes intelectuais que foram surgindo em torno deste campo, a começar por aquela que se tornou bastante conhecida, os Novos Estudos do Letramento (NEL).

Surgida na década de 80, esta corrente de pensamento tem como objeto de estudo a investigação da cultura escrita. Seus principais pensadores foram Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984). De orientação interdisciplinar, este conjunto de estudos opõe-se resolutamente à ideia clássica de letramento de grande relevância particular e técnica, que tem por característica a visão de um conjunto de habilidades cognitivas limitada à mente humana. Na visão dos pesquisadores do NEL, o letramento deve ser entendido como conjunto de práticas sociais historicamente estabelecidas e explicitamente associadas às relações ideológicas e de poder.

Ao partir de experiências empíricas em contextos variados, tais estudos sugerem ainda que os impactos sociais, cognitivos e históricos do processo de aquisição do letramento não são gerais, mas apresentam efeitos diferentes em diversos contextos socioculturais, além de variarem de acordo com as mais distintas situações comunicativas. Nessa conjuntura, observa-se que esta corrente de pesquisa colabora para o surgimento de novos caminhos teórico-metodológicos objetivando compreender a natureza social do letramento. É importante ressaltar que os Novos Estudos do Letramento apresentaram notáveis contribuições quanto ao afastamento das práticas dominantes (aquelas que acontecem na escola, durante o processo de alfabetização) para então aproximarem-se das práticas sociais ligadas aos letramentos múltiplos, marginalizados e vernaculares, buscando

analisar experimentalmente as aplicabilidades, as relações e as representações sociais decorrentes de tais práticas.

Diante do exposto, neste capítulo inicial propomos apresentar as principais ideias desenvolvidas em torno dos Novos Estudos do Letramento (NEL), estabelecendo discussões a respeito da leitura e da escrita numa concepção mais ampla (Cf. Street, 2009), que ultrapassa questões individuais e técnicas, correlacionando suas aplicabilidades, assim como seus significados a contextos culturais, políticos e sócio-históricos específicos. Nesse sentido, retomamos aqui o objetivo dessa tese é analisar e discutir as práticas de letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas das comunidades piauienses de Barro Vermelho e Contente, considerando uma perspectiva mais ampla e integrada dos Novos Estudos do Letramento (NEL).

Isso envolve uma compreensão de leitura e de escrita que vai além das habilidades individuais e técnicas, conectando-as a contextos culturais, políticos e sócio-históricos específicos. Portanto, a tese se propõe a explorar como as práticas de letramento nas histórias de vida das referidas mulheres se relacionam com suas identidades sociais e contextos específicos, contribuindo para um entendimento mais rico e complexo do letramento enquanto fenômeno sociocultural.

Assim, o presente capítulo foi estruturado em quatro seções, a saber: I) Oralidade e letramento à luz da teoria da “Grande Divisão”; II) Novos Estudos do Letramento: Abordagens Interdisciplinares da Cultura Escrita; III) Letramento autônomo x ideológico: Duas faces de uma mesma realidade; IV) Práticas e eventos de letramento: Relações entre Letramento e Escrita.

Para a realização dessa investigação, pautamos nossas reflexões em diversas pesquisas que apresentam a leitura e a escrita tanto no cenário sócio-histórico, como também transcultural, utilizando como referência as obras de Barton *et al.* (2000), Barton e Hamilton (2000, 2004), Heath (1983), Soares (1998, 2003a, 2003b), Street (1984, 2008, 2012, 2014), Rojo (2009), Kleiman (1995), Zavala (2002), Ames (2002) e Goody e Watt (1968).

2.1 Oralidade e letramento à luz da teoria da “Grande Divisão”

No início dos anos de 1980, um grupo de estudiosos advindos de várias áreas do conhecimento, ao questionarem a visão tradicional de letramento (teoria da “Grande Divisão”), apresentaram os Novos Estudos do Letramento (NEL) com características socioculturais e interdisciplinares de pesquisa.

Associado ao conceito de alfabetização, o letramento, na visão tradicional, era compreendido em termos de habilidades cognitivas exclusivas, limitando-se à capacidade humana de ler e de escrever, isto é, de codificar e decodificar os registros escritos. Oralidade e escrita, nessa visão, apresentavam tanto características literalmente diferentes, como também consequências sociais e cognitivas diferentes. Tal compreensão esteve presente em algumas obras de pesquisadores dos anos de 1960, de modo que na história da humanidade certas dicotomias se destacaram, a saber: letrados x iletrados, alfabetizados x não alfabetizado e civilizado x primitivo, ideias opostas que posteriormente seriam refutadas por teorias empíricas (Santos, 2020).

Contudo, conforme aponta Santos (2020), antes de tecer considerações a respeito do letramento enquanto prática social (na visão dos teóricos do NEL), é necessário apontar algumas considerações a respeito do conjunto de obras anteriores que tinham como alvo os estudos da oralidade na história da cultura humana e sua relação com o letramento (Vich; Zavala, 2004). Em nossa investigação, compreendemos que foi a partir dos questionamentos dos pressupostos teóricos subjacentes ao conjunto de obras anteriores que surgiram novas teorias voltadas para a análise do letramento, relacionando-o à oralidade e a outras linguagens, além do exame criterioso de práticas de letramento desenvolvidas em contextos diversos.

Por esse raciocínio, bem antes dos anos 1980, nas áreas da Sociologia, da Antropologia e da História, predominava a crença de que oralidade e escrita consistiam em modalidades da comunicação humana radicalmente opostas. Essa crença estava associada à ideia de que sociedades de tradição oral eram inferiores a sociedades de tradição escrita, tanto no aspecto individual (cognição), quanto nos aspectos culturais, tecnológicos e sociais. Os renomados pesquisadores dessa teoria Goody (1977), Ong (1998) e Havelock (1998) defendem a tese de que oralidade e escrita compõem dois modos de comunicação formais e opostas, cada uma com seus valores e impactos sociais e individuais distintos para aqueles que as possuem (Santos, 2020).

Pelo prisma desses pesquisadores, existiriam assim dois tipos de sociedades humanas com características notadamente diferentes: as chamadas sociedades letradas e as sociedades orais. Fundamentadas em visões universalistas e evolucionistas da linguagem, as pesquisas de tais estudiosos solidificaram uma prestigiada linha de pensamento que se tornou conhecida como a tradicional teoria da “Grande Divisão” (Santos, 2020).

Tfouni (1994), ao citar os estudos de Ewald (1988), esclarece que para esta teoria existe uma superioridade da comunicação escrita sobre a comunicação oral, o que consequentemente, influenciou pesquisadores da época a desenvolverem uma visão “grafocêntrica” de sociedade, “que coloca ambas as modalidades de maneira reificada, fora do seu contexto humano”, Tfouni (1994, p. 53). Por sua vez, esta pressuposição, ocasionou nas mais diferentes áreas do conhecimento o aparecimento de estudos que designavam diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita (Santos, 2020). De acordo com Tfouni,

(...) passariam a existir modalidades orais e escritas da língua, e ambas seriam separadas, isoladas entre si, produzindo assim, a "grande divisa", segundo a qual características específicas, cognitivas e formais, separariam o discurso oral do escrito. Assim, no primeiro, teríamos contextualização, informalidade, casualidade, envolvimento interpessoal e um tipo de raciocínio "emocional" e ambíguo; no segundo, teríamos perda do contexto imediato, estilo formal, evitação ou inexistência de envolvimento interpessoal, além de um tipo de raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. Quanto à coesão textual, esta seria atingida, no discurso oral, por meio de recursos paralinguísticos, tais como: tom de voz, velocidade da fala, gestos e expressão facial; no discurso escrito, por meio de lexicalizações, tais como: uso de conjunções, frases explicativas, construções complexas (Tfouni, 2012, p.1).

Nessa concepção teórica, observa-se que o letramento em oposição à oralidade, estava aliado “ao crescimento da ciência, à objetividade e ao pensamento crítico”, isto é, era considerado um recurso tecnológico positivo responsável por propiciar desenvolvimentos sociais e cognitivos diferenciados nas sociedades e nas pessoas (Vich; Zavala, 2004, p. 10). Conforme os pesquisadores dessa corrente, toda a capacidade do letramento acontecia de modo universal, independentemente da funcionalidade da leitura e da escrita, assim como de suas definições culturais concretizadas nos mais variados contextos. Ou seja, o letramento foi considerado como um elemento descontextualizado, cujos impactos cognitivos e sociais foram fruto da aquisição da escrita alfabética (Santos, 2020).

E em termos de desenvolvimento, o que dizer do letramento para a Teoria da “Grande Divisão”? É possível afirmar que o letramento foi considerado como um aparato tecnológico com particularidades muito diferentes da oralidade, além de ser capaz de reorganizar completamente o sistema racional do pensamento e de conceber uma mentalidade letrada superior à mentalidade oral, considerada por muitos como ultrapassada. Esse modelo teórico na visão dos pesquisadores Vich e Zavala preconiza “um desenvolvimento que vai necessariamente do oral ao escrito e que se associa ao “progresso”, “civilização” e “maiores capacidades cognitivas” (Vich; Zavala, 2004, p. 12). Outro pesquisador que questiona essa dicotomia entre oralidade x escrita, bem como os impactos assertivos do letramento é James Paul Gee. O estudioso analisa cuidadosamente as principais

ideologias da teoria da “Grande Divisão” e sugere um olhar mais completo na relação entre essas duas categorias da língua, propondo ainda uma investigação das práticas letradas, notadamente contextual (Gee, 2005).

Ao comparar esses estudos de Gee à teoria social do letramento de Brian Street percebem-se determinados pontos comuns que se destacam, a saber, os questionamentos que este faz, além das arguições, quando afirma que “existe um contínuo nos sistemas de codificação e não parece haver nenhuma razão teórica, comprovação empírica ou metodologia clara que justifique traçar linha entre um sistema e outro” (Street, 2012, p.82). Para o antropólogo, existe uma vasta gama de letramentos, “ou melhor, práticas de letramento, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto” (Street, 2012, p. 82).

E essa breve tessitura de informações contribui para a solidificação dos Novos Estudos do Letramento (NEL), nomenclatura bastante difundida nos últimos anos, por diversos estudiosos do letramento. Na seção seguinte, concepções e particularidades que integram essa teoria serão evidenciadas.

2.2. Novos Estudos do Letramento: Abordagens Interdisciplinares da Cultura Escrita

Consolidados no campo das ciências sociais e humanas nos anos 1980 e representantes de uma abordagem interdisciplinar de estudo da cultura escrita, os Novos Estudos do Letramento, do original, *The New Literacy Studies* (NLS), foi um movimento que nasceu com o propósito de reagir a dois fatores que provocavam rígidos questionamentos de pesquisadores da época, a saber: (I) a preponderância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento restrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (II) os propósitos de estudos das três décadas anteriores, cujas análises das relações oralidade x escrita eram dicotômicas, de modo que atribuía-se à escrita valores cognitivos peculiares com predominância da superioridade cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, ao que Street (1984) denominou de “paradigma da autonomia”.

O princípio das críticas à visão tradicional é direcionado a estudiosos que tinham seus fundamentos em pesquisas de cunho etnográfico a respeito dos usos da leitura e da escrita em contextos práticos, que mantinham seu foco nas relações discursivas, de opressão e resistência entre grupos dominantes e dominados (Kleiman, 2001). Denominada de

New Studies of Literacy (Street, 2001), essa abordagem do letramento refuta os aparentes benefícios que programas de alfabetização de cunho escolar podem trazer, indicando as estratégias que sujeitos pouco letrados desenvolvem para enfrentar as situações cotidianas.

As concepções acerca dos NEL alcançaram célebre projeção especialmente a partir das publicações das seguintes obras: *Psychology of Literacy* (1981), de Silvia Scribner e Michael Cole, *Ways With Words* (1983), de Shirley Brice Heath e *Literacy in Theory and Practice* (1984), de Brian Street. Embora produzidas na esfera das distintas áreas do saber como, por exemplo, a antropologia, a psicologia e a sociolinguística/educação, tais obras partilham múltiplas ideias, entre as quais salienta-se o alvo na abordagem sociocultural e etnográfica do letramento (Santos, 2020).

Leitura e escrita, na abordagem sociocultural e etnográfica, são consideradas como elementos arraigados à cultura e inseridos tanto nas relações de poder como nas relações políticas e ideológicas, o que difere das abordagens psicológicas e históricas, prevalentes nos estudos anteriores. Nesse enfoque, por conseguinte, o sentido de letramento se amplia. Isto é, ele assume um conceito social que engloba tanto os elementos individuais e técnicos, como também um conjunto de práticas discursivas, visões de mundo e identidades de certos grupos culturais e sociais (Gee, 2004; Santos, 2020).

No Brasil, os debates em torno do letramento estavam sempre relacionados ao conceito de alfabetização, o que contribuiu para más interpretações, além de utilizações incorretas das duas concepções com o mesmo propósito, de modo que o letramento era valorizado em detrimento da alfabetização. As controvérsias entre letramento x alfabetização suscitaram uma visão restrita do termo letramento. Diante disso, determinados pesquisadores manifestaram interesse em desenvolver estudos a respeito da leitura e da escrita, sob um viés sociológico e sociocultural. Essa concepção de estudos do letramento teria sido principiada por Street (1984) para quem a leitura e a escrita são compreendidas como práticas diversificadas para contextos e objetivos específicos. O autor esclarece que:

Recentemente, porém a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro desta perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante de letramento como uma habilidade ‘neutra’, técnica, e a conceptualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder incrustada em significados e práticas culturais específicos que tenho descrito como ‘Novos Letramentos’ [...] (Street, p. 17, 2014).

Partindo desse pressuposto, não é possível conceber apenas um único tipo de letramento, mas sim, múltiplos letramentos. No Brasil houve uma coexistência de letramentos diversos, cujos propósitos foram definidos e associados aos mais diferentes domínios sociais (comunidade, família, escola, dentre outros.). Assim, notadamente a partir dos anos 1980, os Novos Estudos do Letramento destacaram uma visão de leitura e de escrita como práticas sociais historicamente situadas.

Pesquisadores como Street, (1984); Kleiman, (1995); Barton e Hamilton, (2000); dentre outros evidenciam em seus estudos que todas as práticas de letramento são frutos da cultura e das estruturas de poder da sociedade na qual o sujeito está inserido. Assim, de acordo com o contexto em que se desenvolvem, tais práticas estão em constantes mudanças. É importante ressaltar que foi por intermédio de pesquisas de cunho etnográfico que as concepções de letramento autônomo e letramento ideológico foram elaboradas pelos NLS (Street, 2003).

De acordo com Kleiman (2001), no Brasil, com a consolidação do termo letramento e partindo de abordagens que privilegiam práticas sociais, o referido termo passou a adquirir influência de pensadores franceses e ingleses, especialmente nos enfoques da história e da sociologia (Chartier; Hébrard, 2000). E mesmo diante de tantos avanços que a teoria do letramento obteve, faz-se necessário elucidar a existência de alguns pontos críticos como, por exemplo, em Ames (2004) que baseando-se nas investigações de Gee (1986) e de Street (1995), afirma:

I) A preocupação referente à continuidade da dicotomia entre oralidade e escrita; II) Polemiza o fato de que as sociedades progridem ao longo de uma sequência universal que vai da oralidade à escrita; III) Salienta a existência de múltiplos letramentos, os quais estariam associados a diferentes domínios; IV) evidencia a necessidade de compreender cada letramento em seu próprio contexto (cultural, político, social e histórico) (Ames, 2002, p.81).

Sob a ótica contemporânea dos Novos Estudos do Letramento, nota-se que os processos de letramento são indissociáveis das práticas sociais, não se restringindo aos espaços escolares, mas ampliando sua atuação para as práticas cotidianas de leitura e escrita. Tais estudos apontam para a heterogeneidade das práticas sociais tanto de leitura, como de escrita, além do uso da língua nas diversas sociedades.

Para ilustrar os aspectos essenciais dessa abordagem, exemplificamos com a pesquisa de Scribner e Cole desenvolvida na Libéria (África ocidental) entre o povo “Vai”, cujos relatos estão registrados em sua obra *Psychology of Literacy* (1981). Os referidos pesquisadores estavam determinados a avaliar os efeitos cognitivos e sociais da aquisição

da leitura e da escrita para os sujeitos que viviam naquele ambiente cultural particular, considerando a abordagem etnográfica dentro da psicologia intercultural, além de se basearem na totalidade da prática social cujo povo “Vai” era integrante (Santos, 2020).

Scribner e Cole narraram ao longo da experiência etnográfica que identificaram na cultura “Vai” três tipos de escritas associadas a determinadas práticas de letramento, tais como: I) A escrita do inglês tradicional (efetivada na escola); II) A escrita árabe (efetivada na comunidade); III) A escrita indígena (efetivada na comunidade) (Scribner; Cole, 2004; Santos, 2020).

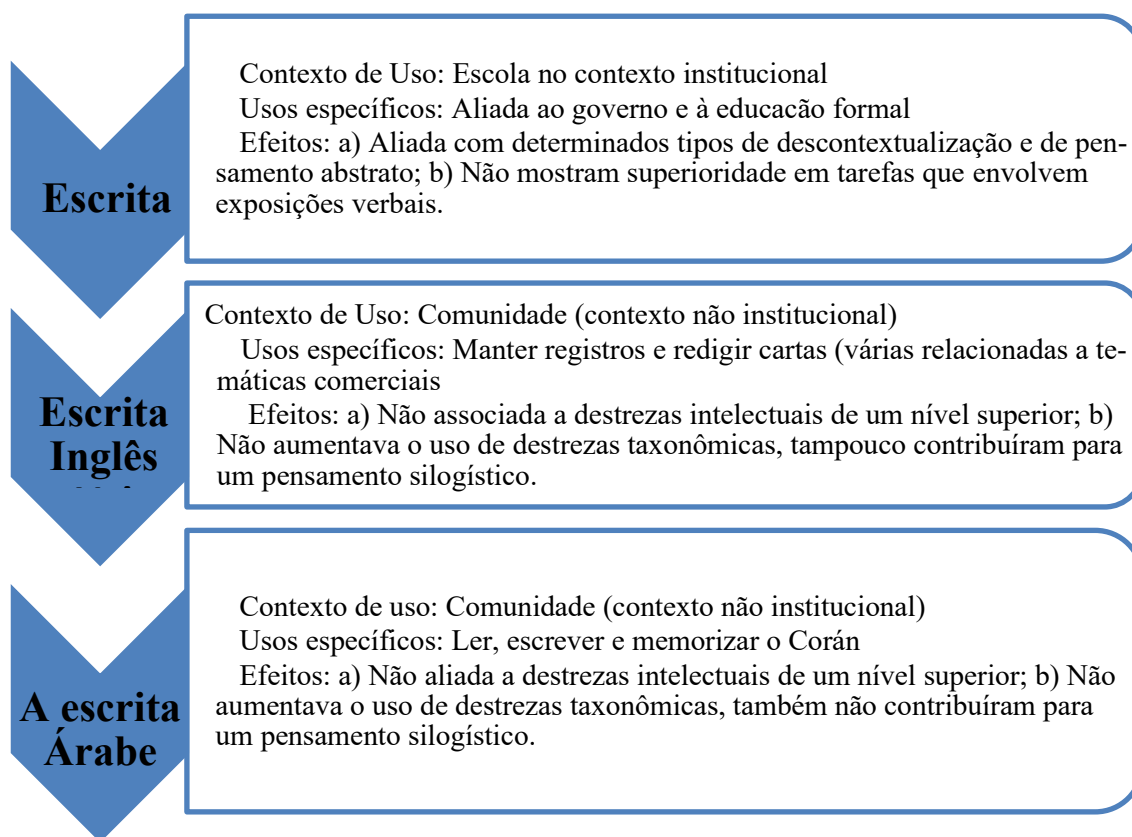
Os estudos de Scribner e Cole evidenciaram que o Inglês é o alfabeto oficial das instituições políticas e econômicas na transmissão letrada dos costumes culturais do povo “vai”. Quanto às práticas de ensino religiosas, estas eram conduzidas por meio da escrita árabe. Já a escrita indígena era a mais utilizada para suprir as necessidades individuais e públicas nas aldeias, a fim de preservar a informação e também estabelecer uma comunicação entre os sujeitos que viviam nos mais variados locais (Scribner; Cole, 2004; Santos, 2020).

As pesquisas de Scribner e Cole revelaram que a maneira individual e monolítica com que a escrita era tratada na tradição de estudos psicológicos anteriores parece fracassar, posto que, tal maneira não era suficientemente competente para fazer justiça completa à multiplicidade de valores, usos e consequências que caracterizam a escrita como prática social, como evidenciam as diferentes práticas letradas do tradicional povo “Vai” (Scribner; Cole, 2004; Gee, 2004, Santos, 2020).

Essa reflexão ressalta a importância de uma abordagem contextual e cultural para compreender o letramento, indo além das visões reducionistas que priorizam aspectos cognitivos em detrimento das dimensões sociais e culturais. Ao incorporar essa perspectiva, os estudos sobre letramento ganham maior profundidade, reconhecendo que a escrita não é apenas uma ferramenta técnica, mas um fenômeno enraizado nas práticas e tradições de cada comunidade, como bem exemplificado pelos “Vai”. Isso reforça a necessidade de adotar uma perspectiva pluralista, alinhada às propostas dos Novos Estudos do Letramento.

Na Figura abaixo têm-se um resumo dessa pesquisa que Scribner e Cole realizaram:

Figura3: Achados da pesquisa de Scribner e Cole (2004)



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Scriber e Cole (2004), Gee (2004) e Santos (2020).

O estudo realizado por Heath (1983) é um clássico exemplo que também ilustra essa abordagem dos Novos Estudos do Letramento. Em sua obra *Ways With Words* (1982), a autora realiza um estudo etnográfico que demonstra como o letramento se integra ao contexto cultural de três comunidades tradicionais dos Estados Unidos, a saber: Maintown, Roadville e Trackton.

A fim de caracterizar as situações em que os americanos estavam envolvidos com leitura e escrita, a pesquisadora utiliza nessa mesma obra a expressão “eventos de letramento”. Segundo Heath (2004, p. 145) “cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimento nos eventos de letramento”. Outro dado relevante dessa pesquisa diz respeito à arcaica dicotomia entre a tradição escrita e a tradição oral. De acordo com a pesquisadora, a validade é mínima ou praticamente inexistente. A conclusão da pesquisa é a de que apenas com uma base etnográfica detalhada é possível alcançar a compreensão dos padrões interculturais da aplicabilidade da língua oral e escrita, além dos rumos para o crescimento da competência comunicativa (Santos 2020).

Finalmente, a representação do letramento enquanto conjunto de práticas sociais e culturais desenvolvidas em contextos variados é a similitude entre os estudos ora

apresentados. O cerne dessa abordagem é a natureza social e cultural do letramento, assim como das práticas letradas de caráter plural e heterogênea. E esse viés discursivo a respeito da abordagem social e cultural da leitura remete aos estudos de Cassany e Castellá (2010), pois apresentam uma perspectiva crítica de leitura, de maneira que o leitor deve perceber que o texto é constituído de vários contextos, tais como políticos, sociais e culturais.

Cabe ao leitor a responsabilidade de interpretar tais contextos e, consequentemente, posicionar-se criticamente a respeito deles. Cassany (2010, p. 354) salienta ainda que “ler e escrever não só são processos cognitivos ou atos de (de) codificação, mas também tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes.” O autor compreende que a leitura vai além do processo de (de) codificação ou cognitivo, perpassa também pela prática cultural, de forma que seu significado depende de fatores como o contexto sociocultural.

Isto posto, na esfera das pesquisas dos Novos Estudos do Letramento, a leitura e a escrita englobam não só as questões individuais, mas também as questões sociais abrangentes, ou seja, leitura e escrita são compreendidas como acontecimentos comunicativos que se ajustam às funções sociais, aos valores e às identidades de determinadas sociedades.

2.3 Letramento Autônomo x Letramento Ideológico: duas faces de uma mesma realidade

A partir dos anos 1980, conforme observações de Soares (2003), a tradição histórica e psicológica, prevalentes nos estudos e pesquisas sobre o letramento, agregou-se a uma perspectiva social e etnográfica que se consolidou nos anos 1990, com os “Novos Estudos do Letramento (NEL)”. De acordo com Street (2003), os Novos Estudos do Letramento representam uma nova visão da natureza, distanciando o foco dado à aquisição de habilidades cognitivas (restritas à mente do indivíduo), para se concentrar no Letramento como uma prática social.

Tais ideias alcançaram notável projeção a partir da publicação de relevantes obras, a saber: *Ways with words* (1983), de Shirley Brice Heath e *Literacy in theory and practice*, de Brian Street (1984). Os pontos comuns entre essas obras são muitos, entretanto, destaca-se o foco na abordagem sociocultural e etnográfica do letramento. Essa nova perspectiva de estudos apresenta além de pressupostos teóricos, novos princípios essenciais

para a compreensão do Letramento, como também determinadas ferramentas de análise, dentre as quais os seguintes pares de conceitos-chave: o binômio - modelos autônomo e ideológico e os eventos e as práticas de letramento, discutidos constantemente no plano de estudos educacionais e das ciências linguísticas.

Na década de 80, o linguista Brian Street propôs os modelos conceituais de letramento, autônomo e ideológico. De acordo com o autor, o primeiro modelo caracteriza-se por assumir uma única direção na qual o desenvolvimento do letramento pode ser concebido e vinculado ao progresso e à civilização, priorizando práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnológico. Assim, compreende-se que os efeitos do processo cognitivo do letramento podem ampliar determinados aspectos tais como: o pensamento crítico, o raciocínio lógico, a linguagem formal, processos silogísticos e códigos concebidos em determinados contextos para determinados objetivos. Por sua vez, o segundo modelo caracteriza-se por ser social, tendo sido denominado por Street (1984) de letramento ideológico.

Os estudos sobre esse modelo estão pautados nas práticas sociais específicas de leitura e escrita, bem como enfatizam o processo de socialização na formação do significado do letramento, tanto pelos participantes, como pelas instituições sociais. Além disso, concentram-se na correspondência e interação das práticas discursivas orais e escritas, não dicotomizando oralidade e escrita. A seguir, outros detalhes serão explanados a fim de caracterizar melhor esses modelos de letramento.

2.3.1 Letramento Autônomo

Compreendemos por letramento autônomo a ideia de que, através da apreensão da escrita e, conseqüentemente da leitura, o indivíduo estaria provido de certa "autonomia". A escrita, neste modelo, é entendida como um produto completo em si, independente do contexto para ser interpretada.

Para Walter Ong (1998), Goody (1977) e Havelock (1998), o letramento equivale a uma série de competências e de habilidades individuais aptos a produzirem efeitos cognitivos nos sujeitos independentemente dos usos da leitura e da escrita e dos contextos sociais consubstanciados em uma determinada cultura. Em outros termos, o letramento exterioriza-se nesse modelo como um agrupamento de habilidades cognitivas alheias aos seus contextos socioculturais e às instituições nas quais são excepcionalmente constituídas. Nesse sentido, a concepção de modelo autônomo para seus principais representantes

é: “[...] em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social: uma variedade autônoma cujas consequências para a sociedade e para a cognição derivam de seu caráter intrínseco” (Street, 2004, p. 96; Santos, 2020).

Diante do exposto, observa-se que a escrita, considerada inata, é vista como uma excelente tecnologia, além de ser considerada como uma força autônoma essencial para a composição da cultura e do pensamento, consequentemente, a mobilidade social, o progresso e o sucesso dos sujeitos na sociedade, também são frutos dessa escrita que tanto se destaca. O professor e pesquisador Ong, um dos principais representantes desse modelo, toma a oralidade como contraponto e defende o posicionamento teórico do poder inerente à escrita. Ele esclarece que:

Um conhecimento mais profundo da oralidade primitiva ou primária permite-nos compreender melhor o mundo da escrita, o que ele verdadeiramente é e o que os seres humanos funcionalmente letrados realmente são: seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita. Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana (Ong, 1982, p. 93 *apud* Rojo, 2009, p.101).

De acordo com Rojo (2009), esse posicionamento de Ong (1982) encaixa-se no modelo autônomo de letramento, visto que atribui à escrita, de modo autônomo, modificações tanto na consciência como também na cognição e na linguagem humana. Tal análise é compartilhada com Bartlett ao explicar que as habilidades advindas do enfoque autônomo sucedem “no pensamento racional individual, no desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento social e na mobilidade econômica” (*apud* Rojo, 2009, p.99). Caracterizando investigações sem evidências históricas que posteriormente seriam refutadas na perspectiva dos NEL (Santos, 2014).

Tais investigações a respeito do poder e da autonomia da escrita procedem de um conjunto de hipóteses a respeito das “consequências linguísticas, cognitivas e sociológicas que a escrita comportaria como se fosse desencadeada quase que automática e simultaneamente pela introdução da escrita em uma sociedade” (Gnerre, 2009, p.71). Ou seja, as pesquisas sobre os efeitos da escrita, especialmente aquelas que atribuem a ela um papel determinante e autônomo na transformação da consciência, da cognição e da sociedade, baseia-se em suposições teóricas e não em evidências concretas.

Para o referido autor, a aptidão para ler e escrever é intrinsecamente boa, apresentando vantagens incontestáveis sobre a pobreza da oralidade, o que Graff (1979)

denomina de “mitos de letramentos”, ou seja, a esse conjunto de consequências positivas do letramento. Seria isso um conjunto de “afirmações folclóricas” sobre as consequências cognitivas e sociais do processo de aquisição da leitura e da escrita, sem considerar as variáveis políticas, sociais e culturais desse processo (Santos, 2020). Nessa perspectiva, Ong esclarece que:

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

A escrita, na visão de Ong (1998), é autônoma. Nos estudos que compõem esse enfoque, nota-se que a escrita é representada em termos de desenvolvimento e progressos sociais, como também em termos de processos cognitivos individuais, quase sempre obtidos pelo processo de escolarização (Santos, 2020). Para Street (2004, p.189), na escola, instituição em que predomina este modelo, as manifestações da autonomia ocorrem de diversas formas:

- No distanciamento entre os sujeitos e a linguagem – as maneiras em que a linguagem é tratada como um objeto distanciado tanto do professor como do aluno, a quem se impõe uma série de regras e requerimentos externos como se eles fossem somente recipientes passivos;
- Nos usos metalinguísticos – As formas pelas quais os processos sociais de leitura e escrita são mencionados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica, como se fossem competências independentes e neutras, em vez de serem vistas como habilidades carregadas de significados, moldadas por relações de poder e ideologia;
- Na ação de privilegiar – as maneiras que atribuem à leitura e à escrita um status diferente ao discurso oral como se intrinsecamente fosse superior e, portanto, brindasse seus possuidores com certa superioridade;
- Na filosofia da linguagem – a montagem de unidades e limites para elementos do uso da linguagem como se fossem neutros, ocultando a fonte ideológica de que são na realidade: consequências sociais frequentemente associadas com as ideias sobre a lógica, a ordem, a mentalidade científica, dentre outros;
- Nas práticas leitoras escolares – a ênfase a perguntas de respostas únicas, a busca da ideia principal e das secundárias, a recuperação de inferências, a ordem da informação, entre outros aspectos.

De acordo com Street (2004), destaca-se ainda que no âmbito escolar a escrita isolada do contexto é um processo por ele denominado pedagogização do letramento. Neste sentido, notamos que o letramento autônomo está relacionado à prática escolar e, dessa maneira, que a escola é a principal instituição de letramento neste modelo. Através dos trabalhos de Ong (1998) e Graff (1979), o modelo autônomo também postula que a superioridade das sociedades tecnológicas, isto é, aquelas que escrevem, resulta da maior capacidade de abstração individual. Ou seja, o indivíduo “letrado” é dotado de “uma lógica abstrata, livre de considerações contextuais na realização de diversas operações cognitivas, ou seja, seu pensamento é transformado pela escrita” (Kleiman, 1995, p.34).

Ainda com base nos estudos de Street, Tfouni (2006) pontua que o desenvolvimento, nessa linha de pensamento, é considerado unidirecional, mantendo um sentido positivo. Nesse aspecto, o letramento compreendido como sinônimo de alfabetização estaria aliado ao progresso, civilização, tecnologia, liberdade individual e mobilidade social (Tfouni, 2006).

Corroborando esse pensamento, Thomas (2005) afirma que na sociedade moderna o letramento manifesta-se como agente catalisador de mudanças, sendo idêntico à civilização e por conduzir um significativo ônus de expectativa. É justamente isso que explica o porquê das campanhas de alfabetização, como bem esclarece o referido autor, que objetivam o pleno extermínio do analfabetismo, na expectativa de que o letramento propicie o desenvolvimento de aspectos econômicos, o empenho científico e o pensamento racional (Santos, 2014).

Outra característica desse modelo que merece destaque é a dicotomização entre oralidade e escrita. Ao analisar aspectos desse enfoque, a pesquisadora Tfouni (2006) correlacionou o modelo autônomo de letramento à teoria da “grande divisa”. Conforme a referida estudiosa, os autores que compõem essa teoria admitem que a aquisição geral da escrita carrega também consigo consequências que são responsáveis pela mudança absoluta das modalidades de comunicação da sociedade.

Partindo dessa crença, os usos orais e os usos letrados passariam a existir, e estes, por sua vez, seriam isolados com características específicas para cada modalidade de comunicação, descrevendo, assim, a teoria da “grande divisa”, expressão denominada por Tfouni (2006). É importante reiterar que para os usos orais da língua, de forma contextualizada e ambígua, a característica principal seria o raciocínio emocional. Quanto aos usos letrados, estes teriam um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. Predominantemente, no modelo autônomo de letramento, há uma separação completa entre as

modalidades da língua, e isso influenciou a visão dicotômica que diferenciava as características específicas entre fala e escrita, vigentes, na tradição dos estudos linguísticos, por muitos anos (Santos, 2014).

Observa-se que ao dissociar a apropriação da tecnologia da escrita do contexto sociocultural do aluno, a escola “tende a considerar a leitura e escrita como neutras, universais, independente dos determinantes culturais e estruturas de poder que as configuram” (Soares, 2003a, p. 105), ou seja, como aptidões fundamentalmente técnicas e individuais, desassociadas de um contexto social de produção. Porém, Marcuschi (2007) resalta que não se pode permitir um funcionamento autônomo da escrita, visto que ela está inserida nos contextos sociais, culturais e históricos (Santos, 2014).

Ademais, conforme destaca Santos (2020), os estudos da tradição clássica ainda influenciam e comandam a abordagem do letramento nos círculos acadêmicos, nas agências de desenvolvimento e integra boa parte dos programas de escolarização e luta em combate com o “analfabetismo” (Street, 2014). Entretanto, com a chegada do quadro epistemológico dos Novos Estudos do Letramento (NEL), esse modelo tradicional de pensamento vem sendo modificado, alternativamente, por uma concepção de leitura e de escrita mais contextualizada e social, denominada de modelo ideológico de letramento.

2.3.2 Letramento Ideológico

O linguista e antropólogo Brian Street publicou sua obra seminal *Literacy in Theory and Practice* no ano de 1984. A referida obra tanto questiona o modelo autônomo de letramento, como também propõe um modelo alternativo de análise das práticas letradas, o modelo ideológico cuja proposta, além de centralizar-se no caráter social da leitura e da escrita, também constitui o letramento em relação de poder e ideologia, como uma prática social situada e arraigada. Nessa perspectiva, o modelo ideológico parte de premissas divergentes do modelo autônomo, visto que possui um caráter social mais amplo e vê as práticas sociais de modo mais crítico e sensível (Santos, 2020).

Conforme os estudos de Street, este modelo “reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia” (Street, 2007, p. 466). Street afirma ainda que o modelo ideológico,

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

Diferentemente do letramento visto por uma perspectiva individual e de aprendizagem, o letramento na visão ideológica é compreendido como: “essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e escrita, geradas por processos mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 1998, p.74). Corroborando esse pensamento, Mortatti (2004) reitera que nas diversas formas de abordagem desse modelo, tanto a leitura quanto a escrita são consideradas atividades de natureza eminentemente social, ou seja, são produtos sócio-históricos, “que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa” (Mortatti, 2004, pp. 104-105) (Cf. Santos, 2020).

Ao explorar as premissas de tal modelo, Kleiman (1995) destaca que o modelo ideológico não contrapõe os resultados específicos das pesquisas realizadas no modelo autônomo do letramento. De maneira oposta, segundo a autora, as consequências cognitivas da aquisição da escrita no ambiente escolar, por exemplo, devem ser entendidas em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita nesta instituição representa (Kleiman, 1995; Santos, 2020).). A esse respeito, Gee (2005) esclarece que: “o letramento, qualquer tipo que seja, só tem consequências quando atua junto com grande número de fatores sociais, entre os quais estão as condições políticas e econômicas, a estrutura social e as ideologias locais” (Gee, 2005, p. 73).

Nesse aspecto, subtendida nesse modelo teórico, encontra-se a ideia de que as práticas sociais reais de letramento estão permeadas de ideologia e de diversificadas maneiras de projetar a realidade. Tfouni (2010, p.220) esclarece que, ao considerar o letramento dentro dessa perspectiva, a questão não se limita ao domínio de habilidades, técnicas, nem capacidade de uso da leitura e da escrita, como acontece no modelo autônomo, ela é bem mais ampla, “pois nos lança o desafio de termos que descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem dentro ou fora da escola”. É importante destacar também a visão integrada entre oralidade e escrita, ou seja, perceber essas modalidades como um continuum (Santos, 2020).

Diferente do modelo autônomo de letramento, na perspectiva ideológica não há uma polarização entre a oralidade e a escrita. O que ocorre é que no modelo ideológico os eventos e práticas de letramento propagam-se por meio de um continuum, ou seja, sem uma divisão rígida ou dicotômica entre os usos da língua oral e da língua escrita, uma vez que, nessas modalidades, esses usos se interpenetram e se sobrepõem constantemente (Santos, 2014). Nessa perspectiva, Buzato (2007, p. 153) esclarece que, é possível compreender o letramento como um conjunto de “[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam”.

O modelo ideológico centraliza-se nas ações que os indivíduos fazem com as habilidades e conhecimentos da leitura e da escrita no meio social, além de analisar as representações e os sentidos de suas práticas de letramento. Para Barton (1994, p. 27), “o letramento envolve, inevitavelmente, mudança”. Nesse contexto, o desenvolvimento de práticas de letramento torna o sujeito capaz de “questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”. Sendo assim, o letramento propicia uma consciência tanto sobre as estruturas de poder de uma sociedade, como também sobre os processos ideológicos, possibilitando que o indivíduo se diferencie na sua condição de ser social. Portanto, o modelo ideológico de letramento,

não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. Por outro lado, [...] o questionamento dos efeitos universais do letramento alarga o campo de investigação consideravelmente, pois aspectos específicos do fenômeno podem ser examinados relativamente a questões outras que o marco divisor entre oralidade e escrita, e mesmo as consequências cognitivas podem ser estudadas enquanto fenômenos complexos cuja correlação simplista com a aquisição da escrita esconde a complexidade do fenômeno (Kleiman, 1995, p.39).

Diante do exposto, é possível inferir que o modelo ideológico corresponde a uma concepção ampla e alternativa de letramento, permitindo os usos da escrita e da linguagem enquanto práticas sociais que se desdobram para além do espaço escolar. Na perspectiva de Street (1984, 2003a, 2007), o modelo ideológico foi concebido não para vetar o acesso à escolarização e aos bens culturais, direito de todo cidadão inserido em uma sociedade; mas, esse modelo de letramento equivale a compreender a lógica dos usos sociais da escrita nas diversas culturas, para, então, colaborar com seu processo de construção e inserção na sociedade contemporânea.

As práticas de letramento ideológico não seguem uma metodologia rigorosa, pela interpretação de que as experiências do indivíduo que lida com diversos materiais de leitura e escrita podem acontecer de outras maneiras para além da simples escrita. Portanto, o que deve ficar claro é que a escrita não possui um significado intrínseco, sendo socialmente construída por convenções e crenças, e moldada por tradições sociais específicas (Street, 1984).

Assim, entende-se que a escrita, enquanto forma de linguagem, é influenciada pelos valores sociais do grupo que a utiliza por estar em constante interação com esses valores. Logo, é importante analisar os usos que os sujeitos fazem e desenvolvem por meio da escrita, em vez de considerar a escrita em si como a principal força que impulsiona as mudanças sociais (Street, 1984).

Alinhando-se a essa perspectiva, Alencar (2010) destaca que é fundamental reconhecer que o contato do sujeito com diversos acervos e suportes de leitura e escrita pode acontecer por meio de formas de interação que vão além da escrita. Assim, pensando nesse conceito de letramento ideológico, é que nossa pesquisa, indo além do espaço escolar, foi desenvolvida em comunidades quilombolas. Desse modo, no tópico a seguir, teremos algumas informações a respeito dos Eventos e das Práticas de Letramento.

2.4 Relações entre letramento e escrita: Eventos e Práticas de Letramento

Ao longo das últimas décadas do século XX, os estudos de letramento têm se solidificado no Brasil, sobretudo, pela voz de autoras como Matêncio (1994), Soares (2003c), Rojo (2009) e Kleiman (1995). Segundo Soares (2003), a inscrição do termo letramento foi um marco teórico para a Linguística, uma vez que o termo ganhou estatuto nos campos das Ciências Linguísticas e da Educação. Conforme análise de Kleiman (1995), o termo letramento tornou-se parte do discurso de especialistas da área, que passaram a utilizá-lo explicitamente, bem como aprofundaram as pesquisas nesse ramo. A primeira obra com tratamento específico do tema foi o livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, organizado pela referida pesquisadora. Os estudos sobre o letramento “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” (Kleiman, 1995, p. 16).

Quanto aos modelos de letramento, estes se concretizam em eventos e práticas. De acordo com Heath (1982, *apud* Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 17), “são entendidos como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos

participantes e de seus processos interpretativos”. Ao ampliar os conceitos de Heath, Street (2003 *apud* Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 17) ratifica que “existem convenções e suposições subjacentes implicadas no evento de letramento, que fazem com que ele funcione”, denominadas de práticas de letramento. É importante ressaltar que os eventos de letramentos são situados, destacando os aspectos das estruturas de poder e da cultura numa sociedade: “Os sujeitos não compartilham práticas de letramento absolutamente universais e, por consequência, não participam de eventos de letramento idênticos” (Cerutti-Rizzatti, 2011 p. 17). Conforme Cerutti-Rizzatti, baseado em Street (2003),

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, procurando associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, os quais o fazem funcionar e que lhe dão significado (Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 8).

Para Cerutti-Rizzatti (2011), os esclarecimentos a respeito dos eventos e práticas de letramento ocorrem numa perspectiva interacional, histórica e social. Nota-se que o uso social da escrita está conectado aos contextos, tempos e espaços em que acontecem as interações estabelecidas no âmbito da escrita. Scribner e Cole (1981 *apud* Kleiman, 1995), ao definirem “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”, compreendem que as práticas distintas de aquisição e desenvolvimento da escrita são somente um tipo de prática social da escrita, entre outros. Ainda para Kleiman (1995), as práticas da escola que estabelecem parâmetros para classificar como alfabetizado ou não-alfabetizado apresentam-se somente como um tipo de prática e determinam uma maneira de fazer uso do conhecimento sobre a escrita.

Destarte, considerar a escrita sob o prisma dos usos sociais consiste em conceber a língua como instrumento social, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. À luz dessa perspectiva, o letramento resulta na compreensão dos variados usos sociais da escrita, no que compete às práticas de ensino da língua no domínio escolar, familiar, religioso, dentre outros contextos sociais. Alinhados a essa perspectiva, os estudiosos Barton, Hamilton e Ivanic (2000) preconizam que os letramentos são situados espacial e temporalmente, assim como os indivíduos que interagem por intermédio da modalidade escrita da língua. Para Rojo (2009) as recentes abordagens acerca desses estudos têm indicado para a forma heterogênea, cujas práticas sociais de leitura e escrita se expõem, uma vez que as práticas de letramento são situadas socioculturalmente (Barton; Hamilton;

Ivanic, 2000). Segundo Street (2003b), esse posicionamento resulta no reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, no entanto, são também contrapostos nas relações de poder. Trata-se de um fecundo debate a respeito do empoderamento, de fundamental relevância no tocante à pluralidade e que se refere às teorias de Street (1984; 2003a; 2003b) acerca do *modelo ideológico de letramento*, cuja premissa inicial está enraizada nas relações de poder e já foram discutidas anteriormente neste trabalho.

E nesse percurso discursivo, voltados para o desenvolvimento de estudos empíricos da cultura escrita de variadas comunidades, os teóricos que integram a corrente dos Novos Estudos do Letramento (NEL) utilizaram outro conceito-chave com base na teoria sociolinguística dos eventos da fala ou da etnografia da comunicação, os “eventos de letramento”. À luz do enfoque cognitivo, os pesquisadores Anderson, Teale e Estrada (1980, p.59-65) utilizaram o referido termo a fim de denominar uma situação em que o indivíduo busca compreender os signos gráficos. Em 1983, a antropóloga e professora Shirley Brice Heath, apresenta uma nova abordagem de essência sócio-histórica, por meio da sua obra seminal *Ways With Words*, cuja descrição versa sobre toda e qualquer forma de interação social intermediada pelo texto escrito (Santos, 2020).

Posteriormente, a pesquisadora americana tornou-se referência em estudos etnográficos pelo sucesso de suas pesquisas. Segundo a estudiosa, os eventos de letramento são assimilados como “ocasiões em que a língua escrita se integra à natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas” (Heath, 2004, p. 52)

Frente ao exposto, nota-se que nas comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente, os eventos de letramento estão presentes em diversas situações cotidianas, como por exemplo, durante as reuniões da cooperativa do mel, quando a secretária redige uma ata da reunião. No final do encontro, a referida ata é lida e todos os participantes assinam seus nomes. Dentre outros exemplos, é possível citar também como um evento de letramento o ato das mães ensinarem as atividades escolares aos seus filhos quando estes chegam da escola. Semelhante a esse exemplo, os estudos etnográficos de Gee (2004), embasados nas primeiras descobertas de Heath (1983), mostram que nos eventos de letramento ocorre uma atividade mediada pela leitura de um texto escrito, normalmente realizada por alguém mais experiente como um adulto, de modo que ele efetua um

*scaffolding*⁵, com um indivíduo menos experiente, no caso, a criança.

Nesse tipo de situação, o pai ou a mãe conversam com a criança e fazem questionamentos do tipo “O que é X?”, possibilitando além de uma retroalimentação verbal, um nome, assim que a criança haja vocalizado ou propiciado uma resposta não verbal (GEE, 2004, SANTOS, 2014). Percebe-se nesse tipo de situação que tanto a presença da escrita como também as táticas interpretativas veiculadas ao longo do processo interacional caracterizam um evento de letramento, como apontado nas pesquisas de Shirley Brice Heath (Santos, 2014).

Considerando que em muitas partes do mundo, especialmente em regiões onde o acesso à educação é limitado, ainda persiste a realidade de mulheres que não tiveram a oportunidade de aprender a ler. Diante dessa privação, essas mulheres contam com seus filhos e netos para superar as barreiras da linguagem escrita, como é o caso de algumas participantes dessa pesquisa que não aprenderam a ler e a escrever e, quando precisam interpretar um boleto de água ou de energia, por exemplo, recorrem àqueles que podem lhes auxiliar. Essa interdependência não apenas ilustra a resiliência feminina diante das adversidades em torno da leitura e da escrita, mas também destaca a importância da educação como um catalisador de mudança e empoderamento.

Na visão de Gee (2004) e Heath (2004, 1983), os eventos de letramento envolvem textos escritos, nos quais existe sempre uma negociação de significados, ou seja, situações em que para interação e interpretação entre os participantes, a presença dos livros e de outros materiais escritos é imprescindível (Santos, 2020). Situações semelhantes a essas também ocorrem nas comunidades quilombolas que compõem esta pesquisa, como por exemplo no ensino de uma atividade escolar, em reuniões de associação, na leitura dos boletos, na leitura das liturgias nas missas, dentre outros.

As pesquisas desenvolvidas por Heath (1983) na cidade de Rodaville evidenciam como principais eventos de letramento as seguintes situações: leitura de textos nas embalagens de cereais e de contos infantis antes de dormir, bem como a interpretação dos sinais de trânsito, de anúncios televisivos e de orientações de jogos e brinquedos comerciais. Para Barton (1994), os eventos de letramento estão presentes nas mais variadas atividades cotidianas, com destaque para a modalidade escrita da língua que exerce diferentes

⁵ No contexto do ensino, o termo "*scaffolding*" ou "andaimagem" refere-se a um "processo interativo em que o professor, participando como um parceiro mais experiente, auxilia o aluno na construção do conhecimento" (BortonI-Ricardo, 2005, p. 197-198).

funções na vida dos indivíduos. Em outras palavras, percebeu-se que os eventos de letramento, enquanto formas de interação social mediadas por textos escritos, assim como a assimilação e o compartilhamento de conhecimentos provenientes das práticas sociais, estavam integrados àquela sociedade (Heath, 1983; Santos, 2020).

Barton e Hamilton (2004) endossam estes estudos quando enumeram seis proposições que descrevem os eventos de letramento. O objetivo dos estudiosos era tão somente facilitar a compreensão daqueles que se interessavam por entender, de fato, o que eram e como se manifestavam na prática os eventos de letramento. As proposições são: I) atividades cujo letramento cumpre um papel; II) circunstâncias perceptíveis oriundas das práticas e constituídas também por elas; III) repetição e regularidade das atividades diárias denominadas de eventos; IV) encadeamento sequencial de rotinas que podem parcialmente compor procedimentos e expectativas de instituições sociais, tais como as escolas, o local de trabalho e as agências de bem-estar social; V) determinados eventos existem por causa das expectativas e das pressões que se manifestam informal e habitualmente entre familiares e amigos; VI) os textos são considerados como parte incondicional dos eventos de letramento, de tal maneira que o estudo do letramento equipara-se ao estudo do texto. Portanto, para Ceale (2022, p. 36) a “noção de eventos de letramento oferece ao pesquisador o modelo analítico para descrever e caracterizar quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem sobre um texto ou interagem por meio da escrita”.

E nessa mesma linha de raciocínio, Barton e Hamilton (2000) compreendem que os eventos de letramento se constituem de atividades em que o letramento tem o seu papel e acrescentam ainda que eventos “são episódios observáveis que emergem das práticas e são moldados por elas” (Barton; Hamilton, 2000, p. 8). Frequentemente há um texto escrito, central para a atividade, podendo haver diálogos em torno dele. Logo, entende-se que os eventos são circunstâncias observáveis originadas nas práticas e moldados por elas. Nesse aspecto, caracterizar os eventos de letramento resulta em perceber o quanto as pessoas se importam constantemente não apenas com a escrita, mas também com sua circulação social, situando assim, o letramento no espaço e no tempo.

Etnograficamente, os estudos de Santos (2014) esclarecem que, compreender como atuam os eventos de letramento exigem atitudes constantes, como por exemplo, a observação das atividades intermediadas pela escrita; dialogar, envolver-se plenamente nas interações compreendendo quais são as normas, os acordos, assim como as respectivas pressuposições implícitas.

Diante do exposto, conclui-se que o pesquisador ao analisar eventos de letramento

em um contexto sócio-histórico, descreve o modo que os indivíduos participam diretamente das mais variadas práticas sociais interpostas tanto pela leitura e escrita, como por outros meios de expressar a linguagem. E em meio a essa discussão, fica evidente que os eventos de letramento surgiram na esfera investigativa dos Novos Estudos do Letramento (NEL) com o objetivo de analisar como o correm no cotidiano as práticas letradas. Eles são instrumentos conceituais que avaliam empiricamente como determinadas comunidades utilizam as linguagens escrita e falada, além de participarem efetivamente dos diferentes tipos de letramento, isto é, dos múltiplos letramentos (Santos, 2014).

2.4.1 Práticas de Letramento

A palavra “prática” é a ação que se desenvolve com a aplicação de determinados conhecimentos. Conforme argumenta Santos (2020), alinhado a essa ideia, apresentada em discussões anteriores, os indivíduos executam diversas atividades com propósitos sociais diferentes e em contextos socioculturais diversificados, tendo como base o texto escrito. Sendo assim, diferentes objetivos podem corresponder a um mesmo evento de letramento. Como, por exemplo, no caso da leitura de um livro digital para um indivíduo pode ser praticada com o objetivo de buscar informações sobre determinado assunto. No entanto, outro indivíduo pode também realizar a leitura desse mesmo livro na intenção de corrigir gramaticalmente as informações ali escritas. Observam-se nas duas situações que o evento é similar (leitura de um livro digital), entretanto, existem intenções sociais diferentes. Desse modo, é necessário analisar de fato o que os leitores fazem com os respectivos textos, quais são os reais significados sociais atribuídos em cada tipo de situação? A resposta dessa indagação nos conduz às práticas de letramento.

É importante retomar as teorizações de Barton (1994), ancoradas em pesquisas anteriores de Street (1984) e de Heath (1983), concernentes à caracterização e à distinção de/entre os eventos e as práticas de letramento. Para os estudiosos, as práticas de letramento são modos gerais com que cada cultura utiliza o letramento e nos quais os indivíduos se baseiam sempre que participam de um evento de letramento. Entretanto, Barton e Hamilton (2000) compreendem que práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem também atitudes, valores, sentimentos e relações sociais.

As discussões aqui expostas nos levam a compreender que a concepção de práticas de letramento está intrínseca nos Novos Estudos do Letramento, ou por que não dizer que ela é o cerne dos NEL? E por ser um conceito tão hodierno, Street reitera que “parece ser

o mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram” (Street, 2012, p. 76). Ao associarmos o conceito de práticas de letramento aos eventos de letramentos, conseguimos compreender sobremaneira como as práticas de letramento se manifestam, já que esses conceitos teóricos estão estritamente concatenados. Em outros termos, vê-se que os eventos se referem a atividades materiais, visíveis e perceptíveis envolvendo o uso de diversos textos e semioses. Por sua vez, as práticas de letramento dizem respeito aos padrões culturais ou mesmo pensamentos distintos a respeito dos mais variados tipos de eventos de letramento. Segundo Street (2009, p.1), versa sobre a “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (Santos, 2020).

As práticas de letramento vão além da simples descrição dos eventos de letramento, ou seja, abrangem a interpretação do que “acontece nos contextos sociais em relação aos significados e usos do letramento” (Street, 2012, p. 70). Logo, as práticas de letramento apresentam duas vertentes, a primeira delas caracteriza-se pela descrição das atividades intermediadas pelo texto escrito, isto é, pelas interações. A segunda vertente é adquirida pela análise interpretativa das representações concretizadas nos discursos (SANTOS, 2020). No tocante a isso, Street faz menção a um de seus trabalhos anteriores esclarecendo que:

[...] Nesse sentido, as práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento como ocasiões empíricas das quais o letramento é parte essencial, mas também aos modelos folclóricos desses eventos e os preconceitos ideológicos em que se baseiam (Street, 2004, p. 94).

Alinhado ao pensamento de Street (2004), Hamilton também reitera que as "práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento, situações observáveis em que o letramento desempenha uma função, como também os modos de compreender, sentir e falar sobre esses eventos (Hamilton, 2010). E com base nessa análise interpretativa nota-se que o pesquisador tem a oportunidade de desenvolver uma visão etnográfica mais holística do contexto, englobando os participantes, o ambiente, além de uma abordagem sociocultural mais suscetível a respeito dos diversos usos dos letramentos (Santos, 2020).

Os pesquisadores Barton e Hamilton (2004) fortalecem esse debate sobre a concepção de práticas de letramento ao afirmarem que o letramento não deve ser visto apenas como uma habilidade técnica e neutra, mas como um conjunto de práticas sociais situadas em contextos culturais e históricos específicos. Para eles, as práticas de letramento são profundamente enraizadas nos valores, crenças e usos cotidianos das comunidades,

variando significativamente de acordo com o ambiente em que estão inseridas.

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

Sob essa perspectiva, Barton e Hamilton (2004) esclarecem ainda que as práticas de letramento implicam na regulação social dos textos, ratificando quem tem acesso a eles e quem pode produzi-los. No geral, a noção de tais práticas demonstra a evidente ligação entre as atividades de leitura e de escrita, como também entre as estruturas sociais em que estão interligadas. O que ocorre de fato é uma construção analítica em torno de um determinado evento de letramento que constitui uma dada interação, articulando as relações sociais que integram o contexto sócio-histórico e político da interação evidenciada.

Na mesma vertente de pensamento, Kalman (2004) estabelece uma distinção entre dois conceitos fundamentais para entender o processo de apropriação da leitura e da escrita, as noções de *acesso* e *disponibilidade*. Segundo o estudioso, a presença física dos materiais impressos, assim como a infraestrutura de distribuição (bibliotecas, pontos de venda de livros, revistas, jornais, serviços postais, dentre outros), compõem a *disponibilidade*. O *acesso*, por sua vez, refere-se às oportunidades reais de participar de situações em que os indivíduos se colocam frente a outros leitores e escritores, além das oportunidades e modalidades para aprender a ler e escrever. O *acesso* nos permite também verificar como ocorre a interação entre os participantes dos eventos comunicativos, quais são os seus desdobramentos, suas concepções, assim como quais são os sentidos das práticas de leitura e escrita que os indivíduos adotam (Santos, 2020). Existe ainda uma preocupação em compreender as diversas modalidades de apropriação da leitura e da escrita, diante disso Kalman (2004) questiona: Como os grupos constroem os aspectos específicos (conteúdos, formas e convenções) de suas práticas de língua escrita? Quais são os processos de significação e procedimentos de uso estabelecidos pelos sujeitos?

Corroborando com essas inquietações de Kalman (2004), Galvão (2007) enfatiza o papel ativo dos indivíduos e dos grupos sociais nos processos de letramento como singularidade da terminologia. Existe uma nítida preferência por termos como ‘participar da’, ‘relacionar-se com’ em detrimento de vocábulos como ‘inserir-se na’, ‘entrar na’ ou ‘ter acesso à (as)’ cultura(s) escrita(s), uma vez que

os indivíduos, ao mesmo tempo em que participam de certas culturas do escrito de uma dada sociedade, também são produtores ativos de outras formas – muitas vezes novas – de se relacionar com a leitura e a escrita que passam a caracterizar também a cultura escrita daquela sociedade (Galvão, 2007, p.39).

Por sua vez, o conceito de “espaço de práticas de letramento” foi concebido pelas estudiosas Bartlett e Holland (2002), partindo de uma articulação entre o conceito de prática de Bourdieu, com base na perspectiva histórico-cultural de Bakhtin, Vygotsky e Leontiev. Conforme as respectivas pesquisadoras, tal articulação permite o enriquecimento do conceito de práticas de letramento, que é crucial para a esfera dos estudos sobre letramento. Ainda segundo Bartlett e Holland (2002), a conexão teórica entre a psicologia cultural (Scribner; Cole, 1981), com a antropologia cultural (Heath, 1984; Street, 1984), e a sociolinguística aplicada (Gee, 2005; Barton; Hamilton, 2000; Barton, 2000; Baynham, 1995) objetiva superar a ótica universalizante, a partir da qual o fenômeno do letramento foi retratado nas décadas de 60 e 70. Esta particularidade conceitual constitui o sentido etnográfico que a produção deste campo apresenta, com os conceitos de práticas e eventos de letramento, além dos usos sociais da leitura e da escrita.

Assim sendo, vê-se que todos os conceitos aqui apresentados são fundamentais no processo de interação dos indivíduos em torno da cultura escrita, assim como para assimilar as diversas maneiras de acesso e atuação na cultura letrada. Conclui-se que tanto as práticas como os eventos de letramento são múltiplos e que as antigas práticas (modos tradicionais de alfabetização) passam a inexistir, visto que práticas atuais são frequentemente formadas na teia social. E essa miscelânea de aspectos que compõem as práticas de letramento nos possibilita olhar para o letramento não mais como modelo cognitivo limitado ao pensamento humano, mas como uma múltipla prática social estabelecida.

Ao longo desse capítulo, notamos que uma das características principais dos estudos do letramento é o enfoque na natureza cultural e social da leitura e da escrita, claramente o oposto da abordagem individual e cognitiva que prevalecia nas investigações dos estudiosos da “Grande Divisão”. A relação entre oralidade e escrita também compôs este estudo. Os teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL) defendem a ideologia da natureza constante entre tais modalidades da língua e repugnam severamente a postura

daqueles que insistem no conceito dicotômico das referidas categorias da comunicação (Santos, 2020).

Efetivamente, essa moderna abordagem propõe um letramento constituído de práticas sociais tanto orais, como escritas, fomentadas na teia social e alinhadas com a estrutura de poder e com questões ideológicas. Tais práticas são ajustadas pelas instituições sociais e também pelas maneiras de representação da leitura e da escrita nos mais variados contextos de uso da língua, sendo infundidas numa conjuntura de crenças, valores, identidades e comportamentos. Em suma, exprimem o pensamento humano e as ações referentes à leitura e à escrita, isto é, os modos culturais e sociais de agir em situações cotidianas, intermediadas precipuamente pela escrita (Santos, 2020).

Diante do exposto, ao longo da discussão deste capítulo, torna-se evidente a complexidade e a amplitude das questões que envolvem e moldam a noção dos Novos Estudos do Letramento. Apesar da profundidade das reflexões abordadas, o tema se mostra inesgotável, dada a vastidão e a multiplicidade do letramento.

Feitas essas considerações sobre os aportes teóricos que norteiam nosso percurso investigativo, no próximo capítulo, apresentamos a trajetória metodológica rumo às comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente, na busca dos letramentos presentes nas histórias de vida das protagonistas desta pesquisa.

Seção II: O Percurso da Investigação

Imagem 2: Trecho da Ferrovia Transnordestina que antecede as comunidades quilombolas



Fonte: A autora (2023)

CAPÍTULO 3 –

TRAÇANDO ROTAS PARA O ESTUDO DE CASO NAS COMUNIDADES

QUILOMBOLAS

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre cobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis como ele próprio o foi às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventurosa, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria.

(Áries, 1981, p. 09)

Na epígrafe que ora inicia este capítulo, Áries (1981) usa a metáfora da árvore para ilustrar como o foco excessivo nos detalhes pode impedir o pesquisador de ver o panorama geral da história. A citação de Áries ressalta a importância de encontrar um equilíbrio entre a análise detalhada e a visão holística na pesquisa, reconhecendo que é durante esse processo de imaginar a visão conjunta que a verdadeira compreensão histórica começa a emergir. É nesse contexto que interagimos com o Estudo de Caso, método escolhido para desenvolver esta pesquisa, pois, para entendermos completamente um caso específico, é necessário primeiro investigá-lo detalhadamente, antes de contextualizá-lo em um quadro mais amplo, como é o caso do corpus desta pesquisa, 13 (treze) relatos de histórias de vida de mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente, localizadas no interior do Piauí.

Neste capítulo, destinado à metodologia, inicialmente exploramos a caracterização da pesquisa, sobretudo, discutindo elementos concernentes à natureza da pesquisa e à descrição das comunidades quilombolas. E seguida, descrevemos as protagonistas colaboradoras, como também delineamos os instrumentos para coleta de dados, a composição do *corpus* e os procedimentos de análise.

3.1 Caracterização do Contexto Situacional

Os rumos da pesquisa são traçados aqui na metodologia. De acordo com Sposito (2004), a palavra método deriva do grego e significa “meta”, “caminho”. Ao apresentar o método científico, não estamos tratando somente de procedimentos e de técnicas, mas também de teorias ou bases teóricas que alicerçaram o caminho percorrido e explicitaram nosso ponto de vista sobre a realidade dada (Caldas, 1997). Sendo assim, para um maior detalhamento da caracterização desta pesquisa, aproveitamo-nos das contribuições de Paiva (2019, p. 11), no que diz respeito às concepções de metodologias no âmbito da Linguística Aplicada, especificamente quanto às seguintes categorias que nortearam este estudo, a saber:

- a) A natureza: esta pesquisa é de natureza aplicada, o que nos permitiu gerar novos conhecimentos, a fim de contribuir para o fomento de discussões a respeito das práticas de letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente;
- b) O gênero: com discussões teórico-empíricas, de modo que os construtos teóricos se agregaram às observações e experiências referentes às consequências do letramento nas histórias de vida das participantes desta pesquisa;
- c) Fontes de informação: primárias, uma vez que se baseia em dados coletados pela pesquisadora;
- d) Abordagem: qualitativa, visto que foram feitas análises de experiências individuais referentes às práticas sociais de leitura e escrita nas histórias de vida das participantes desta pesquisa;
- e) Objetivo: é uma pesquisa explicativa, pois busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de um fenômeno; como também explorar o estudo da relação entre causas e efeitos de um determinado fenômeno, no nosso caso, o impacto do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas;
- f) Métodos: para a coleta, estudo de caso e, para interpretação dos dados, análise das entrevistas semiestruturadas/ narrativas, bem como das histórias de vida das participantes desta pesquisa;
- g) Instrumentos de coleta de dados: observação não-participante e entrevista semiestruturada a fim de compor o perfil social de cada uma; relatos orais proferidos pelas mulheres participantes desta pesquisa (histórias de vida).

Como dito anteriormente, para a geração dos dados, tomamos como base o estudo de caso, considerando que a pesquisa qualitativa se faz presente na Linguística Aplicada e traz instrumentos metodológicos pertinentes que muitos pesquisadores da referida área utilizam há algum tempo. A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados e caracterizado pela heterodoxia no momento da análise (Martins, 2004).

Neste estudo, a metodologia adotada visa explorar de maneira profunda as práticas de letramento dentro das comunidades quilombolas, com foco particular nas histórias de vida das mulheres quilombolas. A escolha metodológica se ancora na intersecção entre os estudos educacionais e as ciências linguísticas, procurando entender como as práticas de letramento se manifestam e se integram nas dinâmicas sociais, culturais e históricas dessas comunidades. Partimos do princípio de que o letramento não se restringe à aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas se constitui em práticas sociais que refletem valores, crenças e estruturas de poder.

Os dados foram obtidos partindo da participação das mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente, que disponibilizaram seu tempo para relatar suas experiências com as práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Paiva (2019), a dificuldade de generalização é um dos pontos fracos mais recorrentes no estudo de caso. Entretanto, vale ressaltar que esse método é utilizado para investigar uma circunstância particular, não buscando generalização para outros tipos de contextos.

É importante ressaltar que os critérios para seleção dos espaços e das participantes foram: as participantes são ex-alunas do programa governamental Mulheres Mil; garantia de acesso às referidas comunidades, de modo que há uma proximidade em relação à cidade onde trabalha a pesquisadora (Paulistana-PI) e as comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente; além do consentimento das referidas participantes em disponibilizarem tempo para a aplicação desta pesquisa.

Considerando os procedimentos dessa investigação, sobretudo, pautada em um estudo de caso, esta pesquisa foi dividida nos seguintes passos:

- 1) Definição dos sujeitos participantes da pesquisa: 13 mulheres, de duas distintas comunidades quilombolas, localizadas no sertão piauiense, sendo elas, Barro Vermelho e Contente. É preciso salientar ainda que algumas participantes possuem

o Ensino Fundamental e o Ensino Médio completos, outras não concluíram o Ensino Fundamental e outras apenas foram alfabetizadas.

- 2) Adesão voluntária das mulheres quilombolas, mediante apresentação dos dispositivos legais para a aplicação da pesquisa, tendo em vista que este estudo registrou os relatos das referidas participantes. Assim, foi necessário submeter o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, que, por sua vez, o aprovou e emitiu o Parecer CEP/UNICAP nº 5.441.906, de 31/05/2022.
- 3) Apresentação dos objetivos deste trabalho às partícipes desta pesquisa, para informá-las das garantias éticas que a coleta e a exposição dos dados estão submetidas;
- 4) Levantamento de informações prévias sobre as concepções de Letramento no âmbito das práticas sociais de leitura e escrita por meio de entrevista semiestruturada/relatos de experiências (histórias de vida) aplicada às mulheres participantes da pesquisa;
- 5) Elaboração das etapas de aplicação da proposta;
- 6) Análise dos dados, apresentação e discussão dos resultados.

3.1.1 As Comunidades Quilombolas

Nossa pesquisa foi desenvolvida em duas comunidades quilombolas, localizadas no interior da cidade de Paulistana-PI. No que diz respeito à distância em relação aos grandes centros, as referidas comunidades estão localizadas no sertão piauiense a 32 km do município de Paulistana e a cerca de 468 km da capital, Teresina.

A titulação das referidas terras ocorreu conforme a identificação da Fundação Cultural Palmares, que, após análise, conferiu o número 907 à comunidade do Contente, por intermédio do Processo nº 01420.003189/2010-94, publicado no Diário Oficial da União, em 20/09/10. Já a comunidade do Barro Vermelho passou a ser identificada pelo número 1404 em 21/08/2012 por meio do processo de número 01420.010409/ 2012-06. Por questões de conflitos de interesses, as duas comunidades se separaram.

Em 2007, a comunidade do Contente fundou a primeira associação de moradores da localidade com o objetivo de conferir um caráter político àquela organização. A quebra de unidade entre as referidas comunidades despertou nos moradores do Contente o interesse de defender a identidade quilombola, interesse até então não valorizado pelos moradores do Barro Vermelho.

Nas duas comunidades, o número de mulheres é maior que o de homens. A justificativa é que boa parte dos homens migra para as metrópoles à procura de emprego, especialmente nos períodos da seca prolongada. Cidades como São Paulo, Petrolina-PE, Brasília-DF e Rio de Janeiro-RJ são os destinos mais procurados por eles. Essa é a principal razão de que as mulheres são maioria em Contente. Sua força motriz sustenta as casas, monta as festas, organiza as novenas. Essas mulheres cantam e rezam com as crianças e são beneficiárias do Programa Bolsa Família, uma das principais fontes de renda e manutenção de muitas famílias das comunidades (INCRA, 2015).

E por serem em maior quantidade nas comunidades, as mulheres quilombolas buscam por melhores condições de vida para suas famílias, não medindo esforços nas atividades domésticas e comunitárias. Por muitos anos, tanto em Contente como em Barro Vermelho, as lideranças foram representadas por mulheres. Isso ocorreu pelo empoderamento que as caracteriza, pela garra e coragem com que enfrentam limitações e preconceitos, muitas vezes pelo simples fato de serem mulheres.

Frente a tanta resistência e determinação, a consequência é o respeito dos demais integrantes do grupo, a ponto de conferirem a elas o posto de líderes das referidas comunidades. Atualmente, na comunidade do Contente, a liderança é feminina, entretanto, na comunidade do Barro Vermelho, a liderança da associação de moradores é masculina, mas conta com um maior número de mulheres em sua organização.

No Piauí, há cerca de 210 comunidades quilombolas autoidentificadas (Gomes, 2015), grande parte situada na mesma microrregião piauiense das comunidades do Barro Vermelho e do Contente, do Alto Médio Canindé. Perfazendo um total de 39 municípios, nessa microrregião, encontram-se cerca de metade de todas as comunidades quilombolas do Piauí, destacando-se os municípios de Isaias Coelho, Paulistana, Queimada Nova e São João do Piauí que possuem 10 ou mais comunidades em seus territórios (Gomes, 2015; IBGE, 2017).

Tanto na comunidade do Barro Vermelho como na comunidade do Contente é marcante a relação de proximidade e parentesco entre as pessoas que lá residem. De forma que o processo de estruturação das relações sociais, afetivas, econômicas, políticas e de trabalho é extremamente delineado pela valorização das relações familiares na construção das unidades de produção familiar. Apesar de esse ponto ser comum entre as referidas comunidades, cada uma tem sua própria história de fundação.

A comunidade quilombola do Barro Vermelho é formada pela descendência do casal Euzébio André de Carvalho e Antônia Cecília da Conceição, que juntos tiveram 10

filhos. O aspecto minerário da referida comunidade conferiu-lhe o nome de Barro Vermelho, por ser uma região rica em argila vermelha, matéria-prima bastante utilizada na produção de potes, panelas, copos, dentre outros. A comunidade quilombola do Barro Vermelho possui cerca de 350 famílias e, por ser predominantemente católica, preserva o hábito de realizar festividades religiosas como, por exemplo, as novenas. A padroeira da comunidade é Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Os outros aspectos culturais em suas vivências como o forró e a mazuca (tipo de dança), além das rodas de versos dos mais velhos também são preservados pela comunidade (CECOQ/PI, 2012). É importante ressaltar que em 1994 a comunidade fundou a primeira associação, no entanto, em 2012 ocorreu uma alteração estatutária a fim de modificar os objetivos da entidade, de modo a contemplar mais interesses quilombolas.

Por sua vez, a história da fundação da comunidade Contente também tem raízes familiares constituídas ao longo do tempo e potencializadas no acesso à terra. O responsável por contar as histórias dos primeiros habitantes do Contente era o Sr. José Mariano Rodrigues, neto do casal Elias Mariano Rodrigues e Lediogária Rodrigues. De acordo com o Sr. Mariano, os seus avós se conheceram em um dos percursos feitos por Elias, que era vaqueiro em uma fazenda na localidade Baixa Alegre (INCRA, 2015). A fazenda pertencia a Antônio Coelho Rodrigues, descendente do colonizador português que se instalou no Piauí no século XVIII.

Mariano contava que seu avô Elias era vaqueiro do senhor de escravizados conhecido como Visconde Antônio Coelho que, em uma dessas andanças, conheceu e se apaixonou por Lediogária que, por sua vez, era da localidade Carnaíba e filha de “caboclo brabo”. Elias, ao voltar para a fazenda do Visconde, contou-lhe da paixão por Lediogária e que com ela se casaria. Então, o senhor Antônio Coelho disse para Mariano escolher um terreno próximo da família de Lediogária e construir uma casa para eles morarem. Ela aceitou casar-se com Elias, que ficando tão contente com tudo que lhe ocorrera, resolveu colocar o nome daquele lugar de Contente (INCRA, 2015).

As narrativas sobre a comunidade quilombola do Contente foram transmitidas por José Mariano Rodrigues, o mais velho e figura de referência ancestral da comunidade. Casou-se com sua prima Ana Rodrigues, com quem teve 15 filhos, sendo 10 mulheres e 5 homens. Mariano faleceu em 2016, aos 97 anos.

A presença feminina sempre foi marcante em Contente, tanto pela quantidade, como pela atuação nos diversos serviços. As mulheres estiveram em luta na terra desde

sempre, ajudando na manutenção e subsistência da comunidade. Elas atuam constantemente no trabalho doméstico desde o cuidado com os filhos, como também desenvolvem atividades de costura, fazem remédios caseiros e benzem pessoas doentes. Em Contente, além de todas essas atividades, as mulheres são engajadas nas atividades externas da casa e assumem desde muito cedo um duplo ciclo de atividades relacionadas ao ambiente interno e externo do lar (INCRA, 2015).

É importante ressaltar que cada comunidade possui uma associação para fins de reconhecimento quilombola e que, após a constituição das referidas associações, os moradores das duas comunidades criaram ainda outra associação, desta vez a de apicultores, com sede em Barro Vermelho. A referida entidade faz parte de uma cooperativa do Estado do Piauí. Uma das principais atividades econômicas das duas comunidades é a produção de mel orgânico, que inclusive destaca-se no cenário econômico por ser exportado para países da Europa, América do Norte e Ásia.

Observa-se que a produção econômica do Barro Vermelho e do Contente é muito semelhante, com destaque para a agricultura familiar, com predominância nas culturas sazonais de algodão, feijão, milho, mandioca, palma, gergelim, abóbora, melancia, capim nativo, capim bufo, capim elefante, batata, amendoim, milho sorgo, tomate, abobrinha, cenoura, beterraba e coentro (INCRA, 2015).

A criação de animais é desenvolvida no mesmo sentido, em regra para a subsistência, desde aves como galinhas, galos e capotes, além de mamíferos, sendo em maior escala a produção de caprinos, dadas as condições mais propícias do clima, topografia e vegetação, como também a criações de equinos, ovinos e suínos e, por fim, e em menor escala, a produção bovina (INCRA, 2015).

O artesanato também merece destaque enquanto componente econômico, notabilizando-se pela produção de objetos a partir da argila, um recurso natural abundante nas duas comunidades (INCRA, 2015). De modo geral, os vínculos intrínsecos com a natureza, tanto em Barro Vermelho como em Contente, contribuem consideravelmente na subsistência das famílias.

Assim como em Contente, o protagonismo feminino também é marcante na comunidade do Barro Vermelho, tanto nas atividades políticas e econômicas como culturais e domésticas. As mulheres destacam-se nas atividades de roçado e dominam, ainda, boa

parte dos conhecimentos e das expressões culturais, tais como rezas, cantigas, chás e garrafadas, responsabilizando-se, portanto, por ensiná-los às demais gerações.

3.1.2 As Protagonistas da Pesquisa

Neste trabalho contamos com a participação de 13 (treze) interlocutoras femininas, sendo 7 (sete) da comunidade quilombola Contente e 6 (seis) da comunidade quilombola do Barro Vermelho. Das 13 (treze) participantes, apenas 2 (duas) não são ex-alunas do programa governamental Mulheres Mil, são as descendentes mais idosas das raízes ancestrais formadoras das comunidades. A participante do Contente tem 75 (setenta e cinco) anos de idade e a participante do Barro Vermelho tem 83 (oitenta e três) anos de idade.

As demais participantes são ex-alunas do programa governamental Mulheres Mil, trabalhadoras rurais e pertencentes a uma faixa etária de 30 a 60 anos. As participantes da comunidade Contente são descendentes do senhor José Mariano, neto de Elias Mariano Rodrigues, referência ancestral do Contente. Já as participantes da comunidade Barro Vermelho são descendentes do casal Euzébio André de Carvalho e Antônia Cecília da Conceição, referência ancestral do Barro Vermelho. Esse tipo de perfil das participantes visou recobrir, a partir de um recorte do estudo de caso, o maior número de eventos e de práticas de letramento presente no entorno social, familiar, escolar, religioso e identitário das histórias de vida das mulheres quilombolas.

3.1.3 Ferramentas da Pesquisa

Como apresentada anteriormente, a teoria da prática social dos letramentos, assume uma perspectiva de investigação que se difere dos enfoques individuais de estudo da cultura escrita. Hamilton (2002) esclarece que a referida teoria está centrada nos eventos e práticas de letramento, isto é, para o contexto geral em que o (s) letramento (s) está (ão) sendo utilizado (s), considerando:

- *Participantes*: aqueles que se envolvem em uma interação com um texto escrito;
- *Atividades*: o que os sujeitos fazem com os textos (e isso não se limita apenas a leitura ou a escrita);
- *Configurações*: em que lugares eles fazem isso fisicamente - em casa, na escola;

- *Domínios*: as mais variadas áreas da vida social tais como: família/comunidade /vida pública/cidadania; ambiente de trabalho; educação, comércio, lidando com serviços públicos e burocracias; saúde; crianças; assuntos legais. A noção de 'domínio' compreende valores e propósitos, não apenas lugares;
- *Recursos*: podem ser habilidades cognitivas e conhecimento; como também podem ser um papel, uma parede ou outra superfície para escrever, um computador, um conjunto de canetas coloridas, dentre outros.

Para abranger essa teia de elementos e significados socioculturais dos letramentos que ora trabalhamos, o estudo de caso desenvolvido em comunidades, como afirma Alencar (2000), é norteado por instrumentos de geração de dados de diversas naturezas, a saber: observação participante e não-participante, a entrevista em profundidade, a história oral e a história de vida. À luz desse panorama investigativo, esta investigação envolveu os seguintes instrumentos:

- (a) Observação não-participante;
- (b) Entrevista semiestruturada;
- (c) Histórias de vida;
- (d) Registros fotográficos.

De acordo com Alencar (2000, p. 87), na observação não-participante “o pesquisador está presente no local onde o grupo observado desenvolve as suas ações”, no entanto, ele não pratica as mesmas ações que os observados praticam, ou seja, ele não se comporta como se fosse um dos membros daquele grupo, ele apenas observa os sujeitos e o lugar a sua volta. Quanto à entrevista em profundidade, Alencar (2000) esclarece que o pesquisador coleta informações de modo detalhado a respeito dos temas em análise, com vistas a encontrar evidências que viabilizem a resolução de seus questionamentos, sendo comum a aplicação de questionários ou roteiros no desenvolvimento das entrevistas.

Por sua vez, a história de vida, segundo Alencar (2000), caracteriza-se como uma autobiografia de um indivíduo, adquirida por entrevistas guiadas por roteiros, sendo um método focado na interpretação e na explicação que o próprio indivíduo dispõe tanto a respeito do seu comportamento como da experiência que viveu. Por fim, as fotografias, áudios e vídeos, como vêm demonstrando diferentes pesquisadores do campo da investigação social (Cf. Bauer; Gaskell, 2002), equivalem a notáveis recursos aplicados em trabalhos de natureza empírica.

Conforme Gutiérrez (1995, p. 243), a natureza simbólica da imagem coloca em movimentação “o saber, os afetos, as crenças e os modelos culturais e sociais de uma determinada época, cultura ou classe social”, servindo com sua força empírica, de reforço e apoio à mensagem narrativo-explicativa das circunstâncias que ora ocorrem (Santos, 2020). Já os registros audiovisuais, “tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador ‘registrar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 62).

Em sintonia com esses propósitos essenciais, durante a coleta de dados, com o objetivo de analisar as práticas de letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas, realizei registros fotográficos das entrevistadas e gravei suas respectivas entrevistas, como também fotografei o caderno de atas da associação de quilombolas da comunidade do Barro Vermelho, componente que figura no entorno letrado daquela comunidade.

É importante destacar que as imagens das mulheres quilombolas inseridas nesta tese não possuem apenas um valor científico, enquanto registro visual das participantes e de suas vivências, mas também carregam um forte significado afetivo. Elas representam não apenas os sujeitos da pesquisa, mas as identidades, memórias e resistências que atravessam suas histórias de vida. Ao ilustrar a análise dos dados com essas fotografias, busca-se valorizar e visibilizar as narrativas dessas mulheres, destacando suas trajetórias e o protagonismo que exercem em suas próprias histórias de vida.

3.1.4 Composição do *Corpus* e Procedimentos de Análise

A escolha do *corpus* justifica-se por serem as mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente, ex-alunas da pesquisadora desta tese, por intermédio do Programa Governamental Mulheres Mil, ocorrido no IFPI campus Paulistana, no ano de 2013, como também pelo interesse em desenvolver uma pesquisa inédita na área do Letramento em comunidades quilombolas localizadas no interior da cidade de Paulistana-PI, local em que trabalha a referida pesquisadora.

Optamos em selecionar, por adesão voluntária, as mulheres quilombolas descendentes do senhor José Mariano, neto de Elias Mariano Rodrigues, referência ancestral da comunidade Contente/PI, como também as descendentes do casal Euzébio André de Carvalho e Antônia Cecília da Conceição, referências ancestrais da comunidade do Barro Vermelho/PI.

A escolha da participação das descendentes quilombolas, neste estudo, deve-se ao

interesse em investigar as consequências do letramento em suas respectivas histórias de vida, a fim de analisar como as práticas sociais de leitura e a escrita estão presentes nos múltiplos contextos de interação social, principalmente em relação à identidade quilombola.

Para organização do referido *corpus* e preservação das identidades pessoais das nossas participantes, designamos a nomenclatura M.Q em referência a Mulher Quilombola e enumeramos as participantes (ex-alunas do Programa Mulheres Mil) de M.Q1 a M.Q11 no capítulo 4 e M.Q12 e M.Q13 (as mulheres mais idosas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente) no capítulo 5.

Assim, em nosso trabalho, contemplamos especialmente os aspectos sociocognitivos destacados por Kleiman (2008), quando analisa as consequências cognitivas estudadas enquanto fenômenos complexos que aceitam os usos da escrita e da linguagem como práticas sociais que se desdobram para além do espaço escolar, como também a relação entre o sujeito e o código linguístico.

Dessa maneira, a análise desta pesquisa contemplou o “espaço oral” que remete ao uso da linguagem, centrado nas estratégias discursivas utilizadas na produção das histórias de vida; o “espaço sociocognitivo”, levando em conta os fatores internos e externos da linguagem, especialmente em como esses fatores interferem nessa produção; por fim, o “espaço sociocultural”, a que denominamos de espaço pessoal, em que exploramos as particularidades referentes aos impactos do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas.

Por fim, alguns autores apontam que o estudo de caso (Bogdan; Biklin, 1998; Godoy 1995; Yin, 2010) permite compreender em profundidade o fenômeno estudado, além de trabalhar com a unidade, seja ela uma instituição, grupo, indivíduo, por exemplo, uma escola, uma comunidade, uma pessoa.

Para Godoy (1995), o estudo de caso tem se tornado uma estratégia favorita à medida que os pesquisadores buscam responder às questões “como” e “por que” determinados fenômenos acontecem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse versa sobre fenômenos atuais, que só poderão ser averiguados dentro de alguma situação da vida real. Em nossa pesquisa, buscamos compreender como o fenômeno do letramento está presente nas histórias de vida das mulheres quilombolas, partindo de experiências que elas vivenciaram e ainda vivenciam ao longo da vida.

Dada essa necessidade de compreensão, as etapas para seleção do *corpus* até a análise final, previamente dispostas, compreenderam:

- 1) Realização de entrevista semiestruturada com as mulheres quilombolas, a fim de conhecer o perfil sociocultural das participantes deste estudo, compreendendo-as no contexto pesquisado, como também analisar a presença e a importância das práticas de leitura e escrita para elas;
- 2) Estabelecimento de critérios para análise das histórias de vida, proferidas pelas mulheres participantes, levando em consideração a influência do letramento e suas manifestações;
- 3) Transcrição dos referidos relatos e, posteriormente, análise dos dados organizados em quatro categorias fundamentais, a saber: I) Letramento Escrito, refere-se às práticas e usos da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres quilombolas, considerando seus múltiplos contextos de interação social; II) Letramento Familiar, aborda a transmissão de conhecimentos e práticas letradas no ambiente doméstico, analisando o papel da família na construção dessas experiências; III) Letramento Escolar, examina a relação das participantes com a escola e como a educação formal contribuiu para suas trajetórias de letramento; IV) Letramento Identitário, apresenta o letramento como um elemento de construção da identidade quilombola, evidenciando sua função na resistência cultural e na afirmação social.

Em consonância com os princípios do Estudo de caso, neste capítulo, foram descritos o percurso metodológico e os procedimentos adotados na condução da pesquisa. Inicialmente, apresentamos uma visão geral dos princípios do Estudo de caso e a extensão desses princípios ao campo de estudos do letramento. Em seguida, foi descrito também o contexto cultural de investigação, as comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente, bem como as características das participantes deste estudo. Na sequência, foram apresentadas as etapas desta investigação e as ferramentas da pesquisa utilizadas no exame das práticas de letramento presentes nos relatos das participantes. Por último, foi apresentada a composição do *Corpus* e dos procedimentos de análise dos dados, consolidando, assim, a trajetória metodológica da pesquisa.

Por fim, é necessário esclarecer para o leitor que a escolha pelo Estudo de Caso como abordagem metodológica, em vez de uma pesquisa Etnográfica, deve-se ao foco na análise detalhada das práticas de letramento vivenciadas por mulheres quilombolas em

suas histórias de vida e interações sociais. Embora a pesquisa dialogue com princípios etnográficos, como por exemplo os instrumentos de coleta de dados (entrevistas, relatos de vida, observação não participante e registros fotográficos), o foco principal não recai sobre uma descrição detalhada da cultura como um todo, mas sim sobre as experiências de letramento e seus impactos na vida dessas mulheres. Portanto, a abordagem adotada permite uma análise contextualizada e específica, alinhando-se aos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento (NEL), que consideram o letramento uma prática social situada.

No próximo capítulo, nos dedicamos à análise do *corpus*, à luz de uma metodologia que concebe o letramento na dimensão social e cultural variando no tempo-espço e presente em relações ideológicas e estruturas de poder (Street, 2012; Gee, 2005).

Seção III - Letramentos nas Histórias de Vida

Imagem 3: Aluna do Programa Governamental Mulheres Mil realizando a leitura de uma atividade na aula de Língua Portuguesa.



Fonte: A autora (2013).

CAPÍTULO IV

OS USOS SOCIOCULTURAIS DA LEITURA E DA ESCRITA NAS NARRATIVAS DAS MULHERES QUILOMBOLAS

“As narrativas de vida, tanto quanto as de ficção, podem ser a janela para entender-se com o mundo”.

(Yunes, 2003, p. 35)

Apoiada numa abordagem sociocultural e interdisciplinar, os Novos Estudos do Letramento refutam a concepção do letramento enquanto processo de aquisição da leitura e da escrita, como também de codificação e de decodificação do sistema linguístico-alfabético. Os NEL compreendem as multifaces do letramento, legitimam a natureza heterogênea, ideológica e social da leitura e da escrita, além de esclarecerem que tais atividades, historicamente estabelecidas, diversificam-se segundo os diferentes modos de comunicação humana e contextos de cultura (Santos, 2020).

Frente a esta “guinada social”, diversos estudos científicos têm investigado as práticas de letramento de povos em circunstâncias específicas de cultura. Embora haja uma acentuada produção de pesquisas na esfera dos Novos Estudos do Letramento, trabalhos a respeito do letramento em comunidades quilombolas, sobretudo no campo Linguístico, são considerados ainda recentes, como este trabalho de tese, desenvolvido em duas comunidades quilombolas no interior piauiense, por exemplo. Alinhados a esta ideia, (Sito, 2010; Santos, 2014) esclarecem que os quilombos, os mocambos, as terras de preto ou as comunidades negras rurais, como assim são conhecidas, embora constituam contextos socioculturais delineados na oralidade, são cenários multiletrados. Estudos no campo da cultura escrita vêm revelando que, em tais contextos, a escrita é utilizada para uma gama de funções, principalmente para legitimar a luta e a defesa de seus territórios.

Imbuído nesse prisma, neste capítulo, traçamos o perfil sociocultural e socioeducacional das participantes, a fim de conhecê-las em sua individualidade e coletividade. Traçar esses perfis não é apenas um exercício descritivo, mas um meio de dar visibilidade às vozes dessas mulheres, entendendo suas realidades antes de interpretar seus relatos e experiências. Buscamos também perscrutar a diversidade de letramentos nas histórias de vida das mulheres quilombolas participantes dessa pesquisa. Em outros termos, apresentamos um conjunto variado de eventos de letramento observados nas entrevistas, com o

objetivo de reafirmar a premissa desta tese: os eventos de letramento no contexto das histórias de vida são caracterizados por uma variedade de práticas letradas materializadas em distintos âmbitos sociais.

Assim sendo, este capítulo está estruturado em quatro subitens, dos quais emergem quatro categorias fundamentais a saber: 4.1 - Letramento Escrito: “*Aprendi só por vontade e muito esforço e caminhando pro colégio*”: primeiras experiências com a leitura e a escrita; 4.2 - Letramento Familiar: “*Continua, num para não! Vai à luta*”: eventos de letramento no contexto familiar; 4.3 - Letramento Escolar: “*A aula que eu mais lembro, que eu mais queria ainda hoje era aquela do computador*”: Mulheres mil, lugar de memória e de letramentos; 4.4 - Letramento Identitário: “*Sou quilombo! Com orgulho muito de quem eu sou*”: letramento como identidade sociocultural. Para a análise dos dados, acatamos o conceito de letramento relacionado às práticas sociais, em um contexto sociocultural, que varia no tempo-espço e está conectado a relações ideológicas e estruturas de poder, em que o sujeito além de estar inserido, precisa ser capaz de desenvolver-se e participar efetivamente nesse lugar (Street, 2014; Gee, 2005).

Assim, buscamos compreender as práticas de letramento em sua pluralidade, em vez de nos limitarmos a um único conceito de letramento. De acordo com Street (2014), os sujeitos representam os usos e significados da leitura e da escrita de maneiras distintas, conforme os contextos sociais em que estão inseridos, além de refletirem as especificidades de sociedades e períodos históricos diferentes. Isso demonstra que é um equívoco considerar o letramento como algo homogêneo e uniforme.

Apresentamos a seguir o perfil sociocultural e socioeducacional das participantes da pesquisa e trechos das suas respectivas narrativas. Tais trechos versaram sobre os seguintes temas: suas vidas, histórias vividas na infância até os dias atuais, a aprendizagem da leitura e da escrita, o papel da leitura e da escrita no meio familiar, recordações das aulas no Programa Mulheres Mil e o orgulho de serem quilombolas. Ao narrar suas próprias histórias, as participantes revelaram acontecimentos do passado que estão arraigados no seu presente. Ao refazer esse caminho, observamos que essas mulheres reconstruíram suas experiências, tecendo uma teia de novos sentidos de vivências.

A trajetória individual apresenta relevância peculiar de suas memórias, entretanto, revelam momentos que estão imersos tanto em um contexto histórico, como num contexto social da memória coletiva. A esse respeito, Halbwachs afirma que:

Lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos

e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós (Halbwachs, 2013, p. 30).

É necessário salientar que as lembranças que se sobressaem no primeiro plano de memória de um grupo social são aquelas que foram vividas por uma maior quantidade de integrantes do referido grupo. Desse modo, há uma estreita relação entre memória individual e memória coletiva. Segundo Halbwachs,

para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (Halbwachs, 2013, p. 39).

Nesse momento, transcrevemos trechos narrativos das histórias de vida de 11 (onze) mulheres quilombolas, ex-alunas do Programa Governamental Mulheres Mil, sendo 6 (seis) do Contente e 5 (cinco) do Barro Vermelho. Em suas rememorações, os fatos individuais e coletivos relacionados ao letramento obtiveram um destaque considerável na construção dessas análises. As transcrições das falas coletadas foram organizadas em blocos com relatos de quatro (4) mulheres, sendo duas (2) da comunidade quilombola do Contente, identificadas com a sigla (C.C) e duas (2) da comunidade quilombola do Barro Vermelho, identificadas por meio da sigla (C.B.V). Tal estruturação dos relatos permitiu uma análise mais detalhada, além de oportunizar a inserção de variadas respostas obtidas por meio da entrevista semiestruturada.

4.1 “Aprendi só por vontade e muito esforço e caminhando pro colégio”: primeiras experiências com a leitura e a escrita

Quadro 1: Perfil Sociocultural e Socioeducacional das participantes M.Q4, M.Q2, M.Q7 e M.Q9

Sigla	Idade	Comunidade	Profissão	Estado Civil	Nº de Filhos	Escolaridade	Religião
M.Q4	35 anos	Contente	Trabalhadora rural e manicure	Casada	3 filhos	Ensino Médio completo	Católica
M.Q2	43 anos	Contente	Trabalhadora rural	Casada	3 filhos	4º ano do Ensino Fundamental	Católica
M.Q7	54 anos	Barro Vermelho	Trabalhadora rural	Casada	1 filha	3º ano do Ensino	Católica

						Funda- mental	
M.Q9	41 anos	Barro Ver- melho	Trabalhadora rural	Casada	3 filhos	Ensino Médio completo	Católica

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Quadro 2: Respostas das participantes

Como foram suas primeiras experiências quando você aprendeu a ler e a escrever?
“No tempo foi meio difícil, que nem meu pai e nem minha mãe num sabia, aprendi só por vontade e muito esforço e caminhando pro colégio porque nem minha mãe sabia lê, nem meu pai. Só vontade de aprender! No começo foi meio difícil porque não tinha ninguém em casa pra ensinar, depois que eu aprendi ficou mais fácil.” (M.Q4 – C.C)
“Lembro que das primeiras atividades que eu aprendi a lê foi com a professora Celeste, ela mandava nós soletrar as palavras de b-a – BA, b-o – BO. Ai depois ela começou a dividir os grupinhos pra botar os nomes dos que tavam mais avançados que outros, aí os que eram com mais pouca dificuldade de aprender ela separava e ela ensinava os que tinham mais dificuldade. Os avançados ficavam chamando nós de burro, de bestalhado, e ela dizia que não era assim. Eu gostava de ir pra escola! Não gostava mais porque minha mãe era solteira, aí nós era sete irmãos e sempre as coisas era difícil, aí a gente via as outras pessoas bem arrumadinhas e a gente com uma roupinha só. Aí eu parei de estudar por causa que a gente só ia com uma roupinha só e os pessoal ficavam dizendo que nós só ia com uma roupa só. Eu ficava triste, vendo os pessoal mais ajeitadim que a gente. Mais eu me arrependi, porque se tivesse continuado teria terminado os estudos, mais eu fiquei com vergonha aí depois fui trabalhar na cidade, em casa de família, e depois num quis mais estudar não” (M.Q2 – C.C).
“Na época era difícil! Era difícil porque tinha que estudar e trabalhar na roça, um dia ia pra aula, outro dia ia pra roça, aí ficava difícil pra nós isso! A dificuldade que eu achei mais foi só isso aí! Na época eu tinha de 10 a 11 anos, era eu e minha irmã Maria Arlinda. A dificuldade não era as professoras, eu achei que foi porque a gente ficava lá e cá e perdia aula. Eu gostava de estudar, aprendi um pouquim, não é muito não, mas eu escrevo, eu leio e assino meu nome. Quando chega alguma conta de luz, de água, internet, ou ir no posto de saúde eu resolvo sem ajuda de ninguém”(M.Q7 – C.B.V).
“A gente aprendia mais a soletrar, a professora colocava as palavrinhas e mandava a gente soletrar. Eu sempre gostei de estudar. Meus pais sempre me incentivavam a estudar, pra isso aí eles faziam de tudo pra nós. Eu trabalhava num horário e estudava no outro, tinha vez que ou eu ia pra roça ou deixava pra cuidar da casa. Quando era de manhã eu ia pra escola e de tarde eles gostava de levar nos pra roça. Quando passei a estudar a tarde, aí ia pra roça de manhã e de tarde pro colégio” (M.Q9 – C.B.V).

Fonte: Dados originais da pesquisa.

As experiências vividas, os desafios enfrentados entre ter que trabalhar na roça para ajudar no sustento do lar e estudar, jamais as fizeram desanimar. A realidade socio-cultural das participantes desta pesquisa revela que todas tiveram uma infância fortemente marcada pelo trabalho infantil, o que para elas era algo normal. Mesmo antes de se

descobrirem mulheres, elas já executavam atividades domésticas e rurais, sempre auxiliando nos afazeres da família. Por terem esta responsabilidade desde a tenra idade, aprender a ler e escrever ficava em segundo plano. Apesar disso, encontramos nas narrativas dessas mulheres situações que retratam um espírito de determinação e força de vontade em aprender a ler e escrever mesmo diante das dificuldades cotidianas.

No relato de *M.Q4*, por exemplo, isso fica claro, pois, apesar de seus pais não serem escolarizados, de modo que pudessem ensiná-la, ela persistiu e aprendeu a ler e a escrever com muito esforço. *M.Q4* mora na comunidade quilombola do Contente desde que nasceu, tem 35 anos, é trabalhadora rural, casada e mãe de três filhos pequenos. Das 6 (seis) mulheres entrevistadas, ela é a única que concluiu o Ensino Médio. Além de cuidar do lar e trabalhar na roça, ela é a manicure da referida comunidade. Durante a entrevista, revelou que seu sonho é fazer um curso na área de beleza, “*pois esta é a sua paixão!*”.

Imagem 4: M.Q4



Fonte: A autora (2023).

O relato de *M.Q2* também moradora da comunidade quilombola do Contente, permitiu-me inferir que suas primeiras experiências com a leitura e a escrita foram permeadas de muitas dificuldades, dentre elas, a falta de recursos financeiros básicos em seu lar, como, por exemplo, ter apenas uma roupa para ir para à escola. *M.Q2* é nascida na comunidade do Contente, tem 43 (quarenta e três) anos, trabalhadora rural, casada e mãe de (3) três filhos, estudou até o quarto ano do Ensino Fundamental.

Imagem 5: M.Q2



Fonte: A autora (2023)

Ao rememorar as dificuldades financeiras que sua família enfrentava para mantê-la na escola e sua dificuldade de aprendizagem, transparece um sentimento de baixa autoestima. Em certo trecho, ela relata que: “*os avançados ficavam chamando nós de burro, de bestalhado...*”. M.Q2 hoje sente-se arrependida por não ter terminado os estudos, mesmo diante dos desafios vivenciados.

Por sua vez, M.Q7, moradora da comunidade do Barro Vermelho, relatou que a dificuldade era entre ter que estudar e trabalhar na roça, ou seja, não era possível priorizar os estudos, pois a necessidade a obrigava trabalhar. M.Q7 nasceu na referida comunidade, tem 54 anos, é trabalhadora rural, casada, mãe de 1 (uma) filha e estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Em certo trecho da entrevista, ela afirmou que: “*... A dificuldade não era as professoras, eu achei que foi porque a gente ficava lá e cá e perdia aula*”, o que nos faz inferir que a dificuldade em aprender a ler e a escrever não era o método utilizado pelas professoras, mas a inassiduidade nas aulas. Apesar das dificuldades enfrentadas, ela esclareceu que aprendeu pouco, mas o suficiente para ler e escrever, como também para resolver situações do dia a dia referentes às despesas do lar e de sua saúde.

Imagem6: M.Q7



Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, o relato de M.Q9 não foi diferente dos demais no requisito estudar e trabalhar na roça para auxiliar nas despesas do lar. Em sua fala: “*Eu trabalhava num horário*

e estudava no outro, tinha vez que ou eu ia pra roça ou deixava pra cuidar da casa”, percebo que dividir o tempo entre os afazeres domésticos, ir para a roça e estudar era uma rotina constante. Nascida na comunidade do Barro Vermelho, M.Q9 tem 41 anos, é mãe de 3 (três) filhos, trabalhadora rural e tem o Ensino Médio completo. M.Q9 disse também que aprendeu a ler e a escrever soletrando as palavrinhas e que seus pais a incentivaram a estudar, apesar do trabalho constante na roça.

Imagem7: M.Q9



Fonte: A autora (2023).

Os desafios enfrentados pelas mulheres quilombolas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita foram constantes. Ora por causa da alternância entre ter que trabalhar na roça e estudar, ora por falta de recursos básicos em casa, ou ainda pelo fato de não ter pais alfabetizados que pudessem ensinar seus filhos a ler e escrever. Mesmo diante de tais dificuldades, consideramos que as mulheres quilombolas das duas comunidades são letradas e detentoras de conhecimentos básicos que lhes foram transmitidos ao longo das suas vidas, isto é, aqueles que são próprios de sua realidade, como por exemplo, dos saberes tradicionais de sua cultura, que correspondem às rezas, às comidas típicas, à medicina natural, dentre outros.

Ao analisar cada relato, percebemos o quanto as participantes desta pesquisa valorizam a aprendizagem da leitura e da escrita, adquiridas na infância e na adolescência.

A esse respeito, oportuna é a reflexão de Kleiman (1995, p. 20), ao afirmar que a escola se constitui como “[...] a mais importante das agências de letramento [...]”, assumindo papel de destaque na formação leitora dos educandos. Isso está claro nas falas das mulheres quilombolas, quando apontaram a escola como o lugar em que aprenderam a ler e escrever.

Observamos que a função social da leitura e da escrita na vida dessas mulheres quilombolas limita-se a atender as necessidades básicas domésticas, ou até mesmo somente para assinar o próprio nome, o que revela ser bastante significativo para elas. Compreender as informações das faturas de água e energia, por exemplo, principalmente por não ter que depender de outrem para isso, como também ir ao posto de saúde, participar de reuniões da cooperativa na comunidade, dentre outros, por meio da leitura e da escrita, são práticas que podem fazer a diferença na vida dessas mulheres quilombolas.

E estas noções de leitura e escrita foram adquiridas na escola, o que nos permite perceber a presença inicial do letramento autônomo nessas primeiras experiências com a leitura e a escrita. Fundamentamos esta afirmação nos estudos de Street (1984), visto que para ele o letramento autônomo aponta para uma perspectiva de letramento mais técnico, sem considerar o contexto social e as relações sociais. As práticas escolares focadas na codificação e decodificação da leitura e da escrita tendem a desconsiderar o contexto social e cultural dos indivíduos, limitando-se a reproduzir métodos de ensino padronizados. Isso ficou evidente entre as participantes desta pesquisa, cuja aprendizagem se deu, como relataram nas entrevistas, através da soletração de sílabas e palavras.

Frente a esta realidade, reconsideramos o método de aprendizagem da leitura e da escrita na antiguidade. Sabe-se que, historicamente, o alfabeto já teve uma representação de superioridade que perdurou por muitas décadas. De acordo com os estudos de Olson (1997, p.25), “só na década de 1980 argumentou-se claramente contra a universal superioridade do alfabeto enquanto representação da linguagem”. Ou seja, o alfabeto era privilégio de poucas pessoas e o aprendizado da leitura e da escrita guiava-se pelo método analítico, como por exemplo: memorizar o alfabeto, soletrar as palavras e, por fim, decodificar palavras e frases isoladas até concluir a leitura de textos. Assim, várias pessoas foram alfabetizadas, inclusive as mulheres quilombolas, participantes desta pesquisa.

É importante ressaltar que, a forma com que elas foram alfabetizadas assemelha-se ao que Freire (1987) denominava de Educação Bancária, caracterizada por uma dicotomia entre o homem e o mundo, na qual o aluno se encontra no papel de mero expectador e não o de recriador do mundo. Para além do domínio de habilidades de leitura e escrita.

De Lima *et al* (2022) esclarecem que é necessário que o indivíduo tome consciência da realidade que o cerca e aceite o desafio de imaginar o novo, considerando que o desenvolvimento de uma consciência crítica é o que torna o homem capaz de transformar a realidade.

Ao discorrer sobre a aquisição de leitura e escrita enquanto saberes transformadores da realidade, buscamos conhecer como foram as principais experiências com a leitura e a escrita vivenciadas na esfera familiar. Os relatos abaixo nos contam isso:

4.2 *Continua, num para não! Vai à luta*”: eventos de letramento no contexto familiar

Quadro 3 – Perfil Sociocultural e socioeducacional das participantes M.Q5, M.Q3, M.Q8 e M.Q11

Sigla	Idade	Comunidade	Profissão	Estado Civil	Nº de Filhos	Escolaridade	Religião
M.Q5	60 anos	Contente	Trabalhadora rural	Solteira	4 filhos	2º ano do Ensino Fundamental	Católica
M.Q3	35 anos	Contente	Trabalhadora rural	Casada	3 filhos	4º ano do Ensino Fundamental	Católica
M.Q8	63 anos	Barro Vermelho	Trabalhadora rural	Casada	6 filhos	5º ano do Ensino Fundamental	Católica
M.Q11	32 anos	Barro Vermelho	Trabalhadora rural	Casada	4 filhos	Ensino Médio completo	Católica

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Quadro 4: Respostas das participantes

A senhora incentiva (va) seus filhos a aprender ler e escrever? Relate uma experiência marcante durante este processo na vida dos seus filhos.

Meus filhos tinham a cabeça boa de aprender, quando eles chegava da escola nem tarefinha eu ensinava a eles que eu não sabia nem o “A” pra ensinar meus filhos. Eles não faziam a tarefinha da escola porque eu não sabia como era que fazia. Eles não tinham pai, eu era mãe solteira. Eu botava força pra eles estudar! Dos quatro, dois terminaram os estudos. Eu sempre dizia a eles: “Meus filhos eu tô botando força pra vocês aprenderem, que a escola é muito bom! Se meu pai tivesse botado eu na escola desde pequeninha eu tinha aprendido alguma coisa, que eu tinha vontade de aprender”. Se no tempo que eu era pequena tivesse escola eu tinha aprendido alguma coisa, quando eu vim aprender meu nome eu já era moça com mais de 18 anos. **(M.Q5 – C.C)**

Sempre incentivei meus filhos a estudarem! Até porque um dos meus sonhos é que pelo menos um deles se forme. Eu não sei se vai ser possível! Na verdade, meu sonho era ver os três formados, mas se pelo menos um se formar eu já fico satisfeita. Quando meus filhos eram pequenos, eles chegavam da escola e diziam que tinham dever pra fazer. Ai, eu no sentido, geralmente ensinava os deveres que eram mais fáceis, mas depois veio um pouco mais difícil. Ai quando eu fui olhar eu disse: “Esse aqui mãe não vai saber não, vou pedir ajuda a irmã de vocês!” Ela conseguiu ensinar eles e eu fiquei mais tranquila. É muito triste o filho chegar com um dever e a mãe realmente não conseguir desenvolver ali com eles ensinando. Certas tarefas eu consegui acompanhar, só que do 5º ano pra frente foi complicando mais. Sempre quando minha menina mais velha tava ensinando eles eu sempre ficava por perto, sempre cuidei de observar o dever deles quando chegavam da escola. **(M.Q3 – C.C)**

Incentivei muito, muito mesmo! Eu dizia pra ir pra escola, aprender a ler e escrever. Quando meus filhos eram crianças, eu ajudava eles a fazer a tarefa da escola. Tinha uma filha, a Corrinha que mora em Paulistana, ela chorava que era um bocadinho de menino e dizia: “Ah, mãe só quer ensinar a fulano e deixa eu sem ensinar!”, e eu dizia: “Mais paciência que eu vou ensinar a todos!”. Teve o Marcelo⁶, quando ele disse que também ia embora daqui, eu disse: “Meu filho não vá não, termine a escola! Rumbora terminar o 3º ano!”. Comecei a chorar e dizer: “Não meu filho, não pode não, você tem que terminar! O que você vai fazer no mundo sem terminar os estudos? Só tá faltando um ano pra terminar! Se você for embora daqui, vai levar a transferência!”.

Peguei, debati e eu mesma corri atrás, fui em Paulistana peguei a transferência dele, nesse tempo era mais difícil, entreguei pra ele. Ele estudou em Petrolina e terminou os estudos. Mas, teve um dia que ele ligou pra mim e disse: “Mãe, eu tô cansado! Eu trabalho até as 5h, 6h eu tenho que sair pra escola, quando eu chego da escola aí é que eu vou fazer janta e estudar pra prova, eu estudo até 12h da noite pra prova, pra dormir, pra começar o serviço amanhã 7h de

⁶ Marcelo é o nome real do filho de M.Q8.

novos. Eu só tô estudando mode mãe!” Eu disse: “Continua, num para não! Vai à luta!”. Estudou o ano todinho, mas terminou. Eu dizia muitas vezes para todos: “Vai à luta, estuda, trabalha e estuda, que um dia Deus dá a recompensa disso bem aí!” E ele concluiu o Ensino Médio, graças a Deus! Não fez faculdade, mas se tivesse aqui a gente tinha lutado! Ele continuou lá em Petrolina trabalhando e eu aqui, aí cada um vai seguindo sua vida! **(M.Q8 – C.B.V)**

Sempre incentivo meus filhos a estudarem! Tenho um filho de quinze anos e três filhos pequenos. Todos os dias digo pra eles que estudar é importante porque se não estudar não aprende não! No mundo que tá hoje se a gente não bota pra escola e incentivar, eles não vão aprender uma profissão pra trabalhar dignamente! Em casa eu ajudo eles a fazerem as tarefas da escola e sempre incentivo a todos! **(M.Q11 – C.B.V)**

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Os relatos acima revelam o comportamento de mães empenhadas na educação dos seus filhos, mesmo diante dos desafios diários, como por exemplo, ter um conhecimento escolar limitado e não conseguir orientá-los em atividades de leitura e escrita mais complexas ou, até mesmo, não saber ler e escrever como foi o caso da *M.Q5* da Comunidade quilombola do Contente.

As participantes desta pesquisa não desistiram de incentivar seus filhos a aprenderem ler, escrever e “terminar os estudos”⁷ como bem afirmaram. Percebemos nos referidos relatos o desejo unânime de mães que querem o sucesso dos seus filhos por meio dos estudos. E isso ficou claro no questionamento feito por M.Q8 a um dos seus filhos: “*O que você vai fazer no mundo sem terminar os estudos?*”

Observamos, nas interlocuções ora analisadas, o papel das mulheres quilombolas enquanto mães incentivadoras de seus filhos no tocante a aprender ler e escrever, bem como o nível de interação das referidas mulheres nos espaços familiares. Considerando que a nossa intenção foi identificar a articulação entre letramento e alfabetização e, revisitando os modelos de letramento expostos neste trabalho de pesquisa, rememoramos estas concepções nas afirmações de Tfouni:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura-se estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou

⁷ “Terminar os estudos” para as mulheres quilombolas significa concluir o Ensino Médio.

generalizada; procura-se saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (Tfouni, 2002 pp. 9-10).

A persistência das mães em que seus filhos “terminem os estudos” revela a centralidade do letramento como uma prática social que vai além da alfabetização. O letramento, nesse caso, manifesta-se nas expectativas e no discurso dessas mães, que veem a escolarização como um caminho de transformação e ascensão social. Além disso, ao questionarem seus filhos sobre a relevância de estudar, elas exercem uma prática de letramento que reforça a valorização do conhecimento e da educação como elementos estruturantes da vida em comunidade.

Por envolver mais do que o texto escrito em si mesmo, a prática do letramento é comunicativa. Ao nos referirmos às práticas comunicativas, fazemos menção às atividades sociais discursivas por meio das quais a linguagem é produzida. Nesse contexto, Street (1984) esclarece que as práticas discursivas estão inseridas nas instituições, situações ou domínios que implicam outras questões de especificidade ideológica. Destarte, os discursos produzidos estão correlacionados às categorias sociais, políticas, culturais e econômicas.

Assim sendo, há necessidade de se verificarem os múltiplos letramentos situados nos mais variados espaços sociais como, por exemplo, na comunidade, na escola e na família, como fizemos ao questionar as participantes a respeito do tratamento dado à leitura e a escrita no meio familiar.

A participante *M.Q5* (Figura 11), nascida na comunidade quilombola do Contente, tem 60 anos, é trabalhadora rural, mãe de quatro filhos e estudou até o 2º ano, também conhecida como a antiga 1ª série do Ensino Fundamental I. *M.Q5* é filha do casal Ana Maria Rodrigues e José Mariano Rodrigues, bisneta do casal Elias Mariano Rodrigues e Lediogaria Rodrigues, ex-escravizados, donos das terras do Contente.

Imagem8: *M.Q5*



Fonte: A autora (2023)

Ao ser questionada sobre o incentivo dado aos filhos no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, ela afirmou: *“Eu botava força pra eles estuda! Dos quatro, dois terminaram os estudo. Eu sempre dizia a eles: Meus fios eu tô botando força pra vocês aprende, que a escola é muito bom! Se meu pai tivesse botado eu na escola desde pequeninha eu tinha aprendido alguma coisa, que eu tinha vontade de aprende”*. Mesmo diante das dificuldades vivenciadas desde a infância, como não ter tido a oportunidade de estudar, M.Q5 educou seus quatro filhos sozinha, sem o auxílio do pai das crianças, pois era mãe solteira. Aprendeu a escrever seu próprio nome tardiamente no período da sua juventude e não concluiu sequer o Ensino Fundamental, isso explica o fato de não ter auxiliado seus filhos nas atividades escolares, quando eram crianças.

A realidade de M.Q5 e demais participantes desta pesquisa nos faz refletir sobre um problema nacional de grande magnitude. Infelizmente, em pleno século XXI, a sociedade brasileira é pouco alfabetizada e letrada. E a raiz desse problema está imbricada nos processos sociais, culturais e educacionais desde o período colonial. Apesar de ser um direito de todos os cidadãos, a aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da colonização era privilégio de poucas pessoas. Desse modo, as crenças e desejos de ler e escrever que M.Q5 afirmou em sua narrativa autobiográfica baseia-se na realidade sociocultural, isto é, os indivíduos não escolarizados são estigmatizados, como atesta Ratto (1995): *“E o analfabeto se ressentia da desigualdade, deixando marcas que permeiam seu discurso e que permitem entrever a percepção da diferença”* (Ratto, 1995, p. 267).

É possível perceber que a exclusão, o fracasso e o abandono escolar têm sido fatores de extrema gravidade para a criança, o adolescente, o jovem e, claro, para as mulheres quilombolas participantes desta pesquisa. Assim sendo, concordo com Rego (2003) ao afirmar que: *“O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento*

de apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos” (Rego, 2003, p.16).

Percebemos que, assim como M.Q5, as demais participantes enxergam na escola uma oportunidade de conquistar um direito que lhes foi negado por muito tempo, como a autonomia de assinar seus próprios documentos e ler o que ali está escrito. Essa conquista possibilita a aquisição de conhecimentos e sua aplicação nas atividades cotidianas, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, oportuno é o conceito que Rojo e Barbosa trazem a respeito da organização das referidas práticas:

Sair-se bem em uma entrevista de emprego, vender um carro usado por um bom valor, fazer valer a própria opinião em uma discussão com os amigos, avaliar criticamente as propostas dos candidatos para votar mais acertadamente, entender um documentário científico, fazer uma prece ao santo de devoção, pagar um boleto pela internet, apreciar um romance ou filme, cantar ou compor uma canção. Todas são ações ou atividades que, vez por outra ou frequentemente, realizamos em nossa vida corriqueira a contento (ou não) porque sabemos (ou não) agir de acordo com os padrões das práticas sociais que as regem. Nossa vida não é feita apenas de pessoas e objetos. Nem mesmo das ideias e concepções que temos sobre essas pessoas e objetos. É feita de nossas atividades ou ações com essas pessoas e objetos, que são, ao mesmo tempo, objetivas e subjetivas, sensíveis (Rojo; Barbosa, 2015, p.54).

As práticas de leitura e de escrita das participantes dessa pesquisa não estão reduzidas ao contexto escolar, mas atravessam contextos mais abrangentes que adentram o cotidiano no qual elas estão inseridas, como, por exemplo, a contação de histórias dos antepassados para as crianças. Apesar de não ter sido completamente alfabetizada, M.Q5 tem o hábito de contar histórias (causos) que aprendeu com seu pai, Mariano, para as crianças da comunidade quilombola do Contente, geralmente, nos finais de tarde de domingo. Ao longo das entrevistas com as mulheres quilombolas, umas delas, M.Q1 (filha da M.Q5), ao ser questionada se na comunidade quilombola do Contente ainda havia algum tipo de preservação da cultura quilombola, respondeu que: *No dia de domingo, a cada quinze dias, os mais veio, minhas tias, mãe Zefinha e mãe, gostam de conversar, fazer palestra pra conta causo. Os meninos sorrem com o causo da raposa, mais eu num sei contar. Agora só mãe que reuni só as criancinha mesmo, os grandes não vem mais não, eles ficam na calçada e mãe conta pros meninos os causos da raposa e do gato* (M.Q1 – Comunidade de Contente).

A resposta de M.Q1 nos remete à reflexão de Kalman (2004), que afirma que nas chamadas culturas orais, a informação socialmente valorizada se guarda na forma de provérbios, expressões e narrativas orais cuidadosamente estruturados, com a finalidade de conservar e transmitir sua história, suas crenças e conhecimentos. Essa prática está

presente no que M.Q5 costuma fazer nos finais de tarde de domingo: reunir as crianças para contar as histórias que aprendeu com seu pai Mariano, preservando, assim, a memória coletiva e o legado cultural de sua comunidade. Essa atividade não apenas mantém vivas as tradições, mas também promove uma importante conexão intergeracional, ajudando as novas gerações a compreenderem e valorizarem suas raízes culturais e históricas.

Dentro desse contexto, em Contente, as narrativas dos mais velhos, passada de geração em geração, é vista como fonte de valor histórico, como um resgate e preservação da cultura quilombola. Nesse sentido, observamos que praticamente todas as descendentes do senhor Mariano afirmaram que ele tinha o hábito de contar não só os causos, mas também as histórias dos ex-escravizados que viveram no Contente, histórias vivenciadas pelo seu avô Elias Mariano Rodrigues. Desse modo, a oralidade é utilizada pelas mulheres quilombolas para afirmarem sua origem história, além de servir como ferramenta que contribui para a perpetuação de um conhecimento adquirido ao longo da vida, ou seja, de um conhecimento que lhe foi transmitido oralmente como uma espécie de herança cultural que seus pais deixaram e que, até hoje, essas mulheres preservam e repassam para os mais jovens por meio da oralidade.

Frente a esse hábito de contar histórias dos antepassados para os mais novos, como assim faz M.Q5, nos reportamos a Kleiman e Sito (2016, p. 179), quando afirmam que os letramentos usados como estratégias para lidar com grupos de poder “têm uma firme base na cultura oral, nas tradições musicais, no uso do espaço e do corpo, por meio dos quais são produzidos textos multimodais em que a língua verbal escrita ocupa um papel secundário”. A atitude de M.Q5 e de outras mulheres quilombolas que também contam as histórias dos antepassados para as crianças, como afirmou M.Q1, sinaliza para o fato de existirem outros modos letrados dentro do contexto quilombola. Tais modos são representados, por exemplo, pela cultura e pela história oral, como retratamos aqui.

Na sequência das entrevistas, M.Q3, por sua vez, deixou claro que o seu sonho é ver seus três filhos formados, ou, pelo menos um deles. Ela que é nascida no Contente, tem 35 (trinta e cinco) anos, estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental, é casada e mãe de 3 (três) filhos.

Imagem 9: M.Q3

Fonte: A autora (2023)

M.Q3, na medida do possível, sempre acompanhou as atividades escolares dos seus filhos. No entanto, esclareceu que, do 5º ano em diante, as atividades eram complicadas e ela não mais conseguia avançar no ensino das referidas atividades, o que lhe causava muita tristeza. M.Q3 cursou até a 3ª série, ou seja, até o 4º ano do Ensino Fundamental. Seus filhos foram além desse nível, apesar de que nenhum deles concluiu ainda o Ensino Médio.

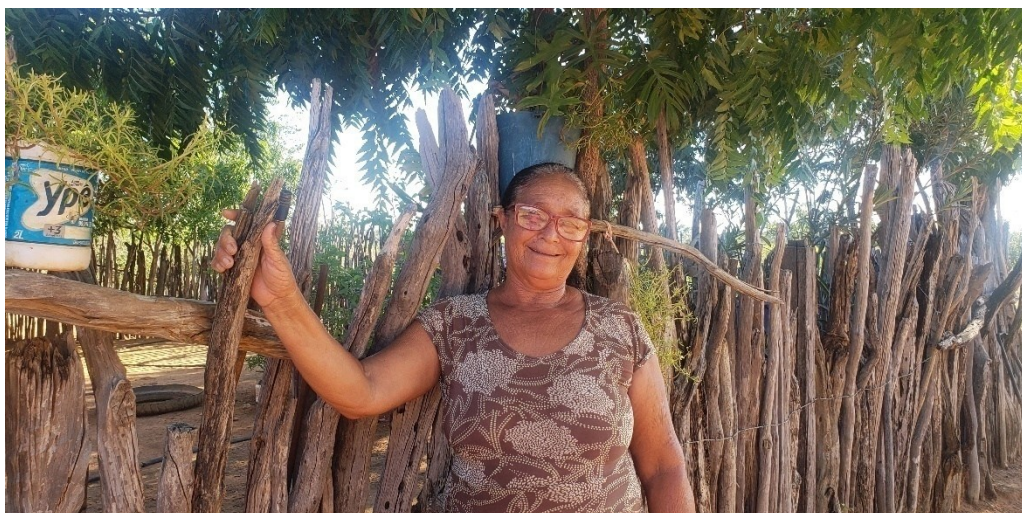
A participante da pesquisa segue informando que, como seus conhecimentos eram limitados, não conseguia, por mais que quisesse, ensinar as atividades escolares aos seus filhos. Frente a essa realidade, oportuno é o esclarecimento que Street (1995) faz ao afirmar que, na maioria das vezes, os pais estão comprometidos com a aprendizagem de seus filhos, segundo formas legitimadas pela escola, incentivando e acompanhando-os na realização das tarefas escolares. Neste quesito de análise, observamos que praticamente todas as participantes desta pesquisa afirmaram que incentivam e acompanham seus filhos nas atividades escolares, considerando o grau de conhecimento que cada uma tem.

Na prática, Street (1995) esclarece ainda que o primeiro movimento interativo família-escola revelaria que a casa seria dominada pela escola, elucidando a pedagogização deste espaço. No entanto, uma investigação mais acurada dessa interpretação fez com que ele observasse que a extensão e a internalização da voz pedagógica, que se reporta à aquisição e à disseminação da *literacy*, é diversa e faz parte de tendências sociais e culturais mais amplas. Ou seja, em termos práticos, o acompanhamento de M.Q3 nas atividades escolares dos seus filhos, mesmo que limitado, se evidencia como a voz pedagógica a que

Street (1995) se refere. Nesse contexto de análise, percebemos que essa pedagogização citada pelo autor manifesta-se no meio familiar a partir do momento que M.Q3 auxilia seus filhos nas atividades escolares e os incentiva a não desistirem de estudar.

O terceiro relato foi da *M.Q8*. Nascida na comunidade do Barro Vermelho, M.Q8 tem 63 anos, é mãe de 6 (seis) filhos, trabalhadora rural e estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental, hoje conhecida como o 5º ano. Assim como as demais, *M.Q8* afirmou categoricamente que incentivou seus filhos a estudarem, a aprenderem ler e escrever.

Imagem 10: M.Q8



Fonte: A autora (2023)

Em seu relato, M.Q8 contou-nos como foram suas primeiras experiências no ensino das atividades escolares quando seus filhos ainda eram crianças, como também uma experiência marcante com um deles, o Marcelo. Frente ao exposto, chamou-nos a atenção a garra e a persistência dessa mulher para que seus filhos não desistissem de estudar. A evidência desse comportamento percebi em alguns trechos do seu relato, tais como: “*O que você vai fazer no mundo sem terminar os estudos? Só tá faltando um ano pra terminar!*”; “*Continua, num para não! Vai à luta!*”; “*Vai à luta, estuda, trabalha e estuda, que um dia Deus dá a recompensa disso bem ai!*”

Com base nessas afirmações, nos remetemos ao pensamento de Street (2003) e Souza (2014), que veem a leitura e a escrita como elementos de resistência e instrumentos de poder. Para esses estudiosos, os letramentos vão além da palavra escrita e podem ser encontrados em imagens, fotos, na oralidade, em artefatos e em significados socioculturais específicos, compondo o conceito de letramento ideológico. Nesse sentido, identificamos na fala de M.Q8 a manifestação desse tipo de letramento, especialmente por meio

da oralidade mencionada por Street (2003) e Souza (2014). Ao questionar seu filho, M.Q8 utiliza o letramento ideológico como uma estratégia para incentivá-lo a refletir sobre a importância de concluir os estudos, ainda que não tenha consciência teórica dessa prática.

Assim, percebemos o quanto M.Q8 é de fato letrada, pois sua postura diante dos incentivos dados aos filhos, seu modo de ver a vida relacionando-a a questões de sobrevivência e identidade comprovam isso. A esse respeito, Kleiman e Sito (2016, p.179) esclarecem que os letramentos usados como estratégias para lidar com grupos de poder “têm uma firme base na cultura oral, nas tradições musicais, no uso do espaço e do corpo, por meio dos quais são produzidos textos multimodais em que a língua verbal escrita ocupa um papel secundário”. Por fim, a fala de M.Q8 sinaliza para o fato de existirem outros modos letrados dentro do contexto familiar, representados pela cultura, pelo trabalho e pela história oral como um todo aqui registrada.

Por sua vez, a participante M.Q11 também afirmou que incentiva seus filhos a estudarem e os auxilia nas atividades escolares. Mãe de 4 (quatro) filhos, trabalhadora rural, M.Q9 tem 32 (trinta e dois) anos e possui o Ensino Médio completo.

Imagem 11: M.Q11 e seus filhos



Fonte: A autora (2023)

Em seu relato, M.Q11 conta-nos que aprendeu a ler e escrever aos 14 anos de idade. Na época, ela enfrentou muitas dificuldades, pois, além de ter que trabalhar na roça para ajudar no sustento do lar, era necessário percorrer cerca de 20 quilômetros a pé ou de bicicleta para chegar na escola. Assim como as demais entrevistadas, M.Q11 dividia

seu tempo entre o trabalho na roça e os estudos. Filha de pais agricultores, ela é bisneta do Eusébio André de Carvalho, o que também lhe confere o parentesco quilombola.

Diante das dificuldades vencidas para concluir o Ensino Médio, M.Q11 deseja que seus filhos não só terminem o Ensino Médio, mas também façam uma faculdade, pois ela não teve esta oportunidade. Em suas palavras, ela relata que: *“Todos os dias digo para meus filhos estudarem, porque se não estudar não aprende não! No mundo que tá hoje se a gente não bota pra escola e incentivar, eles não vão aprender uma profissão pra trabalhar dignamente!”* A presença das práticas sociais da leitura e da escrita, manifestadas em atividades interativas, estão evidentes nesta afirmação. De acordo com Antunes (2003, p.45), as atividades interativas correspondem à “expressão e manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele”.

Assim sendo, percebemos que a manifestação verbal, as intenções e os sentimentos partilhados de M.Q11 evidenciam-se em seu relato, principalmente quando ela reconhece a importância do incentivo e do acompanhamento dado aos seus filhos como meio de ascensão social, a fim de que eles futuramente se profissionalizem e trabalhem dignamente.

No relato de M.Q11, percebe-se um processo de letramento familiar, na qual a transmissão de valores sobre a escolarização é essencial. Seu incentivo diário aos filhos reflete a crença de que, sem o acesso à educação, as possibilidades de uma vida profissional estável se tornam limitadas. Assim, o relato da nossa entrevistada revela como o letramento se manifesta dentro da comunidade, sendo uma prática que não se restringe à escola, mas que orienta as relações sociais, as expectativas e a construção de um futuro melhor para as próximas gerações. Além disso, o letramento molda as interações tanto dentro da família, como da comunidade, uma vez que, práticas de incentivo a estudar e associar a escolarização ao sucesso profissional caracterizam a cultura local.

Os relatos aqui analisados revelam como as práticas sociais da leitura e da escrita têm um papel cultural, social e político na vida das mulheres quilombolas, participantes desta pesquisa. Os letramentos por elas utilizados não se limitam às suas primeiras experiências com a leitura e a escrita e ao contexto familiar, mas também atravessam as esferas escolar e étnico-racial. Nos próximos subitens, apresentaremos mais relatos que atestam esse fato.

4.3 “A aula que eu mais lembro, que eu mais queria ainda hoje era aquela do computador”: Mulheres mil, lugar de memórias e de letramentos

Quadro 5 – Perfil Sociocultural e Socioeducacional das participantes M.Q6, M.Q2, M.Q7, M.Q10

Código	Idade	Comuni- dade	Profissão	Es- tado Civil	Nº de Filhos	Escolaridade	Religião
M.Q6	64 anos	Contente	Trabalhadora rural aposen- tada	Ca- sada	Não tem filhos	2º ano do En- sino Funda- mental	Católica
M.Q2	43 anos	Contente	Trabalhadora rural	Ca- sada	3 filhos	4º ano do En- sino Funda- mental	Católica
M.Q7	54 anos	Barro Vermelho	Trabalhadora rural	Ca- sada	1 filha	5º ano do En- sino Funda- mental	Católica
M.Q10	75 anos	Barro Vermelho	Trabalhadora rural	Vi- úva	1 filho	5º ano do En- sino Funda- mental	Católica

Fonte: Dados originais da pesquisa

Quadro6: Respostas das participantes

Sobre o curso Mulheres Mil o que dizer das aulas?
Apreendi a fazer as polpas de umbu no curso. Gostei, adorei! É difícil fazer, fiz polpa de umbu ano passado e guardei. E das outras aulas eu também gostei, de todos os professores eu gostei! Adorava as aulas! Se tivesse outro curso daquele eu tinha interesse de participar. Eu tenho vontade de voltar a estudar! Às vezes, quando eu acho algum livro das minhas sobrinhas eu fico tentando descobrir algum nome. Quando tem alguma leitura que a gente num sabe a gente fica se preocupando, porque não soube lê, agora mesmo tenho problema de vista que me atrapalha a ler. (M.Q6 – C.C)
O curso foi muito bom; Se eu tivesse fazendo as polpas em casa era bom, mas só que eu não fiquei fazendo. Se o curso tivesse vindo pra cá ou se a gente continuasse estudando, tinha sido mais melhor. Gostaria que o curso continuasse de 6 em 6 meses, se tivesse de novo eu queria participar! Queria que fosse aqui no Contente, no Instituto eu fico constrangida, porque lá tem muita gente avançada e bem estudada e eu fico com vergonha dos pessoal fica mangando de nós, velhos estudando! (M.Q2 – C.C)
Lembro das aulas! Adorei! Se tivesse sido mais tempo, pra mim tinha sido melhor! Apreendi a fazer as polpas, só não faço porque não tem maquinário, se tivesse nós fazia as polpas. Aprendemos não para vender, mas para aproveitar o umbu que é plantado aqui na região e precisa aproveitar melhor e outras frutas também. A aula que eu mais lembro, que eu mais queria ainda hoje era aquela do computador. Eu gostava das aulas de música, das atividades de matemática e de português, gostei de todas! Mas Computação era a que eu mais gostava! Se tivesse tido mais aulas pra mim seria melhor. Pensa como eu gostei! Não tenho computador em casa, mas se precisar mexer sei coisa pouca, eu mexia mais lá na aula de Computação mesmo. (M.Q7 – C.B.V)

Lembro das aulas de música, com o professor Lodoro. Ele cantava aquela música “Encosta tua cabecinha no meu ombro e chora e conta logo tua mágoa toda para mim”, ele dizia: “Abre bem a boca!”; Lembro que tinha as aulas de matemática, português e computação. Eu adorava ir pro Instituto! Se tivesse o curso novamente eu ia, agora só é ruim por causa da minha vista. Eu tinha desejo de continuar o curso, lá a gente arruma os colegas, os amigos e as amigas. (M.Q10 – C.B.V)

Fonte: Dados originais da pesquisa.

As narrativas aqui expostas retratam histórias vividas no ano de 2013. Na ocasião, o programa governamental Mulheres Mil, ofertado em todo o país, foi uma ação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Criado em 2011, o referido programa objetivou promover o acesso de mulheres em situação de vulnerabilidade social à educação profissional e tecnológica, por meio de cursos profissionalizantes que visavam à elevação da escolaridade.

Foi nesse contexto que o Instituto Federal do Piauí, *campus* Paulistana, ofertou o curso de Operador de Beneficiamento de Frutas e Hortaliças. Perfazendo uma carga horária de 240h, o curso foi oferecido para um público de cem mulheres das comunidades remanescentes quilombolas de Sumidouro, Tapuio, Baixa da Onça, Contente, Barro Vermelho e São Martins, todas localizadas no interior da cidade de Paulistana-PI.

Nossa escolha por entrevistar as mulheres quilombolas das comunidades Barro Vermelho e Contente se deu por serem comunidades que se destacam pelo protagonismo feminino, o que sempre chamou nossa atenção enquanto pesquisadora. Além de serem comunidades em que as mulheres, ex-alunas do Programa Mulheres Mil, participantes desta pesquisa, eram as mais assíduas nas aulas de Língua Portuguesa do referido programa, o que contribuiu para o fortalecimento do laço afetivo desenvolvido durante a ministração das nossas aulas.

Mediante este cenário, em nossa pesquisa, reencontramos boa parte das nossas ex-alunas, o que nos encheu de alegria e entusiasmo para saber como estão atualmente, em se tratando dos aspectos educacionais que o curso pode oferecer. Assim, dentre as perguntas feitas na entrevista para composição do relato oral, questionamos a respeito das aulas ministradas no Programa Mulheres Mil: quais as memórias que elas têm, se o que aprenderam ainda é colocado em prática, bem como suas pretensões estudantis para o futuro. Dentre as participantes desta pesquisa, analisamos os relatos de quatro delas.

A entrevistada M.Q6 nascida na comunidade do Contente, tem 64 anos, estudou até o 2º ano do Ensino Fundamental, é casada, trabalhadora rural aposentada e não tem filhos.

Imagem 12: M.Q6



Fonte: A autora (2023)

M.Q6 contou-nos que aprendeu a fazer as polpas de umbu no curso e que gostou de todas as aulas. O desejo de estudar evidencia-se em sua fala ao dizer que: “*Se tivesse outro curso daquele eu tinha interesse de participar!* Eu tenho vontade de voltar a estudar!”. O relato de M.Q6 nos faz inferir que a luta do homem e da mulher do campo é por uma educação que priorize a garantia das condições necessárias para a permanência dos indivíduos na escola, quer sejam crianças, adolescentes, jovens e adultos, especialmente, mulheres. Disponibilizar não somente o acesso à escola, como também aos programas de alfabetização, é fundamental. Nesse sentido, oferecer condições de aprendizagem como afirma Arroyo (1982, p.5) é inevitável.

[...] a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que

percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política.

A exclusão, o fracasso e o abandono escolar têm sido fatores de extrema gravidade para as mulheres quilombolas. “O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento de apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos” (Rego, 2003, p.16). Apesar das dificuldades para enxergar e compreender plenamente o que está escrito, a entrevistada relatou que ainda lê algumas palavras nos livros de suas sobrinhas e que, quando não consegue entender o que leu, isso a preocupa.

Essa situação pode ser associada ao conceito de alfabetismo, conforme definido por Soares (2003), que descreve o estado ou condição de alguém que está em processo de aprender a ler e a escrever. Em outras palavras, um sujeito alfabetizado é aquele que já aprendeu a ler e a escrever, em contraste com o analfabeto, que não possui essas habilidades. O alfabetismo, por sua vez, refere-se à pessoa em fase de aprendizado, mesmo que a autora reconheça a ausência de um termo específico para definir quem vivencia essa experiência.

...conhecemos bem, e há muito, o “estado ou condição de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designar esse estado ou condição — e temos usado sem nenhuma estranheza o termo *analfabetismo*. Por outro lado, enquanto não foram intensas as demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, enquanto não foi uma realidade percebida e reconhecida um certo “estado” ou “condição” de quem sabe ler e escrever, o termo oposto a *analfabetismo* não se mostrou necessário — e não tínhamos usado o termo *alfabetismo* (Soares, 2003, p. 6-7).

Portanto, o caso de M.Q6 pode ser relacionado ao conceito de alfabetismo, já que ela é capaz de ler algumas palavras nos livros de suas sobrinhas, embora admita que não compreende o significado de algumas delas. Considerando que ela estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental (atualmente o 2º ano), trata-se de alguém que iniciou o processo de aprender a ler e escrever e ainda se encontra nesse percurso.

Na sequência, M.Q2 afirma o quanto o curso foi bom e que gostaria que continuasse de (6) seis em seis meses. Um trecho do seu relato sobre sua passagem pelo Instituto Federal do Piauí - Campus Paulistana, e sua relação com outros alunos, que denominou como “avançados”, chama-nos a atenção ao denotar uma percepção fragilizada de si em relação a sua própria autoestima: “...no Instituto eu fico constrangida, porque lá tem muita

gente avançada e bem estudada e eu fico com vergonha dos pessoal fica mangano de nós, velhos estudando!”.

O relato de M.Q2 nos faz refletir sobre a escrita e a leitura enquanto instrumentos de poder. A preocupação social com a aquisição da leitura e da escrita não está limitada a uma classe social, um determinado sistema de governo ou uma sociedade em particular. São também preocupações dos indivíduos que se sentem prejudicados por não terem sido alfabetizados ao longo da vida. No caso de M.Q2, há um sentimento de inferioridade diante da possibilidade de voltar a estudar no IFPI, campus Paulistana, tanto por conta da idade como também por se sentir incapaz de estudar com outras pessoas que, para ela, são mais inteligentes.

A consciência de não saber pode ser particularmente um fardo para adultos anal-fabetos, limitando-os a ponto de se sentirem incapazes de tentar escrever. Para esses adultos, a falta de habilidades de leitura e escrita pode ser uma barreira, frequentemente acompanhada por um sentimento de inadequação e vergonha. A ausência de experiência prévia ou de qualquer base sólida em alfabetização pode alimentar a crença de que é impossível aprender a escrever (Ferreiro *et al.*, 1983). Corroborando essa ideia, Moura (1999) esclarece o quanto a consciência do não saber impossibilita o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência do não saber é demasiado aguda, e um lápis em sua mão produz uma inibição impossível de superar. A grande inibição que apresentam com relação à língua escrita, impede que façam tentativas, tanto por medo de cometer erros de ortografia, quanto pela dificuldade de dizer por escrito o que são capazes de dizer oralmente (Moura, 1999, p. 122).

Situações como essa nos levam a compreender que o indivíduo não escolarizado é interpelado pela classe dominante. A esse respeito, Fiorin (2003, p.33) esclarece que “Não devemos esquecer-nos de que assim como a ideologia dominante é da classe dominante, o discurso dominante é da classe dominante”. Assim, no discurso de M.Q2, ao dizer que “*e eu fico com vergonha dos pessoal fica mangado de nós, velhos estudado!”*, reflete a representação idealizada do leitor, difundida pela ideologia da classe dominante. Ao desejar possuir a cultura letrada, inferimos que ela idealiza estar em outro lugar, ou seja, deseja dominar os saberes linguísticos do letramento. Ao afirmar que: “*Se o curso tivesse vindo pra cá ou se a gente continuasse estudado, tinha sido mais melhor*”, M.Q2 demonstra o desejo de ir à escola e compreende que este é o caminho para se inserir na cultura letrada.

Na sequência, a entrevistada M.Q7 recorda com emoção das aulas que assistiu no Programa Mulheres Mil, principalmente das aulas de Computação, segundo ela: *"A aula que eu mais lembro, que eu mais queria ainda hoje era aquela do computador! Eu gostava das aulas de música, matemática, português, gostei de todas! Mas Computação era a que eu mais gostava!"*. No relato de M.Q7, é possível perceber que a escrita adquire um caráter de funcionalidade por estar associada a instâncias multimodais, além da comunicação alfabética, como por exemplo, no contexto das aulas de Computação assistidas pela M.Q7.

Diante disso, compreender a escrita como algo que vai além da comunicação alfabética é algo sinalizado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a partir do momento em que os autores se referem à necessidade de incorporação de habilidades tradicionais a comunicações multimodais. Isso prova que não existe apenas um único tipo de leitura, mas vários outros como, por exemplo, as atividades desenvolvidas nas aulas de música, matemática e português, como bem disse nossa entrevistada. Assim, sejam quais forem as práticas de leitura e escrita utilizadas pelos indivíduos, como ratifica Street (2006, p. 466), “[...] elas são associadas a determinadas identidades e expectativas acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”.

Por conseguinte, os mais diversos gêneros textuais empregados no cotidiano correspondem a valores, hábitos e gostos individuais, pertencentes a um contexto sociocultural. Isso porque, ao focarmos nas práticas letradas, a partir de uma perspectiva social, assumimos também a existência de “subcategorias dessas práticas: práticas de letramento acadêmicas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas e talvez práticas de letramento digitais” (Street, 2007, p. 44). Assim sendo, concordamos com Buzato (2006, p. 7), ao afirmar que é cada vez mais imprescindível que:

Os atores sociais estejam familiarizados com essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua dimensão de uso, aquela que a implica na construção e manutenção de relações sociais.

Frente a essa realidade, não podemos esquecer que a escola ainda é considerada como principal agência de letramento da sociedade (Kleiman, 1995), e diante de uma realidade na qual os equipamentos eletrônicos e digitais estão mais presentes na vida dos indivíduos, “ensinar a usar e entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania” (Rojo; Lopes; Moita, 2004, p. 46).

Ademais, reconhecemos que esses novos suportes tecnológicos podem, inclusive, diversificar ainda mais as práticas de leitura e escrita na escola, como também promoverem, por exemplo, situações de comunicação pouco vivenciadas. E, com isso, novos modos de relação com a escrita podem ser experienciados nestes ambientes. Como foi o caso das aulas de computação que M.Q7 participou no Programa Governamental Mulheres Mil e que se fizeram notórias para nossa entrevistada ao afirmar que: *“Eu gostava das aulas de música, matemática, português, gostei de todas! Mas Computação era a que eu mais gostava!”*. Frente a essa resposta, inferimos que M.Q7 pôde vivenciar uma nova experiência com a leitura e a escrita, de modo que ela jamais esqueceu mesmo depois de muitos anos.

Durante a entrevista, perguntamos a M.Q7 se ela havia vivido alguma situação marcante em que o uso da leitura e da escrita lhe trouxeram alegria. E ela respondeu dizendo que: *“Na época que eu era secretária da Associação era muito bom, tinha vez que eu lia e escrevia no livro de ata. Fui secretária por 4 (quatro) anos, eu fazia a leitura das atas, coletava as assinaturas dos participantes e organizava os documentos da associação. Apesar das dificuldades de escrita, eu gostava muito de fazer tudo isso.”* Para M.Q7, exercer o cargo de secretária da associação lhe permitiu construir uma nova identidade. Mesmo diante das dificuldades de escrita, o letramento esteve presente nas práticas sociais, tanto no curso do Mulheres Mil, como nas atividades desenvolvidas na associação.

Imagem 13: M.Q7 segurando o caderno de ata da associação dos quilombolas



Fonte: A autora (2023)

Assim, apesar de morar em uma comunidade rural com predominância da oralidade, as práticas religiosas, sociais e culturais são permeadas por gêneros textuais legitimadores das ações dos moradores. Nesse sentido, se a leitura for considerada como uma prática, oportuna é a afirmação de Chartier (2001, p. 101): “há a cada dia milhões de indivíduos que realizam milhões de atos de leitura [...]”, e em cada ação de letramento ideológico, seja ele individual ou social, os sujeitos constroem sentidos e identidades. Foi o que ocorreu com M.Q7 na busca pela construção da sua identidade, enquanto secretária da associação e aluna do programa Mulheres Mil, independentemente do fato de fazer parte do contingente de mulheres quilombolas que apresentam dificuldades na leitura e na escrita.

Por fim, a quilombola M.Q10 cantou um trecho da música "Cabecinha no ombro" e relembrou o quanto as aulas de música foram inesquecíveis. M.Q10 tem 75 anos, é trabalhadora rural, estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental, é viúva e mãe de 1 (um) filho.

Imagem 14: M.Q10



Fonte: A autora (2023)

Dentre as entrevistadas que participaram desta pesquisa, M.Q10 é a única que ainda guarda com carinho a farda do programa Mulheres Mil. Ao chegarmos em sua casa

para entrevistá-la, M.Q10 estava usando o fardamento do curso, o que nos surpreendeu e encheu-nos de alegria, pois apesar de já passados dez (10) anos, ela preserva essa vestimenta como manifestação do seu afeto por tudo que viveu no curso.

Em seu depoimento a referida entrevistada contou-nos que lembra das aulas de matemática, português e computação. Disse ainda que adorava ir para o Instituto e que se tivesse o curso novamente ela participaria, apesar dos problemas na visão. *"Eu tinha desejo de continuar o curso, lá a gente arruma os colegas, os amigos e as amigas"*. Alinhado a essa realidade, Almeida afirma que:

Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo (Almeida, 1993, p. 34).

E neste mesmo raciocínio, Almeida (1993) reafirma que o conhecimento tão desejado é constituído de conteúdos concretos variados que, uma vez apreendidos, confere ao aprendiz a possibilidade de usar uma série de estruturas cognitivas, agregando afetos e desejos, pois, quem internaliza os conhecimentos, apodera-se do conteúdo ensinado, transformando e sendo transformado, tornando-se apto a reproduzi-lo enquanto conhecimento elaborado. Para Freire (2020, p. 25) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Na interpretação de Soares (2003), as consequências do processo de alfabetização, o alfabetismo, estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, que definem, transmitem e reforçam valores, crenças, tradições e padrões de poder. A autora reconhece em Paulo Freire⁸ um dos primeiros a defender o alfabetismo como uma força revolucionária, ao entender que a leitura e a escrita são meios de um sujeito se tornar consciente da realidade e transformá-la. Infelizmente, durante a entrevista, M. Q10 afirmou que, devido aos problemas na visão, não mais consegue ler e escrever como outrora: *“Eu não leio mais não, eu rezava o ofício, mas agora eu não consigo, meus óculos ficou ruim, é pra fazer uma revisão pra trocar os óculos, mas nunca fiz. Mas eu adorava lê. O ofício eu rezava todo dia, não fiz mais a leitura, mas coloco meus netos pra lê pra mim!”* (M.Q10).

É possível observar no relato acima que a presença da leitura e da escrita são evidentes na vida da referida entrevistada.

⁸ Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro, amplamente considerado um dos mais importantes pensadores da educação no século XX. Ele é reconhecido por sua abordagem pedagógica inovadora e crítica, voltada para promover a conscientização e a emancipação dos oprimidos através da educação.

M.Q10 contou-nos, ainda, que participa ativamente das reuniões da associação dos quilombolas, enfatizando a importância de assinar seu nome na lista de presença, sempre ao final da reunião, como forma de validar sua participação: *“Participo das reuniões da associação e gosto muito. Só não vou se tiver doente. Quando termina a reunião a gente assina o nome porque se não assinar não vale, não consta que a gente tá indo, né? Tem vez que quando tem viagem para representar a associação eu vou, quando me convidam, eu vou!”* (M.Q10).

Os eventos e práticas de letramento na vida de M.Q10 favorecem nossa compreensão a respeito das táticas constituídas na intenção de ter acessibilidade à língua escrita. Frente a essa realidade, para os educadores que lidam com aprendizes de classes populares em comunidades rurais, faz-se necessário conhecer a ecologia do letramento presente no cotidiano desses indivíduos. A esse respeito, Soares esclarece que:

Na verdade, o que nos falta é conhecer os usos da leitura e da escrita nessas camadas, suas diferenças em relação aos usos escolares, que são aqueles valorizados pelas camadas hegemônicas. Ou seja: o que nos falta são estudos e pesquisas na perspectiva antropológica dos eventos e práticas de letramento em camadas populares, estudos e pesquisas que venham esclarecer as diferenças nas relações com a cultura escrita entre as diferentes subculturas a que pertencem os alunos presentes nas salas de aula (Soares, 2010, p.62)

O cotidiano de M.Q10 é tecido por práticas orais e escritas de letramento ideológico, pois sua vida religiosa, familiar, social e cultural comprova isso, apesar de não mais escrever por conta dos problemas de visão. Sendo assim, para esse tipo de situação, Soares (2003) argumenta que o letramento é muito mais que a relação entre grafemas e fonemas; o letramento nos oportuniza descobrir diferentes lugares e condições; não se restringe apenas ao espaço da escola, mas possibilita ao indivíduo vivenciar e experimentar as mais diversas alternativas de leitura e de escrita.

Suas atitudes e práticas confirmam seus saberes de letramentos, não necessariamente as práticas de leitura e escrita do programa Mulheres Mil, mas aquelas que foram aprendidas no cotidiano. Entretanto, nossa entrevistada apontou para as aprendizagens que lá aconteceram, como as que ocorreram nas aulas de música, por exemplo.

Em seu relato, M.Q10 reconhece a importância da leitura e da escrita ao dizer que: *“É muito importante porque se a pessoa não estudar não tem nada, não consegue nada pra frente, né? Se você não souber ler e nem escrever não adianta nada pra frente, não arruma emprego, não arruma nada, né? Você sabendo ler e escrever, você arruma um emprego, trabalha, confiando em Deus!”* (M.Q10)

Diante do relato de M.Q10, percebemos que a importância da leitura e da escrita está aliada ao desenvolvimento cultural e à aprendizagem de si e do outro. A referida entrevistada consegue decodificar diferentes gêneros textuais como, por exemplo, letras de músicas e os ofícios (rezas), além de considerar as práticas de leitura como oportunidade de percepção de si mesma e de sua ascensão social. Assim, a leitura é, antes de tudo, a possibilidade que o sujeito tem de se reconhecer como plural, ser um ou outro, conservando a singularidade na diversidade (Yunes, 2003).

As crenças e concepções de leitura e de escrita das mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente revelam que estas carregam as marcas da ideologia da classe dominante, considerando que, para exercerem a cidadania, os indivíduos precisam saber ler e escrever. Alinhado a isso, Barreto (2011, p.356) afirma que: "Desde o século XV, fora criado o mito da importância da palavra escrita, a hegemonia do escrito, a possibilidade de que o mundo poderia ser lido". Ao legitimar a escrita, as mulheres quilombolas participantes desta pesquisa se percebem como sujeitos que detêm pouco conhecimento, acreditam que a sua valorização pessoal está associada ao conhecimento da escrita e que somente por meio dela é possível ascender socialmente. Alinhado a esse pensamento, Mollica reafirma que:

As práticas de leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de constituir cidadania plena. A linguagem facilita os meios, embora não represente garantia para retirar os cidadãos do lugar à margem da sociedade organizada. Assim, através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne agente ativo e transformador; para o cidadão comum, prevalece a ideia de que a educação, especialmente a veiculada na escola e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida (Mollica, 2014, p. 12-13).

A maioria das entrevistadas expressou o desejo de retomar os estudos, mesmo enfrentando desafios relacionados à idade ou limitações físicas. Observamos que esse anseio está profundamente relacionado à busca por melhores perspectivas de vida, maior autonomia e pertencimento. Bem mais que a simples aquisição da leitura e da escrita, a educação para as participantes dessa pesquisa desempenha um papel emancipatório, permitindo o acesso a conhecimentos que dialogam com sua cultura, como também o fortalecimento de sua identidade e a ampliação de sua participação social. Logo, o aprendizado significativo, nesse contexto, está diretamente interligado às experiências e necessidades dessas mulheres, seja na valorização da história e das tradições quilombolas, na preparação para o mercado de trabalho ou na apropriação de informações que lhes proporcionam

maior acesso a direitos e recursos. Assim sendo, a educação excede sua função básica e se torna uma ferramenta relevante para a ascensão social e o fortalecimento da identidade sociocultural das participantes dessa pesquisa.

E por falar em ascensão social, o que pensam as mulheres quilombolas a respeito da identidade sociocultural que carregam? Como ocorre a relação entre letramento e identidade sociocultural no cotidiano das mulheres quilombolas? No tópico a seguir, tais questionamentos serão discutidos.

4.4 “Sou quilombo com orgulho muito de quem eu sou”: letramento como identidade sociocultural

Quadro 7: Perfil Sociocultural e Socioeducacional das participantes M.Q5, M.Q1, M.Q4 e M.Q11

Sigla	Idade	Comunidade	Profissão	Estado Civil	Nº de Filhos	Escolaridade	Religião
M.Q5	60 anos	Contente	Trabalhadora rural	Solteira	4 filhos	2º ano do Ensino Fundamental	Católica
M.Q1	38 anos	Contente	Dona de casa, trabalhadora rural	Casada	6 filhos	4º ano do Ensino Fundamental	Católica
M.Q4	35 anos	Contente	Trabalhadora rural, manicure	Casada	3 filhos	Ensino Médio completo	Católica
M.Q11	32 anos	Barro Vermelho	Trabalhadora rural	Casada	4 filhos	Ensino Médio completo	Católica

Quadro 8: Respostas das participantes

Você tem orgulho de ser descendente quilombola? Lembra-se de alguma história que seus pais e/ou avós contavam a respeito dos escravos que aqui viviam? Conte-nos.
Sim! Assumo que sou dos quilombolas. Gosto mesmo de coração, assumindo minhas raízes que foi plantada por meu pai e meu bisavô, que veio desses tronco ai, nós somos a semente que eles deixou prantada. Reconheço e assumo! Não tenho vergonha não! Quando eu chego no cartório que eles perguntam quem é, eu digo: Sou quilombo! Com orgulho muito de quem eu sou, de família negra mesmo, orgulho de todo coração! Lembro assim que ele disse que o avô dele foi libertado ai comprou uma vaquinha. Ele pegou e vendeu e comprou aqui a terra do Contente, meu bisavô que era Elias, ai disse que ia botar o nome de Contente porque estava contente por ter vendido a vaca e tinha comprado o terreninho pra morar. Ai foi e casou e criou a família dele, criou os netos, os bisnetos, no Contente.

Lembro que meu pai contava que os escravos apanhavam muito. Os brancos pegavam os negros, prendia as pernas e os braços, aí os escravos virava a bunda pra riba e dava de navalha, quando acabava os cachorro vinham lambe o sangue, caba eles pegava o sal e jogava na bunda dos escravos, aí soltava, aí os bichim corria até chegar no rio pra banha pra dor passa.

Ele contava também que as escravas ficavam com os filhos nas costas, amarrava um pano e botava os fios nas costas, trabalhando de enxada pra poder sobreviver e assim mesmo nem em dinheiro não pegava, era só a comida mesmo que eles dava pros bichim, era sofrido! **(M.Q5 – C.C)**

Sou quilombola! Lembro que dia de domingo, a cada quinze dias, os mais veio, minhas tias, mãe Zefinha e mãe, gostam de conversar, fazer palestra pra conta os causos. Os meninos sorrem com o causo da raposa, mais eu num sei contar. Agora só mãe que reuni só as criancinha mesmo, os grandes não vem mais não, eles ficam na calçada e mãe conta pros meninos os causos da raposa e do gato. **(M.Q1 – C.C)**

Sim! Sou neta de Mariano, meu pai é filho dele. Ele gostava de ficar aqui nesse pé de imbuzeiro, quando ele não ficava aqui nesse pé de imbuzeiro ele ficava dentro de casa, porque ele já era bem idoso já. Ele contava as histórias dele para os netos dele pra quem chegava, que procurava ele, ele falava. Não lembro bem das histórias porque sou ruim de memória, ele dizia que vinha da família dos escravos e que nós somos descendentes. Eu achava importante aquele momento e gostava de ouvir as histórias que ele contava. **(M.Q4 – C.C)**

Sim! Meu bisavô é o finado André Eusébio, mas eu não conheci ele. Também não lembro das histórias que meu avô contava sobre os escravos. Hoje em dia aqui no Barro Vermelho não tem quem conte as histórias dos antigos não. Só se a gente chega pra aquelas pessoas mais velhas pra gente sentar assim com eles e procurar as histórias antigas, eles fala pra gente. **(M.Q11 – C.B.V)**

Fonte: Dados originais da pesquisa

Os depoimentos aqui expostos revelam que as mulheres quilombolas, de fato, assumem suas origens e delas sentem muito orgulho. As participantes desta pesquisa que residem no Barro Vermelho são descendentes do casal Euzébio André de Carvalho e Antônia Cecília da Conceição, sendo algumas netas e outras bisnetas do referido casal. Por sua vez, as participantes que residem na comunidade do Contente são descendentes do José Mariano Rodrigues, neto do casal Elias Mariano Rodrigues e Lediogária Rodrigues, ex-escravizados, donos das terras do Contente. Dentre as participantes desta pesquisa, uma delas é filha do senhor José Mariano e as demais são suas netas.

Iniciamos esta análise com a fala da M.Q5, filha do senhor José Mariano. Nascida na comunidade quilombola do Contente, ela expressa sua alegria e um sentimento de

pertencimento ao dizer que assume suas raízes quilombola: *“Gosto mesmo de coração, assumido minhas raízes que foi plantada por meu pai e meu bisavô, que veio desses troncos aí...”*. Mesmo não sendo M.Q5 uma mulher alfabetizada, observamos o quanto ela compreende que fazer parte do povo quilombola vai além do conhecimento adquirido na escola. Sem ao menos saber que estava fazendo uso de metáforas, M.Q5 explica quem ela é e quem foi seu pai e seu bisavô. A expressão *“que veio desses troncos aí...”* remete ao sofrimento que eles passaram e que jamais foi esquecido. Outro trecho que nos chamou a atenção foi: *“Quando eu chego no cartório que eles pergunta: Quem é? Eu digo: Sou quilombo, com muito orgulho de quem eu sou, de família negra mesmo, orgulho de todo coração!”*. Ao substituir seu próprio nome pela expressão *“sou quilombo”*, a entrevistada nos mostra o quanto valoriza sua origem, sua raça, isto é, sua identidade social.

Imagem 15: M.Q5 – Sinônimo de força e determinação



Fonte: A autora (2023)

O depoimento de M.Q5 sinaliza para o fato de existirem modos letrados dentro do contexto quilombola, como aqueles que são representados pela cultura e pela história oral. A exemplo disso, citamos a história que ela nos contou a respeito do sofrimento dos escravizados, história contada pelo seu pai quando M.Q5 ainda era criança. O fato da nossa entrevistada contar essa história para seus filhos, netos e demais conhecidos, constitui-se como um modo letrado manifesto por meio da oralidade, com claras intenções de trazer à tona histórias reais do povo negro escravizado. Alinhado com essa situação, Street (1995) explica-nos que o letramento não é uma prática isolada, mas está inserido em contextos sociais e culturais específicos, como é o caso do relato da nossa entrevistada. Para

o autor, o letramento deve ser entendido como plural, refletindo a diversidade das práticas sociais e culturais em diferentes contextos (Street, 1995).

Os letramentos não estão unicamente nas palavras escritas, ou seja, o letramento está também nas maneiras de se posicionar, reivindicar, pensar e ver o mundo, nas questões de identidade e de sobrevivência, como é o caso de M.Q5 ao chegar no cartório para resolver suas demandas pessoais e familiares. Nesse contexto, Kleiman e Sito (2016, p. 179) afirmam que os letramentos usados como estratégias para lidar com grupos de poder “têm uma firme base na cultura oral, nas tradições musicais, no uso do espaço e do corpo, por meio dos quais são produzidos textos multimodais em que a língua verbal escrita ocupa um papel secundário”.

Por sua vez, M.Q1, neta do José Mariano, também assume com firmeza sua identidade quilombola. Aos 38 (trinta e oito) anos, é mãe de seis filhos, avó de 2 netos, dona de casa e trabalhadora rural.

Imagem 16: M.Q1 – Sinônimo de superação e resistência



Fonte: A autora (2023).

M.Q1 foi criada pelo seu avô Mariano e lembra como sua infância foi sofrida por conta da escassez de alimentos e assim relata:

Quadro 9: Rememorações de M.Q1 – C.C

Ele dizia assim: - Ei, meus filhos, trabalha! Se não trabalhar não come não! Um caroço de milho que caia no chão nós num deixava nem o galo comer, o galo era nós.

Paim dizia: - Vamos pisar um milho pra nós comer, porque o almoço hoje vai sê de manhã, e meio dia e de noite o quebra jejum vai sê mungunzá.

Tinha que pisa, assoprar, aí quando assoprava botava o feijão e iam cozinhar, a merenda de manhã era milho, de meio dia o almoço milho, de noite também era o milho, não tem arroz, o arroz hoje vai sê isso aí, a comida de vocês!

Eu dizia: - Tá bom, paim, pode ser!

Não tinha carne, nem ovo, só o milho mesmo pisado no pilão com feijão. Pra comprar carne tinha que ir duas léguas, ia de a pés e comprava, ele comprava um carneiro, no tempo era difícil! Ai todo mundo ficava feliz! Não tinha café não, o café de manhã era o milho pisado.

Quando eu inteirei onze anos, ele disse: - Agora vai melhorar, eu vou aposentar, agora vai ter o café com farinha!

Era bom, mainha fazia o café e botava dentro da farinha e nós comia. Era eu e três irmãos, e mainha também (M.Q1 – C.C).

Fonte: Dados originais da pesquisa

Neste excerto, M.Q1 recorda com emoção situações em que a escassez de alimentos em casa lhe obrigava a comer a mesma comida ao longo do dia. Frente à sua narrativa, oportuna é a reflexão de Bosi (1994, p. 53) a respeito das lembranças do passado: “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado conserva-se no espírito de cada ser humano, aflora a consciência na forma de imagens e lembrança”. O trabalho na roça e o trabalho doméstico contribuíram para que M.Q1 adquirisse responsabilidades ainda na infância e estudasse somente até a 3ª série do Ensino Fundamental.

Ao ser questionada se na comunidade do Contente ainda há a preservação da cultura quilombola, ela afirma que: *Lembro que dia de domingo, a cada quinze dias, os mais veio, minhas tias, mãe Zefinha e mãe, gostam de conversar, fazer palestra pra contar os causos. Os meninos sorrem com o causo da raposa, mais eu num sei contar. Agora só mãe que reúne só as criancinhas mesmo, os grandes não vêm mais não, eles ficam na calçada e mãe conta pros meninos os causos da raposa e do gato (MQ1 – C.C)*

Na comunidade do Contente, ainda é comum a contação de causos (histórias inventadas), como também histórias verídicas de como foi o período que Elias, avô do José Mariano e ex-escravizado, chegou no Contente. Até o ano de 2016, quem contava os causos e histórias dos escravos era o senhor José Mariano. Após o seu falecimento, alguns dos seus filhos e vizinhos passaram a fazer isso, inclusive M.Q5 e M.Q12, filhas mais velhas do senhor José Mariano.

A preservação desse hábito linguístico, contar histórias para as crianças, trata-se de um evento de letramento e remete ao que Shirley Brice Heath (1983) afirmou sobre a contação de histórias para crianças e a narrativa oral como práticas fundamentais no desenvolvimento do letramento cultural e social. De acordo com os Novos Estudos do Letramento, essas práticas vão além do ato de ler e escrever, englobando eventos sociais que integram os indivíduos aos significados culturais compartilhados. Nesse contexto, a contação de histórias no Contente desempenha um papel essencial na transmissão de valores, memórias históricas e identidades coletivas, reforçando a ideia de que o letramento é um fenômeno situado e enraizado nas práticas culturais do grupo.

A contação de histórias em Contente era um hábito mais praticado quando o senhor José Mariano ainda era vivo. Segundo suas filhas e netas, ele gostava de reunir crianças, jovens e adultos debaixo de um pé de imbuzeiro para contar as histórias dos seus antepassados, como também os causos. Comprovamos isso com a seguinte fala: *Sou neta de Mariano, meu pai é filho dele. Ele gostava de ficar aqui nesse pé de imbuzeiro, quando ele não ficava aqui nesse pé de imbuzeiro ele ficava dentro de casa, porque ele já era bem idoso já. Ele contava as histórias dele para os netos dele e pra quem chegava, que procurava ele, ele falava. Não lembro bem das histórias porque sou ruim de memória, ele dizia que vinha da família dos escravos e que nós somos descendentes. Eu achava importante aquele momento e gostava de ouvir as histórias que ele contava (M.Q4 – C.C).*

Não só a M.Q1 e M.Q4 disseram que o senhor José Mariano tinha o hábito de reunir as pessoas em sua casa ou embaixo de um pé de umbuzeiro para contar as histórias dos seus antepassados, mas praticamente todas as entrevistadas que moram no Contente afirmaram a mesma coisa. Nessa direção, o pensamento de Heath (2004, p. 145) nos faz compreender que “cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimento nos eventos de letramento”. Ou seja, o ato de reunir as pessoas para contar os causos, as experiências de vida, bem como episódios que marcaram gerações, como a escravidão dos negros, constitui-se como evento de letramento em que a oralidade prevalece.

Assim, compreende-se que a oralidade desempenha um papel fundamental na transmissão de conhecimento, superando a percepção equivocada de que a escrita lhe é superior. Na comunidade quilombola do Contente, a tradição da contação de histórias, antes conduzida pelo senhor José Mariano, persiste mesmo após sua morte, agora sendo

mantida por suas filhas, M.Q5 e M.Q12. A preservação desse hábito de contar histórias evidencia que o conhecimento é majoritariamente transmitido por meio da interação face a face, ressaltando o papel central da oralidade como uma forma legítima e essencial de letramento, valorizada por sua relevância social e cultural no contexto da comunidade de Contente.

A reunião das pessoas para ouvir essas histórias, como testemunhado por várias entrevistadas, constitui um evento de letramento, conforme argumentado por Heath (2004). Esse evento não apenas compartilha conhecimento, mas também reforça os laços sociais e culturais da referida comunidade, permitindo a transmissão não apenas de fatos históricos, como a escravidão, mas também de valores, tradições e crenças. Assim, a oralidade se revela como uma poderosa ferramenta de transmissão de conhecimento, enraizando-se profundamente na identidade social da comunidade quilombola do Contente.

É importante ressaltar que na comunidade do Barro Vermelho não há a prática da contação de histórias como acontece ainda hoje na comunidade do Contente. O depoimento de M.Q11 comprova isso: *“Meu bisavô é o finado André Eusébio, mas eu não conheci ele. Também não lembro das histórias que meu avô contava sobre os escravos. Hoje em dia aqui no Barro Vermelho não tem quem conte as histórias dos antigos não. Só se a gente chega pra aquelas pessoas mais vei pra gente sentar assim com eles e procurar as histórias antigas, eles fala pra gente”* (M.Q11 – C.B.V).

Em face do exposto, percebemos o quanto a comunidade do Barro Vermelho perde sua identidade por não manter viva a prática de contação de histórias dos seus antepassados. Os registros que ainda se tem encontram-se no relatório da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI), fruto de uma das entrevistas que o senhor Matias concedeu ao INCRA, em 2012. Diante disso, inferimos que, mesmo que a maioria das participantes da comunidade do Contente não tenha concluído o Ensino Fundamental ou até mesmo o Ensino Médio, são pessoas letradas. Afirmamos isso com base nos estudos de Marcuschi (2010, p.25) ao esclarecer que: “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”.

Entre as entrevistadas da comunidade do Barro Vermelho, notamos que praticamente todas mencionaram apenas seu grau de parentesco com Matias Eusébio⁵, neto do casal Euzébio André de Carvalho e Antônia Cecília da Conceição (fundadores da comunidade quilombola do Barro Vermelho). No entanto, elas não sabem ou não se recordam

das histórias que Matias Eusébio⁹ contava sobre seus antepassados enquanto ainda estava vivo.

Diante dessa realidade, nos reportamos ao que Le Goff (2013) afirmou a respeito da memória, quando a enfatiza como um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja base é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades contemporâneas.

Apesar de não se ter mais a prática de contação de histórias dos antepassados na comunidade do Barro Vermelho, faz necessário destacar que as mulheres quilombolas das duas comunidades mantêm a tradição religiosa de realizar os festejos de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro¹⁰. Em conversas com as participantes, todas se declararam católicas e devotas da referida padroeira. Anualmente, são realizadas festividades religiosas durante nove dias marcadas por cantorias e danças em que a comunidade participa do novenário (nove noites de rezas e homenagens à padroeira das referidas comunidades), e a participação das mulheres quilombolas ocorre em massa.

Imagem 17: Panfleto informativo



Fonte: Instagram/Agosto de 2023.

Imagem 18: Panfleto informativo



Fonte: Instagram/Agosto de 2023.

⁹Matias Eusébio era o neto mais velho do casal fundador da comunidade do Barro Vermelho. Os registros orais por ele deixado encontram-se no relatório da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí CECOQ/PI em 2012.

¹⁰A tradição vem desde a época da Primeira Guerra Mundial, quando a avó de Dona Ana se viu em aflição pois dois de seus filhos seriam enviados para guerra. Desse modo, ela fez uma promessa para Nossa Senhora do Perpétuo Socorro de que rezaria uma novena todos os anos até o dia da sua morte, se nenhum filho de Contente saísse de lá para a guerra. Como feito, todos os anos é celebrada a novena, junto com uma procissão que circula o território central passando pelas casas dos moradores” (INCRA, 2015, p. 69).

Imagem 19: Peregrinação na comunidade

Fonte: Instagram /Setembro de 2023.

Imagem 20: Missa na comunidade do Barro Vermelho

Fonte: Instagram /Setembro de 2023.

A fé das mulheres quilombolas também se expressa nas práticas e cuidados relativos à saúde. Tanto na comunidade do Barro Vermelho como na comunidade do Con-
tente, muitas delas são rezadeiras e benzedeiras (prática de benzer com um ramo de ervas
pessoas que estão com alguma doença física ou emocional). Observamos nas duas comu-
nidades que a questão da religiosidade é algo bem presente no cotidiano das mulheres
quilombolas participantes dessa pesquisa. Elas seguem as tradições católicas que seus
pais lhes ensinaram, de modo que participam ativamente das missas realizadas aos do-
mingos e dos festejos que ocorrem anualmente.

Dessa forma, percebemos como o letramento está presente no cotidiano religioso
dessas mulheres, mesmo que elas não se reconheçam como letradas. O simples ato de
participar das missas, cantar, ler um texto litúrgico ou ouvir e compreender o sermão do
padre demonstra que, de fato, são mulheres letradas.

Alinhado a essa realidade e avançando na discussão sobre o letramento, reme-
temo-nos mais uma vez aos estudos de Street (1984), quando ele recusa a concepção de
letramento direcionada exclusivamente a esfera escolar como foco na aquisição da língua
escrita. Para o autor, os letramentos sociais são constituídos com o objetivo de atender às
necessidades individuais e coletivas de um determinado grupo, de modo que leitura e

escrita são usadas em contextos culturais do cotidiano nos diversos grupos sociais, paralelamente às de oralidade. E é justamente isso que ocorre nas comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente, quando as mulheres quilombolas fazem uso da leitura e da escrita para atender às suas necessidades individuais e coletivas no contexto cultural do cotidiano religioso.

Percebemos que os sentidos e os objetivos do uso da leitura e da escrita assumiram funções sociais diferentes, como apontado por Street (1984) em seus estudos, determinando a existência de gêneros textuais e formas comunicativas diversificadas, que se desenvolvem partindo da identidade cultural das referidas comunidades.

Imagem 21: Grupo feminino dos cânticos



Fonte: Instagram – Setembro de 2023.

Imagem 22: Participação na liturgia



Fonte: Instagram – Setembro de 2023.

Por meio dos gêneros discursivos orais e/ou escritos e multimodais que circulam no contexto cultural religioso como, por exemplo, os posteres informativos propagados nas redes sociais, as músicas cantadas nas missas e os textos bíblicos lidos na execução das liturgias, as mulheres quilombolas expressam modos particulares de lidar com a cultura escrita. Isso significa que tais eventos de letramento são autogerados, ou seja, eles surgem conforme a necessidade da situação ora vivenciada. De acordo com Hamilton (2002, p.4), os letramentos vernaculares ou “autogerados” nascem no cotidiano, nas culturas locais e costumam ser “marginalizados” pela chamada “cultura oficial.

Observamos que tais eventos de letramento existem como parte da demanda dos grupos em organizar e divulgar a citada festa religiosa, como também para facilitar a comunicação e conectar os moradores locais em torno desse evento religioso. Dessa maneira, não só as mulheres quilombolas, como também os demais moradores das

comunidades do Barro Vermelho e do Contente mantêm contato com diferentes práticas letradas que vão desde a organização do evento, divulgação nas redes sociais, como a própria realização do novenário, momento em que a presença da leitura e da escrita é fulcral, preservando suas tradições religiosas e culturais, além de estreitarem os laços afetivos e comunitários entre si.

Neste capítulo, retratamos as histórias de vida de onze (11) mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente. A análise dos registros das entrevistas revelam a presença de diversos eventos de letramento no cotidiano das participantes, tais como: a leitura das atividades escolares dos filhos, a contação de causos e histórias dos antepassados, e a participação em reuniões da associação e nos festejos de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Tais eventos refletem práticas de letramento arraigadas na valorização da oralidade, na preservação da memória coletiva, no incentivo à educação e na consolidação da identidade comunitária.

Dessa forma, constatamos que, tanto nas histórias de vida das mulheres quilombolas do Barro Vermelho e do Contente quanto nas próprias comunidades, existe uma multiplicidade de eventos de letramento vivenciados em diferentes domínios sociais, delineados por práticas de letramento ideológico. Esse conjunto de práticas contribui para que a relação entre letramento e identidade social das participantes desta pesquisa ocorra de maneira natural e integrada.

Seção IV – Letramentos nos Percursos da Vida

Imagem 23: Rua central da comunidade quilombola do Contente que dá acesso à comunidade do quilombola do Barro Vermelho



Fonte: A autora (2023)

CAPÍTULO V - LETRAMENTOS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS MATRIARCAS QUILOMBOLAS

A imagem da rua central da comunidade quilombola do Contente, que dá acesso à comunidade quilombola do Barro Vermelho, representa não apenas um caminho físico; ela simboliza um espaço de memória e de encontros, onde histórias foram vividas e transmitidas ao longo das gerações. As narrativas aqui expostas entrecruzam letramentos nas histórias de vida das matriarcas quilombolas do Barro Vermelho e do Contente. São histórias imbricadas em relatos de antepassados que ecoam na rememoração de situações vivenciadas no passado e que, agora, são traduzidas no presente. Os eventos narrados, em si, desencadeiam emoções das quais brotam saudades, angústias, desejos, reflexões e aprendizados. A apropriação das narrativas ocorreu no processo de rememorar, momento em que as matriarcas relataram suas experiências para compor esta pesquisa.

As indagações que percorrem os depoimentos dessas mulheres quilombolas referem-se à presença das práticas sociais da leitura e da escrita vivenciadas desde a infância aos dias atuais, como também a importância das referidas práticas para suas famílias, situações marcantes em que o uso da leitura e da escrita foram fundamentais, além de fatos relacionados à identidade social, dentre outros.

Ao narrarmos nos encontramos nas histórias que biografamos, nos reinventamos em nossas memórias e reflexões. Nossos saberes se entrecruzam com outros saberes e rememoramos aprendizagens construídas ao longo das experiências vivenciadas por outras mulheres, unindo sentimentos e pensamentos. Nas comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente, notamos que os elos das ancestralidades indígena e africana estão presentes na vida das mulheres quilombolas, principalmente as idosas, por serem responsáveis pelos ensinamentos das rezas, dos remédios caseiros, das práticas de subsistência, das histórias que seus pais contavam, dentre outros conhecimentos tradicionais.

Essa herança cultural é produto de séculos de vivências, resistências e trocas culturais desde o período colonial brasileiro. Ela continua a influenciar a identidade, as práticas e os modos de vida das comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente, reafirmando suas tradições e ressignificando seus valores em contextos contemporâneos.

As histórias das mulheres idosas do Barro Vermelho e do Contente estão imbricadas nas histórias de vida de suas matriarcas, quer sejam suas tataravós, bisavós, quer sejam suas avós ou mães. É possível perceber que elas assumem seus lugares sociais,

destacando-se nos desafios pessoais cotidianos, independentemente de terem sido alfabetizadas, como é o caso de M.Q12. M.Q12 é considerada como a matriarca de todas as mulheres da comunidade quilombola do Contente. Filha de Ana Maria Rodrigues e Mariano José Rodrigues, bisneta do ex-escravizado Elias Mariano Rodrigues, M.Q12 tem 75 anos, é aposentada, tem sete (7) filhos, vinte (20) netos e onze (11) bisnetos.

Imagem 24: M.Q12 – Matriarca da comunidade quilombola do Contente



Fonte: A autora (2023)

Iniciamos nossa entrevista perguntando como foi sua infância relacionada às experiências com a leitura e a escrita e ela contou-nos que não foi alfabetizada, que não frequentou a escola por falta de interesse dos pais. Para melhor entendimento do leitor, utilizamos as siglas “P” para pesquisadora e “E” para a entrevistada.

P - Por que durante a sua infância a senhora não frequentou a escola?

E - Interesse dos pais não tinha.

P - Não tinha escola aqui no Contente?

E - Tinha ali na exposição já tinha ali escola, tinha escola já de certo tempo pra cá, eu já grandinha, mas já teve escola ali no Barro Vermelho, era pouco esforço dos pais.

Porque eles estavam mais interessados que eu me envolvesse com trabalho da roça de que ir pra escola.

P – E qual era o trabalho que a senhora fazia quando era criança na roça?

E – *Capinando. Era os legumes nascendo e os meninos vigiando, e eu, mamãe e minha irmã mais velha já capinando os legumes para os passarinhos não arrancarem, tinha muitos passarinhos na época.*

P – A senhora tinha vontade de ir para a escola?

E – *Eu tinha. Papai ia e comprava criação é que nesse tempo os meninos estudavam e tinha que comer antes de sair, aí comprava as criação e botava na roça, quando pensava que tinha criação, papai já tinha matado tudinho. Desse jeito e não me botou na escola, ele só botou ainda na escola comadre Maria (me irmã que morreu), comadre Geralda (essa que tá ali de cadeira de roda tombem). Ela ainda estudou um pouquinho. Daí pra cá ele desprezou isso.*

P – Quando a senhora era jovem também não foi para a escola?

E – *Não fui para a escola, porque era envolvida com o trabalho na roça.*

Observando os excertos acima, compreendemos que a decisão dos pais de M.Q12 de não a enviar para a escola, apesar da disponibilidade de uma escola na comunidade do Barro Vermelho, ilustra como as práticas de letramento são moldadas por fatores sociais e ideológicos. A ênfase na participação do trabalho na roça, em vez de incentivos para estudar, reflete uma escolha que prioriza habilidades práticas sobre habilidades formais de leitura e escrita, alinhando-se com a visão de Street (1995) sobre letramento como uma prática situada que reflete prioridades culturais e sociais. De acordo com o referido autor, as práticas de letramento frequentemente refletem relações de poder e controle que moldam a capacidade das pessoas de explorar suas identidades e aspirações (Street, 1995).

Notamos que M.Q12 expressou o desejo de frequentar a escola, contrastando com a decisão dos pais de não priorizar sua educação formal. Isso exemplifica um conflito entre a vontade pessoal da entrevistada de adquirir habilidades de leitura e escrita e as expectativas familiares que enfatizam o trabalho na roça. Observamos que este conflito ilustra como as práticas de letramento podem refletir dinâmicas de poder dentro da família e da comunidade, limitando as oportunidades educacionais de M.Q12, desde a sua infância. Para Street (2001), a falta de acesso ao letramento padrão pode levar à exclusão social e econômica, reforçando desigualdades existentes.

A falta de acesso à educação formal de M.Q12 contribuiu para que ela passasse por algumas situações que limitaram suas oportunidades de emprego e mobilidade social. Percebemos isso ao questionar se já houve alguma situação que ela deixou de fazer algo por não saber ler e escrever, e como isso aconteceu. A resposta foi:

Fui fazer a captação de oropa lá embaixo, nesse tempo só iam fazer quem tinha estudo, eu não fui para trabalhar com as abelhas. Eu queria ter ido fazer o curso, mas eu não sabia ler e escrever e não fiz o curso. Se eu soubesse ler poderia ter uma oportunidade maior pra trabalhar com as abelhas. No começo que foi pra fazer a capacitação lá tinha que saber ler e escrever, aí eu fiquei assim um pouco revoltada, mas com meu pai não tinha interesse de me colocar na escola, eu não aprendi. Eu era envolvida no trabalho de roça, era pra panhar feijão, panhar algodão, quebrar milho, essas coisas assim (M.Q12 – C.C).

O depoimento da entrevistada oferece um exemplo vivo da teoria do Letramento Ideológico de Brian Street, destacando a interação entre letramento e poder social. A impossibilidade de participar de um curso de capacitação em apicultura, devido à falta de habilidades de leitura e escrita, é uma demonstração de como o letramento pode funcionar como um portão que regula o acesso a oportunidades sociais e econômicas. Segundo Street, o letramento não é apenas uma habilidade técnica de ler e escrever, mas está profundamente enraizado nas práticas sociais e nas relações de poder dentro da sociedade (Street, 1984).

A narrativa da entrevistada reflete uma situação de exclusão e marginalização. Sua revolta ao ser impedida de participar do curso por não saber ler e escrever é um indicativo de consciência sobre as limitações impostas pela sua condição de alfabetização. De acordo com Street (1995), este é um exemplo claro do letramento ideológico, onde as práticas de letramento são moldadas por contextos sociais, culturais e políticos que favorecem certos grupos em detrimento de outros.

A falta de interesse do pai de M.Q12 em não a colocar na escola também reflete as normas sociais e expectativas culturais em torno do gênero e do trabalho rural, em que a educação formal pode ser vista como secundária em relação ao trabalho físico imediato, como o mencionado "trabalho de roça". Esta escolha não apenas limitou suas oportunidades de aprendizado formal, mas também reforçou estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a exclusão baseadas no letramento.

A experiência de M.Q12 ilustra como o letramento, ou a falta dele, é uma espécie de capital cultural que pode tanto habilitar quanto restringir o acesso a recursos e poder dentro de uma comunidade. A análise desta passagem através da lente do letramento ideológico de Street (1995) permite uma compreensão mais profunda das interseções entre

educação, poder e identidade social que continuarão a serem percebidas ao longo das análises aqui traçadas.

Na sequência, perguntamos sobre como foi a educação dos filhos de M.Q12, se houve incentivo para eles aprenderem a ler e escrever, quais as dificuldades e os desafios enfrentados. Ela respondeu que:

Quando meus menino eram pequenos e eles iam pra escola antes deu ir pra roça, eu dava banho, dava alguma coisa que tivesse, farinha com café, qualquer coisa que tivesse, mandava pra escola e eu iam pra roça. Eu achava que era importante meus fios irem pra escola, eu já fui criada sem ir pra escola e não queria que meus filhos fossem criados igual a eu, sem ir pra escola. Tive 2 homens e 5 mulheres, eles comiam o que tinha, café, pipoca, não podia comprar carne, era passarinho miudinho que eles comiam, aí o meu fio o mais velho, ele amava caçar passarinho, a gente não via ele em casa, só no mato matando passarinho, não tinha peixe nesse tempo não, água nesse tempo não era fácil não, era nas cacimbas, e não tinha energia também não, era candieiro ou vela. Trabalhava pra mim, trabalhava pro meu patrão na roça dele, nesse tempo era o tempo do cruzado, com pouco dinheiro eu fazia a fera. Quando meus filhos chegava da escola eu só fazia conversa com eles, eu pegava no papel e num enxergava nada. Não era fácil não, mas criei, criei do jeito que eu quis criar, numa casinha de taipa (M.Q12 – C.C).

Nessa narrativa, é possível perceber um contexto de vida rural e de trabalho agrícola predominantes na vida de M.Q12, em que as condições de sobrevivência são desafiadoras. A falta de recursos básicos, como água encanada e energia elétrica, e as dificuldades econômicas influenciam diretamente as práticas de letramento na comunidade em que ela vive. A decisão de enviar os filhos para a escola, mesmo com grandes dificuldades, reflete uma prática de letramento que vai além da simples alfabetização. É uma tentativa consciente de romper com um ciclo de exclusão educacional e social, evidenciando uma valorização da educação formal como um meio de mobilidade social. Frente a essa realidade, o letramento nunca é neutro, mas sempre valoriza certos tipos de conhecimento e práticas em detrimento de outros (Street, 2003).

A prática de preparar algo para os filhos comerem antes de irem para a escola, mesmo com recursos limitados, demonstra um esforço para apoiar o processo educacional. Essa prática de letramento está enraizada na ideologia de que a educação é crucial para uma vida melhor, mesmo quando os recursos são escassos. Assim, alinhadas com essa atitude, as práticas de letramento devem ser entendidas como incorporadas em práticas sociais e culturais mais amplas (Street, 1993).

Ao enviar seus filhos para a escola, apesar das adversidades, o comportamento de M.Q12 reflete um valor ideológico sobre a importância da educação. Essa prática é uma

forma de resistência contra a marginalização e um esforço para assegurar que seus filhos tenham melhores oportunidades. Corroborando essa atitude, Street (1984) afirma que o letramento é uma prática social que envolve ideologias e práticas que são específicas de culturas particulares. M.Q12 esclarece ainda que, apesar de não conseguir ler, ela valorizava a interação verbal com seus filhos sobre a escola. Isso indica que a prática do letramento é vista não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma forma de participar na educação dos filhos e de se engajar nas discussões sobre seu progresso escolar.

Na sequência, questionamos se na época em que os meninos eram crianças tinha alguém que os auxiliava nas atividades escolares e a resposta foi: *“Tinha meu irmão mais novo que ensinava meus filhos a tarefa da escola, ele dizia: “Ah neném aqui é facinho” e eu dizia: “pra quem sabe é fácil, mas quem num sabe é muito difícil”*. O trecho revela a importância do apoio familiar na educação das crianças. O irmão mais novo de M. Q12 desempenha um papel crucial ao ajudar os sobrinhos com as tarefas escolares, uma prática de letramento que reflete a colaboração comunitária e familiar.

O ensino das tarefas escolares pelo irmão mais novo é um exemplo de letramento ideológico, em que o conhecimento é transmitido dentro do contexto familiar. Isso evidencia que o letramento não é restrito à escola, mas também ocorre em ambientes informais e através de interações sociais. A esse respeito, oportuna é a afirmação de Street (1993) ao esclarecer que as práticas de letramento são sempre práticas sociais e culturais que estão embutidas em contextos específicos e que refletem as relações de poder e ideologias presentes nesses contextos.

Verificamos ainda que no trecho *“pra quem sabe é fácil, mas quem num sabe é muito difícil”* destaca a desigualdade de conhecimento e acesso à educação. Isso reflete uma ideologia onde o letramento é visto como uma habilidade valorizada, mas também reconhece as barreiras que aqueles sem acesso a recursos educacionais enfrentam. Ou seja, as práticas de letramento nunca são neutras, mas sempre estão implicadas em relações de poder e ideologias (Street, 1984). M.Q12 reconhece suas limitações por não ter tido acesso ao conhecimento formal, demonstrando a necessidade de apoio familiar na superação dessas barreiras, refletindo uma ideologia de letramento que é consciente das desigualdades sociais.

Na continuação da entrevista, perguntamos se ela incentivava seus netos e bisnetos a irem para a escola e se ela achava importante que eles estudassem. A resposta dada foi: *“Eu digo, a pessoa que não tem estudo não vai pra frente! Tem horas que quer fala mais*

alto que eu, e eu digo: Num fale mais alto não! Se fala, o manguá tá aqui! Tem que ter respeito que sou é vó e bisavó!"

Observamos, nesse excerto, que M.Q12 expressa uma clara valorização da educação como meio de progresso pessoal e social. A crença de que "*a pessoa que não tem estudo não vai pra frente*" reflete uma visão em que a educação formal é vista como essencial para a mobilidade social e o sucesso. Segundo Street (1984) o letramento, como uma prática social, não pode ser compreendido isoladamente das estruturas sociais e culturais em que está inserido. Isso significa que a prática de valorizar a educação está enraizada nos valores e normas da comunidade quilombola a qual M.Q12 faz parte, ou seja, no letramento autônomo a que Street (1984) se refere.

Brian Street (1984) problematiza essa perspectiva ao discutir o conceito de letramento autônomo, que pressupõe que a escrita, por si só, é capaz de levar ao progresso e à ascensão social. Nesse sentido, a valorização da educação formal por parte de M.Q12 pode estar vinculada a essa crença difundida de que o letramento formal e a escolarização substituem as formas tradicionais de transmissão de conhecimento baseadas na oralidade, promovendo mudanças individuais e sociais. Contudo, tal visão é criticada por Street, que enfatiza que o letramento deve ser entendido de maneira ideológica, reconhecendo os contextos culturais e sociais nos quais está inserido.

O hábito de incentivar seus netos e bisnetos a frequentarem a escola e valorizarem o estudo reflete uma prática de letramento que não se limita ao âmbito escolar, mas se estende para a vida cotidiana e as interações familiares. Street argumenta que as práticas de letramento são modos de pensar e agir que são incorporados em práticas culturais e sociais mais amplas (Street, 1984). Isso significa que o incentivo à educação formal está interligado com outras práticas culturais e sociais na vida da nossa entrevistada.

Street (1984) argumenta que vivemos em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, onde a escrita e o letramento são frequentemente vistos como requisitos indispensáveis para a integração e a ascensão social. Essa exigência crescente molda comportamentos e valores, levando muitas comunidades a adaptarem suas práticas tradicionais para atender às demandas de uma cultura centrada no texto escrito. Nesse sentido, a prática de M.Q12 de incentivar seus descendentes a estudarem pode ser compreendida como uma resposta a essas pressões sociais, reforçando a importância da escolarização e do domínio da escrita como ferramentas para lidar com as transformações culturais e sociais impostas por um mundo predominantemente letrado.

Observamos ainda que M.Q12 deixa clara a necessidade de respeito pela hierarquia familiar, destacando seu papel como avó e bisavó. Isso demonstra como as práticas de letramento estão ligadas à transmissão de valores culturais e sociais, como o respeito e a autoridade dentro da estrutura familiar. De acordo com Street, os letramentos são práticas sociais que implicam em poder e ideologia, refletindo as relações sociais e culturais de uma comunidade (Street, 1984). Isso significa que a prática de letramento inclui a transmissão de valores de respeito e hierarquia, que são essenciais para a coesão social na comunidade, atitude claramente percebida na fala da nossa participante.

Concernente a isso, Gnerre (2009) destaca que a escrita está intrinsecamente ligada ao poder, pois permite não apenas a preservação do conhecimento, mas também a construção de novas formas de dominação e controle social, já que o domínio da escrita muitas vezes se torna um diferencial de acesso ao poder e à autoridade. Portanto, a ênfase na autoridade e no respeito pela hierarquia familiar, notados na fala de M.Q12, também pode ser vista como uma resposta às novas formas de controle social introduzidas pela escrita e pela educação formal. A valorização da educação, o incentivo ao estudo e a ênfase no respeito e na autoridade familiar são práticas de letramento que refletem os valores e normas da comunidade, sem necessariamente substituir a oralidade, mas dialogando com as exigências sociais e culturais de um mundo letrado.

À medida que a escrita cria novas formas de poder e controle social, as estruturas tradicionais de autoridade, como a hierarquia familiar representada na fala de M.Q12, podem ser reafirmadas para manter a estabilidade social dentro da comunidade. Isso mostra como as práticas de letramento (no caso, a valorização da educação e do conhecimento escrito) e as estruturas tradicionais (respeito e autoridade familiar) interagem e se influenciam mutuamente em um contexto de transição de uma sociedade de base oral para uma de base escrita, como é o caso da comunidade quilombola do Contente.

Ao longo da nossa conversa, descobrimos que nossa entrevistada, aos 22 anos, já ajudava sua mãe a fazer os partos das mulheres quilombolas que moraram no Contente e em povoados circunvizinhos. Questionamos sobre suas primeiras experiências como parteira e ela contou-nos que:

Minha mãe pegava o menino e eu vinha mais ela na casa da pessoa. Comecei a ajudar ela tá numa faixa de uns 50 anos que comecei pegar só já, a fazer os partos sozinha. Eu fazia os partos sozinha, porque não tinha gente pra ajudar, eu aprendi foi com minha mãe mesmo. Peguei muito menino, tinha vez que quando eu deitava uma, já vinha o chamado da outra aqui no Contente. Eu peguei menino morto, menino morto eu peguei ainda por duas vezes, mas mulher pra tirar pra rua eu só tirei 2, durante esse tempo (M.Q12 – C.C).

Pedimos a ela que contasse ainda um episódio marcante em seu trabalho de parteira e a resposta foi a seguinte:

Foi o parto de Irene. Eu passei um dia e uma noite e amanheceu o outro dia ela só perdendo sangue. Eu não pego esse menino aqui! Tá faltando tomar injeção pra esse menino nascer! Aí mia irmã teve uma barriga, foi a mesma coisa. Num era perdendo sangue, mais o menino vinha perto mais não nascia. Eu disse: Vamos pra rua, num nasce aqui não! Foi as duas barrigas que eu levei pro hospital, esses dois caso eu não esqueço e tombém o caso da mia irmã que eu dei manteiga com alfazema pra cortar o sangramento. Hoje não faço mais parto porque pra tirar registro é uma pinchincha danada! É obrigado a parteira ir dizer como foi como num foi, aí eu parei. Eu curta da vista, mas se ainda fosse pra pegar um menino eu ainda pegava, a questão da visão atrapalhou, mas se não fosse isso, eu ainda pegava (M.Q12 – C.C).

Nesse momento da entrevista, percebemos o quanto falava com alegria desse trabalho realizado por muitos anos na comunidade quilombola do Contente. Notamos o quanto isso foi significativo para ela e que, apesar do seu problema de visão, o desejo de continuar fazendo partos ainda está vivo em seu coração. A prática de partejar descrita por MQ12 reflete uma transmissão de conhecimento tradicional de geração em geração, característica de uma sociedade de base oral.

Nesse sentido, Street (1984) esclarece que as práticas de letramento são sempre situadas em contextos sociais e culturais específicos, refletindo os valores e as normas dessas comunidades. Neste caso, a habilidade de partejar é passada de mãe para filha através da prática e da oralidade, sem a dependência de registros escritos. Para Goody e Watt (1963), nas sociedades orais, o conhecimento é transmitido de geração em geração através de histórias, mitos e práticas verbais. A descrição feita por M.Q12 exemplifica essa transmissão de conhecimento pela prática direta e pela observação, essencial em contextos em que a escrita não é predominante.

A prática de partejar aprendida através da experiência e da observação é uma forma de letramento social onde o conhecimento é adquirido e aplicado diretamente no contexto da vida cotidiana. A esse respeito, Street (1984) explica que o letramento é uma prática social que é determinada pelas exigências e oportunidades do contexto cultural e social. Assim, M.Q12 desenvolveu suas habilidades de parteira em resposta às necessidades práticas da comunidade.

Além disso, essa transmissão de conhecimento não dependia de registros escritos, mas sim da prática e da oralidade. A prática de partejar na comunidade quilombola do Contente, realizada outrora por M.Q12, demonstrou a eficácia da transmissão oral do conhecimento (de mãe para filha), profundamente enraizado nas tradições culturais da

referida comunidade. A prática de partejar na comunidade quilombola do Contente, transmitida oralmente de mãe para filha, ilustra a eficácia e a profundidade das tradições orais em contextos culturais específicos (Street, 1984). Esse conhecimento, enraizado nas práticas e vivências comunitárias, mostra que a oralidade não apenas preserva, mas também adapta e transmite saberes essenciais de geração em geração, sem depender da escrita. Isso ressalta que a transmissão oral, longe de ser uma limitação, é uma forma legítima e eficiente de letramento cultural, alinhada às necessidades e valores da comunidade.

A prática de partejar e a transmissão desse conhecimento de mãe para filha mostram como as práticas de letramento estão ligadas à preservação das tradições culturais e sociais. A esse respeito, oportuna é a reflexão de Street (1984) ao afirmar que os letramentos são práticas sociais que implicam poder e ideologia, refletindo as relações sociais e culturais de uma comunidade. Assim sendo, a prática de partejar vivenciada por M.Q12 foi essencial para manter tradições, valores e formas de viver que lhe foram ensinados por sua genitora.

Observamos, ainda, que a habilidade de partejar sem auxílio de registros escritos ou suporte institucional que, porventura nossa entrevistada os tivesse, demonstra o quanto ela foi resiliente, adaptando-se às condições naturais daquela época. Frente a essa realidade, Goody e Watt (1963) ressaltam que a introdução da escrita transforma fundamentalmente as bases cognitivas e sociais das culturas, afetando a maneira como o conhecimento é armazenado e transmitido. Sendo assim, a prática por nós descrita evidencia a importância da transmissão de conhecimentos tão essenciais naquele momento da sua vida (no auge dos seus 22 anos), e isso graças à oralidade, mesmo sem o conhecimento da escrita.

Embora Goody e Watt (1963) afirmem que a introdução da escrita transforma fundamentalmente as bases cognitivas e sociais das culturas, essa perspectiva deve ser analisada com cuidado e em cada contexto cultural específico. Os estudos contemporâneos do letramento, como os de Brian Street (1984), enfatizam que o impacto da escrita não é universal ou homogêneo, mas varia de acordo com as práticas culturais, valores e usos sociais de cada comunidade. No caso descrito, a oralidade desempenha um papel central e insubstituível na transmissão de conhecimentos essenciais, evidenciando que, mesmo sem o domínio da escrita, é possível criar formas complexas e eficazes de preservação e compartilhamento de saberes. Esse exemplo reforça que a oralidade não deve ser vista como inferior à escrita, mas como uma prática de letramento legítima, com sua

própria capacidade de construir e perpetuar conhecimentos significativos em diferentes momentos da vida e em diversos contextos sociais.

As práticas de letramento na história de vida de M.Q12 foram influenciadas tanto pelas necessidades práticas quanto pelos valores culturais e sociais que lhe foram incutidos por sua mãe, em uma sociedade de transição de base oral para escrita, como é o caso da comunidade quilombola do Contente.

Por fim questionamos a respeito da sua identidade quilombola e ela respondeu-nos que: *“Tenho aquele prazer de ser quilombola, não tenho vergonha! Eu tenho é aquele orgulho mesmo, uma coisa que meu pai deixou muito de lembrança pra nós, muito mesmo, é um prazer que eu tenho”*.

Perguntamos, ainda, se ela já havia sofrido alguma discriminação por ser negra, e ela afirmou que: *“Não! Às vezes, aqui, acolá, tem gente que diz: “É nego!” e eu digo: “E eu tenho orgulho de eu ser negra”. Pois eu tenho é orgulho de ser negra, assumida mesmo, é o que meu pai era e eu sou tombem e minha família toda, fios, netos, irmãs, tudo, tudo!”*

A resposta de M.Q12 expressa um forte orgulho de sua identidade quilombola e de ser negra, enfatizando a importância da memória e da herança cultural do seu povo. A prática de afirmar o orgulho de ser quilombola e negra, mesmo diante de possíveis discriminações, reflete uma forma de letramento social em que a identidade cultural é reforçada e preservada. Nesse sentido, Street (1984) esclarece que o letramento é uma prática social determinada pelas exigências e oportunidades do contexto cultural e social. Assim sendo, percebemos que M.Q12 usa suas experiências e narrativas para ensinar e inspirar as futuras gerações sobre a importância de sua herança cultural.

Além disso, a narrativa da nossa entrevistada sobre o orgulho quilombola e a resistência à discriminação se alinha com a ideia de Goody e Watt (1963) ao destacarem que, nas sociedades orais, o conhecimento é transmitido de geração em geração através de histórias, mitos e práticas verbais. Ou seja, sempre que ela reafirma sua identidade social, a memória e o orgulho da herança quilombola são transmitidos por meio de narrativas orais e práticas culturais, fortalecendo a identidade coletiva da comunidade quilombola do Contente.

Por fim, a afirmação do orgulho quilombola e a resistência à discriminação expressos na fala de MQ12 refletem uma forma de letramento profundamente enraizado nas tradições culturais, ou seja, no modelo ideológico. Finalizamos a entrevista agradecendo-

a pela cordialidade com que nos recebeu em sua casa e pela prestimosidade em dialogar a respeito de sua história de vida.

Na sequência, entrevistamos também a matriarca da comunidade quilombola do Barro Vermelho, M.Q13. Residente na comunidade quilombola do Barro Vermelho desde o seu nascimento, M.Q13 é filha de Matias Eusébio de Carvalho e Antônia Cecília da Conceição (casal descendente de ex-escravizados do Barro Vermelho), tem 83 anos, é aposentada, tem sete filhos, 29 netos e 20 bisnetos.

Imagem 25: M.Q13 – Matriarca da comunidade quilombola do Barro Vermelho



Fonte: A autora (2023)

Ao chegar na comunidade quilombola do Barro Vermelho, a recepção foi feita pelo presidente da associação de moradores, o senhor Edvaldo Camilo da Silva. Por intermédio dele, conhecemos M.Q13. A princípio, fomos apresentadas e, logo em seguida, iniciamos a entrevista perguntando como foram as primeiras experiências escolares, principalmente em relação a aprendizagem da leitura e da escrita vivenciadas por ela.

P – Na sua infância como foram suas primeiras experiências escolares?

E – *Nós ia pro serviço da roça e quando chegava ia pra escola, as vezes era de manhã, as vezes de tarde ou de noite.*

P – E, na escola, quando a senhora aprendeu a ler e escrever, como eram as atividades, como era naquela época?

E- Eu não me lembro muito das atividades que a gente fazia, mas não tinha briga na escola de nós não tinha! Mais você vê agora o pessoal dá trabalho as professoras, é dano trabalho as mães, mais no tempo de nós era um povo tudo unido nas escolas, ia, voltava, não tinha briga, tinha união. Eu gostava! Eu tinha vontade de aprender a lê, mas pai tirou nós da escola pra ir pras roças, trabalhar pros outro também, porque naquele tempo né, as coisa era tudo difícil, mas graças a Deus, agradeço meu pai pelo tempo que ele botou nós pra trabalhar na roça, pelo menos ele criou nós!

Esse relato mostra-nos que ela desfrutou de um ambiente escolar relativamente harmonioso, sem conflitos. Ao passo que contrasta essa realidade com o cenário atual, de modo que ela observa que os alunos dão mais trabalho as professores e mães. Durante sua infância, a escola e a própria comunidade eram vistas como espaços de coesão social, onde os valores de respeito e união eram transmitidos e reforçados, promovendo um senso de pertencimento e colaboração. No entanto, as necessidades econômicas da sua família limitaram a sua permanência na escola.

Frente a essa realidade, Goody e Watt (1963) afirmam que, em sociedades de base oral, o conhecimento prático, como o trabalho manual, muitas vezes é transmitido de geração em geração sem a necessidade da escrita. Ou seja, a decisão do pai de M.Q13 de tirá-la da escola para trabalhar na roça reflete a realidade econômica da época, de modo que a sobrevivência por intermédio do trabalho agrícola foi prioritária, em detrimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Apesar de M.Q13 expressar o desejo que tinha de aprender a ler, esse desejo foi interrompido pela necessidade de trabalhar na roça para manter o sustento do lar. Assim sendo, notamos que essa experiência de vida revela a coexistência de dois tipos de letramento: o letramento escolar, e o letramento prático, aprendido no cotidiano do trabalho na roça. Segundo Street (1984), o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social situada que reflete as realidades e necessidades da comunidade. Logo, a entrevistada valoriza a aprendizagem da leitura, mas reconhece a importância do trabalho agrícola para a sobrevivência da sua família, naquele momento da sua vida.

É importante ressaltar que essa divisão entre letramento formal e prático também pode ser analisada à luz de Goody e Watt, quando esclarecem que a introdução da escrita transforma as formas de transmissão de conhecimento, mas o aprendizado prático e oral

continua central em muitas sociedades (Goody; Watt, 1981). Para a entrevistada, o aprendizado prático na roça, que foi transmitido oralmente e por meio da experiência direta, era essencial para garantir a subsistência da família. A escola era um espaço de aprendizagem formal e social, onde os valores de união e cooperação eram enfatizados, mas o trabalho na roça desempenhava um papel igualmente importante como forma de aprendizagem prática. O letramento social da nossa entrevistada, portanto, abrange tanto o aprendizado formal quanto o prático, como as tradições orais e a experiência desempenhando papéis centrais na formação de sua identidade e na sobrevivência de sua família.

Em seguida, perguntamos a idade que M.Q13 tinha quando começou a estudar e pedimos que ela contasse um pouco mais sobre suas primeiras experiências estudantis. A resposta foi a seguinte:

Uns 15 a 16. Pra não perder a escola nós estudava de noite. Pro Itainzinho eu ia mais a menina de tarde, outra vez se nós não quisesse perder o outo dia, nós ia de manhã passava o dia estudando só vinha de noite pra não perder o horário da escola, era uma vida sofrida! Tinha que comprar um frasquinho de tinta e tinha um biquinho de caneta, melava naquele frasquinho pra escrever, uma peninha do bico bem fininho, melava na tinta e escrevia. Mais era sofrido, tinha que comprar caderno, tudo era comprado, não tinha livro, só o caderninho mesmo pequeno. Hoje tem tudo na mão aí pras crianças estuda, o governo dá! Mais no tempo de nós era sofrido, se a pessoa quisesse aprender tinha que comprar, num tinha quem desse não! Hoje tem toda facilidade, os menino de hoje tem o quebra jejum, tem tudo pra comer, ainda não quer ir pra escola, num trabalha na roça mais, não era que nem nós que era sofrido! Hoje eu posso dizer que estou numa boa, graças a Deus! Naquela época não tinha energia, era tudo no candeeiro, sentava, acendia o candeeiro e botava em cima da mesa e arrudiava pra poder vê o claro da luz pra estuda. Eu fui um mês pro Itainzinho pra aprender ao menos assinar o nome, era nós que comprava o papel, pagava o professor pra ensinar, hoje tem toda facilidade das coisas (M.Q13 – C.B.V).

Diante desse relato, observamos que M.Q13 apontou as dificuldades de acesso à educação em um contexto rural e de baixa renda (comunidade quilombola do Barro Vermelho), onde a aprendizagem da leitura e da escrita era vista como um privilégio e dependia de esforços individuais e familiares. A necessidade de comprar materiais escolares, estudar à noite à luz de candeeiros e a ausência de recursos fornecidos pelo governo da época reforçam a luta pelo aprendizado. Sobre isso, Street (1984) explica-nos que o letramento não é uma prática isolada, mas está inserido em contextos sociais e culturais específicos, como é o caso do relato da nossa entrevistada. Assim, ele afirma que o letramento deve ser entendido como plural, refletindo a diversidade das práticas sociais e culturais em diferentes contextos (Street, 1984).

Nesse sentido, percebemos que o letramento presente na história de vida de M.Q13 foi moldado pelas limitações econômicas e sociais de sua comunidade

quilombola. O esforço para aprender ler e escrever, mesmo com todas as dificuldades, revela como a aprendizagem da leitura e da escrita estavam condicionados à realidade econômica e cultural da época. Para os estudiosos Goody e Watt (1968), a transição para a escrita não elimina as práticas orais, mas transforma a maneira como o conhecimento é armazenado e transmitido. No caso da nossa entrevistada, o aprendizado da leitura e da escrita (mesmo em curto espaço de tempo), conviveu com práticas cotidianas, como o trabalho na roça, por exemplo. Para ela, a escrita era vista como uma forma de ascensão e progresso, mas o conhecimento manual e oral teve um papel central em sua história de vida.

Ao longo da nossa entrevista, M.Q13 sentia-se mais à vontade para contar sua história de vida. Percebemos que aquele momento lhe trouxe alegria, pois ela pôde lembrar e relatar situações que outrora estavam guardadas em sua memória. Como naquele instante falávamos sobre fatos que marcaram sua vida concernentes à aprendizagem da leitura e da escrita, perguntamos o que realmente ela sabia ler e escrever. Ela não hesitou e disse-nos:

Só meu nome mesmo! Eu lembro dos professores, era o finado Tintino e uma professora da Boa Sorte, essa aí também já morreu e o finado Zé. Tudo foi tirado com minha mão mesmo, era ruim a letra, mas eu tenho tirado com meu nome mesmo. Só que agora nesse documento tá analfabeto, porque quando foi no tempo que tiro a identidade, eu tirei pelo dedo, né, aí eles num querem que eu assine uma coisa, quando eu vou assina qualquer papel, eles querem a digital (M.Q13 – C.B.V).

A resposta de M.Q13 demonstra que o letramento é visto como uma prática social que está fortemente ligada ao contexto de poder e ideologia. De acordo com Street (1995), o letramento ideológico está diretamente ligado às práticas sociais e às relações de poder. No caso da nossa entrevistada, a habilidade de assinar seu nome não é reconhecida oficialmente, pois as instituições consideram essa habilidade insuficiente para classificá-la como alfabetizada. Isso reflete a imposição de um letramento dominante, que define quem é ou não alfabetizado com base em normas institucionais.

Nesse trecho, M.Q13 esclarece que, ao fazer seu documento, foi registrada como analfabeta e obrigada a usar a impressão digital, em vez de sua assinatura. Isso nos mostra como as instituições perpetuam uma exclusão ideológica ao não reconhecer outras formas de letramento. Segundo Street (1984), o letramento dominante frequentemente marginaliza as formas vernaculares de letramento, excluindo aqueles que não se encaixam no padrão dominante. O conhecimento que M.Q13 adquiriu na fase da juventude, como a capacidade de assinar seu próprio nome, é desconsiderado pelas instituições sociais, pois

exigem um nível mais elevado de letramento, excluindo aqueles que têm um conhecimento mais básico, como no caso da nossa entrevistada.

A necessidade de usar a impressão digital, em vez da assinatura, revela como a escrita institucionalizada estabelece uma nova forma de exclusão. A esse respeito, Goody e Watt (1963) inferem que a escrita não apenas preserva a informação, mas também cria novas formas de controle social e hierarquia. Ou seja, a escrita passa a ser uma ferramenta de distinção social, de modo que aqueles que não dominam absolutamente as habilidades de leitura e escrita são marginalizados e considerados como analfabetos. Isso demonstra como a escrita se torna uma ferramenta de poder, de modo que aqueles que não a dominam plenamente são excluídos, como M.Q13, por exemplo.

Na sequência, perguntamos se durante a infância dos seus filhos ela incentivava-os a estudar, e a resposta foi a seguinte:

Estudaram, graças a Deus! Só tem de analfabeta como diz a história, eu. Mais todos eles aprenderam um pouco aqui no Barro Vermelho mesmo. Quer dizer, Maria que é a derradeira não chegou a estudar em Paulistana, mais essa quando tirou o estudo foi embora pra São Paulo. Tem ela e um filho homem em São Paulo, mas todos eles aprenderam um pouco. Todo dia mandava pra escola, as que estudava de manhã ia de manhã, as que estudava de tarde ia de tarde. Esses mais velhos mesmo estudava de manhã, e a mais velhas ficava de tarde pra fazer as coisas. Eu ficava em casa cuidando das coisas enquanto eles chegava, mais cada um assinou o nome, só ficou mais analfabeto mesmo a mãe, que só assinou o nome (**M.Q13 – C.B.V.**).

Com esse relato, MQ13 esclarece que, apesar de ter conseguido que seus filhos aprendessem a assinar o nome, ela se vê como "a única analfabeta" da família. Isso ilustra como a prática do letramento, segundo Street (1984), é sempre enraizada em uma ideologia que define quem é ou não considerado alfabetizado. Nesse caso, a sociedade valoriza um padrão mais elevado de alfabetização, a capacidade de ler e escrever de forma abrangente, e desconsidera outras formas básicas de letramento, como a capacidade de apenas escrever o nome.

M.Q13 demonstra, em sua fala, como o letramento dominante impõe uma exclusão sutil, ao refletir sobre o fato de que apenas ela se considera analfabeta. Na visão de Street (1984), o letramento dominante marginaliza as práticas locais e vernaculares, impondo formas hegemônicas de letramento. Mesmo que ela tenha assegurado que seus filhos alcançassem um mínimo de alfabetização, é possível perceber que sua própria experiência é marcada pela exclusão, visto que o sistema valoriza apenas aqueles que dominam o letramento em um nível mais elevado.

A mudança que M.Q13 promoveu na educação de seus filhos reflete uma tentativa de inseri-los em uma sociedade que demanda cada vez mais o acesso à cultura letrada.

Frente a isso, Goody e Watt (1968) esclarecem que a introdução da escrita altera profundamente as relações sociais e as formas de poder, criando novas oportunidades de mobilidade social para aqueles que a dominam. Ao garantir que seus filhos adquirissem um mínimo de conhecimento, M.Q13 buscava dar-lhes melhores chances de inclusão em uma sociedade que valoriza cada vez mais a escrita.

Interrogamos também se, quando os filhos chegavam da escola, ela os ajudava de alguma forma na resolução das atividades escolares e pedimos que contasse um pouco mais sobre essa experiência.

Não! Os mais velhos que já tava na escola ensinava os mais novo, mais todos eles pegou uma carreira, graças a Deus! Esses dois que estão em São Paulo mesmo eles pegaram uma carreira muito boa, graças a Deus, não tenho o que dizer das escolas de meus filhos não. Eu mesmo, agora com os netos e bisnetos, porque tem deles que não que ir pra escola, eu digo: “Meus filhos, hoje em dia você só vê uma coisinha se você estuda, que se não estuda, de roça não dá mais, porque você pranta um meio mundo de terra tira um saco dois de feijão, aí num recompensa, mais tem que estudar mesmo, que pega numa carreira mais mio. Graças a Deus meus fio não tão acabado de leitura não, eles tudim sabem lê, graças a Deus! Eu incentivo meus netos, agora uns vai, outros num quer ir, mais a mãe ta aí pra ensina, quem tem que se bater com a cabeça é elas, que é mãe, eu já to velha! Mando ir pra escola, mas não posso fossar eles não, que eles tem mãe, num vou mais me bater minha cabeça na idade que eu to! Ainda bem que até hoje, graças a Deus minha mente num tá que nem a de meus irmãos que é mais novo, trubada, não sei de agora por diante, se não se truba... é a idade! (M.Q13 – C.B.V).

Notamos na fala de M.Q13 um método de transmissão do conhecimento em que, na prática, os filhos mais velhos, que já frequentavam a escola, ensinavam os mais novos. Tal método nos remete ao que Street (1995) denomina de “letramento como prática social”. O letramento é sempre ideológico porque está inserido em contextos específicos, que moldam como o conhecimento é transmitido e quem tem acesso a ele (STREET, 1995). Diante disso, a educação escolar é complementada por práticas familiares, nas quais os irmãos mais velhos assumem o papel de educadores, demonstrando uma adaptação prática às limitações da escolarização formal.

Nossa entrevistada relata, com orgulho, que seus filhos “*pegaram uma carreira muito boa*”, especialmente aqueles que foram para São Paulo. É possível perceber nesse trecho uma valorização do letramento enquanto ferramenta de mobilidade social. Para Street (1984), as formas dominantes de letramento são frequentemente vistas como chave para a ascensão social e econômica, enquanto outras formas de conhecimento são desvalorizadas. Na ótica de M.Q13, o aprendizado na escola foi uma chance de adquirir conhecimento, com vistas a possibilitar melhores oportunidades de vida para seus filhos.

Ao afirmar que "de roça não dá mais", M.Q13 enfatiza que a sobrevivência na sociedade atual depende da educação e do letramento. Na compreensão de Goody e Watt (1968), a transição de uma sociedade de base oral para uma de base escrita transforma as práticas econômicas e sociais, impondo novas formas de trabalho e conhecimento. No contexto da história de vida de M.Q13, a agricultura, que antes era suficiente para a subsistência, já não oferece as mesmas oportunidades, sendo necessário que seus descendentes busquem na educação uma alternativa para melhorar sua condição de vida.

A ênfase de M.Q13 em garantir que seus filhos e netos estudem mostra-nos como a transição de uma sociedade de base oral para base escrita transforma as práticas sociais, econômicas e familiares, de modo que o conhecimento formal seja visto como essencial tanto para evitar as dificuldades da vida agrícola como para buscar novas oportunidades de trabalho em um mundo que valoriza cada vez mais a escrita e a educação formal.

Ao longo da nossa conversa, os questionamentos foram fluindo naturalmente. Então, perguntamos qual a importância da aprendizagem da leitura e da escrita e ela prontamente respondeu-nos que:

Se a pessoa tem um saber e acha um emprego já é mais fácil pra trabalhar, que se num tiver também, como é que vai trabalhar sem ter serviço? A pessoa sabendo lê as vezes acontece que acha um emprego, nem que seja fora, mais ele tendo aquele saber da leitura ele emprega, e se não tiver? Não emprega. Por que hoje quem emprega uma pessoa sem saber lê? Tem que assinar o nome, se precisa de uma assinatura também pra fazer qualquer coisa, um trabalho, e se não tiver é difícil, tudo hoje é da lapiseira né? Tem que a pessoa sabe lê pra decifrar aquele serviço que ele vai fazer, porque se não souber, num faz. Hoje se não souber lê, ou vai pra roça, ou fica com fome, se não tem saber. A pessoa tem que saber escrever e ler um pouco pra poder quando precisar ir num lugar saber por onde vai, por onde vem, se não souber lê, você chega com um papel aqui eu sei o que tem naquele papel? Não sei, que não sei lê! Alguém que vem me dando um papel pra mim matar, eu não sei lê, e é um papel! Mais é assim mesmo!

A lapiseira, de primeiro, você botava um pauzinho no bico da canetinha, da pena, pra escrever. Hoje tem uma caneta boa que você escreve o nome, é mais melhor. Antigamente tinha a pena com o biquinho e o frasquinho com a tinta, tinha que comprar. Ai passava, quando secava e não dava pra escrever mais, tornava a molhar de novo. Tinha vez que eu não sabia, afundava a caneta no papel e ficava aquela borreira. Mais hoje não, tem toda facilidade (M.Q13 – C.B.V).

Em sua fala, M.Q13 inicia destacando a importância do letramento como um meio de acesso para a obtenção de emprego e de subsistência. Segundo Street (1984), o letramento é sempre ideológico, pois está vinculado às práticas culturais e às estruturas de poder que determinam como o conhecimento é distribuído e quem tem acesso a ele. No contexto da história de vida de M.Q13, a capacidade de ler e escrever é vista como

essencial para encontrar emprego e garantir a sobrevivência, sobretudo em um mundo onde o trabalho manual agrícola já não é mais suficiente para assegurar o sustento.

Na compreensão de M.Q13, quem não sabe ler acaba indo para a roça ou ficando sem emprego, o que denota uma exclusão social imposta pelo letramento dominante. Isso vai ao encontro do que afirma Street (1984) a respeito do letramento dominante, caracterizado por marginalizar aqueles que não conseguem se adaptar às suas exigências, criando uma divisão entre os que estão incluídos e os que são excluídos das oportunidades sociais e econômicas. Para nossa participante, a alfabetização não é apenas uma habilidade a ser adquirida, mas uma barreira que determina quem pode participar plenamente da vida social e econômica.

Dentro dessa visão ideológica, M.Q13 destaca como, na sua época, escrever exigia mais esforço e materiais, contrastando com as facilidades de hoje. Dentro dessa perspectiva, Goody e Watt (1963) discutem como a introdução da escrita transforma as sociedades, criando uma dependência da alfabetização para funções básicas e profissionais. Eles afirmam que a escrita não apenas preserva o conhecimento, mas também introduz novas formas de controle e dependência, à medida que as sociedades se tornam mais dependentes da alfabetização para o funcionamento de suas instituições. Na história de vida de M.Q13, é possível perceber que a evolução das ferramentas de escrita reflete essa transição, de modo que a escrita se torna, cada vez mais, central na vida cotidiana e no mercado de trabalho.

Nota-se que a diferença entre quem sabe e quem não sabe ler, citada por M.Q13, revela uma hierarquia criada pela escrita, de forma que aqueles que dominam a alfabetização têm acesso a mais oportunidades. Nesse contexto, conforme Goody e Watt (1968), a escrita cria uma hierarquia social entre aqueles que dominam as habilidades de leitura e escrita e aqueles que permanecem na base oral, muitas vezes relegados a trabalhos manuais ou marginalizados socialmente. Para M.Q13, essa hierarquia é inegável, de forma que, quem não sabe ler ou escrever é compelido a retornar ao trabalho manual ou a enfrentar a exclusão econômica.

Em sua percepção, o letramento é como uma ferramenta essencial destinado a evitar a exclusão, tanto no mercado de trabalho, como na vida cotidiana. A evolução das ferramentas de escrita, de antigos instrumentos manuais para as modernas canetas, reflete a transição de uma sociedade na qual predominava a oralidade (período da infância e da adolescência da nossa entrevistada), para outra (período da vida adulta e terceira idade da

nossa entrevistada) em que a escrita e o acesso à tecnologia determinam a inclusão ou a marginalização social.

Na oportunidade, perguntamos ainda se havia alguém que a auxiliava na leitura de documentos. Ela disse-nos que:

Tem a caçula, minha vizinha. Quando precisava escrever uma carta para meus filhos em São Paulo era ela quem escrevia. Naquele tempo pra trás era as coisa tudo difícil, hoje as coisa tá tudo mais fácil, tinha que ir nos Correios, uma coisa e outra, graças a Deus as coisa tá muito mais melhor, a vista que era pra trás, tudo mudou (**M.Q13 – C.B.V.**).

Nesse trecho, M.Q13 explica que depende de sua vizinha para ler documentos e que, outrora, precisava de sua ajuda para escrever cartas aos filhos. Observamos que sua experiência com o letramento, nesse caso, mediada pela sua vizinha, demonstra como esse acesso ao letramento depende do apoio e da disponibilidade de suporte externo. Tal situação reflete o que Street (1984) descreve a respeito da natureza social e situada do letramento, do modo que este não é uma prática isolada, mas é incorporado em redes sociais e práticas culturais que determinam como e por quem ele é utilizado.

M.Q13 também compara como as coisas eram mais difíceis no passado, salientando que o acesso aos serviços nos Correios era complicado. Neste momento, perguntamos se M.Q13 tinha celular, se costumava assistir programas de TV ou ouvir programas de rádio, e ela afirmou que:

Tenho um celular daqueles pequenos, mas não mexo. Televisão eu não gosto porque apura minha vista. Agora rádio eu gosto! Gosto dos programas da igreja, gosto mais de rádio que de televisão. Eu podendo assistir, eu assisto. Estando ligado, uma hora passa uma coisa, passa outra. Passa um aviso de uma coisa e de outra. Eu tava aqui e no programa de rádio avisaram que Zé de Totonho tinha morrido, um grande amigo de nós que morava aqui pra cima, perto de Serra Vermelha, eu vim pra cozinha e passou no rádio o aviso que ele tinha morrido (**M.Q13 – C.B.V.**).

As mudanças mencionadas pela nossa entrevistada estão alinhadas ao pensamento de Street (1995) quando ele afirma que o letramento é dinâmico e muda de acordo com as transformações sociais e tecnológicas. Ou seja, o avanço tecnológico e a mudança social presentes na fala de M.Q13 tornam as práticas de letramento mais acessíveis e menos dependentes de terceiros, facilitando a comunicação e o acesso à informação.

A dependência de sua vizinha para realizar tarefas ligadas à escrita, como se comunicar com seus filhos que moravam em São Paulo, mostra-nos que a introdução da escrita transforma a maneira como o conhecimento é armazenado e transmitido, criando uma dependência crescente da alfabetização para a comunicação e para o funcionamento das instituições, como afirmam os estudiosos Goody e Watt (1963). No contexto de

M.Q13, a escrita se torna uma ferramenta necessária, mas inacessível sem o auxílio de sua vizinha, evidenciando como as sociedades de base oral em transição para a escrita criam formas de dependência social e hierarquias baseadas no letramento.

Dentre os questionamentos que compuseram nossa entrevista, adentramos na esfera da identidade social, a fim compreender como o letramento ideológico está ali presente. Assim, questionamos se o senhor Matias Eusébio de Carvalho, pai da nossa participante, assumia sua identidade quilombola. Sem titubear, ela respondeu-nos: *“Sim! Ele não sabia ler, mas escutava as histórias que os avós dele contava pra ele, como eram as coisas e ele entendia tudo, meu pai era muito inteligente”*.

O relato de M.Q13 a respeito do seu pai, que não sabia ler, mas era considerado muito inteligente por entender as histórias contadas pelos avós, destaca uma forma de letramento que não se ampara na escrita, mas na oralidade. Para Street (1984), o letramento deve ser entendido em um sentido mais amplo, incluindo práticas sociais e culturais que vão além da leitura e escrita convencionais. No contexto de M.Q13, a oralidade desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimento e na preservação da identidade quilombola, atuando como uma forma alternativa de letramento.

Apesar de seu pai não saber ler, M.Q13 valoriza sua inteligência, pois ele compreendia plenamente as histórias e tradições orais de sua comunidade quilombola. De acordo com Street (1984), as formas dominantes de letramento frequentemente marginalizam ou desvalorizam outras formas de conhecimento, como o conhecimento oral. Entretanto, no contexto da comunidade quilombola do Barro Vermelho, o conhecimento oral, transmitido através de histórias, é uma forma poderosa de letramento que mantém a identidade e a cultura do grupo.

A importância da oralidade na preservação cultural é percebida na fala de M.Q13 quando afirma que seu pai entendia as histórias contadas por seus avós. A esse respeito, Goody e Watt (1963) destacam que, nas sociedades de base oral, a transmissão de conhecimento é feita principalmente através da memória e da oralidade, o que permite a preservação de tradições e identidades culturais. No caso do pai da nossa entrevistada, a oralidade foi o meio pelo qual ele manteve viva a cultura e a história quilombola, mesmo sem a habilidade de leitura e escrita.

Na mesma temática e no fluir do nosso diálogo, perguntamos ainda se nossa entrevistada lembrava de alguma história que seu pai Euzébio André lhe havia contado. Ela relatou-nos que:

Quando nós ia pra roça que passava perto das casas dos antigos, meu pai contava que os negros eram amarrados nos troncos, aí tinha uns pezão de pau, tora de pau enfiado, aí ele dizia: “olha mia fia aqui vocês tão vendo isso aqui, os negos eram judiados, aqui mia fia quando eles passavam aqui eles eram marrados nos troncos dos paus pelo pé e eram deixados marrados”. E eu disse: - Pai e aí como era que eles ficavam? “Ah só desamarravam quando eles queriam, enquanto eles não desamarravam ninguém saía. Tinha delas que a nega ia pra roça levar o almoço, quando chegava na roça eles mandava a nega ribar a roupa, olhar pra casa da jiquitaia e senta em cima. Eles mandava ela senta pra judia, eram os donos das terras, levava as negas pra trabalha, chegava lá ficava judiando das pobres. Ele mostrava tudim, onde a gente passava, onde tinha um curral velho ele mostrava pra gente, o curral só tava as madeiras velhas lá no lugar. Ele dizia que aquilo tudo era sofrimento que o povo passava, os negos eram judiados, eles eram marrados pela mão no sol quente e só eram desamarrados quando eles queriam soltar pra vim pra casa. Debaixo do pé de umbuzeiro assim tinha uns troncos velhos tudo amarrado lá, os paus (M.Q13 – C.B.V).

Nesse relato, M.Q13 menciona como seu pai narrava histórias sobre o sofrimento dos negros escravizados, utilizando a paisagem local para comprovar e preservar a memória histórica. De acordo com Street (1984), o letramento deve ser visto como uma prática social e culturalmente situada, de modo que diferentes formas de conhecimento, como a oralidade, são essenciais para a transmissão de saberes em contextos específicos. No contexto da comunidade quilombola do Barro Vermelho, a oralidade é uma forma essencial de letramento que preserva a história, a cultura e as experiências coletivas de opressão e resistência.

A narrativa sobre as histórias contadas por seu pai também pode ser vista como uma forma de resistência cultural. Ao contar essas histórias a respeito da escravização dos negros, o pai de M.Q13 estava resistindo à marginalização cultural, mantendo viva a memória das injustiças sofridas pelos negros e reforçando a identidade quilombola. Dentro dessa perspectiva, como destaca Street (1984), as formas dominantes de letramento frequentemente marginalizam ou suprimem outras formas de conhecimento, como a oralidade, mas essas práticas orais muitas vezes servem como meios de resistência contra a dominação cultural.

Ainda na visão do referido pesquisador (1984), mesmo que a sociedade dominante valorize o letramento formal, as comunidades que mantêm suas tradições orais estão preservando sua identidade cultural, por meio da contação de histórias, como é o caso das comunidades quilombolas dessa pesquisa, Barro-Vermelho e Contente. O que Street (1984) está ratificando é que, enquanto o letramento dominante tende a suprimir outras formas de conhecimento, como a oralidade, essas práticas orais podem servir como um meio poderoso de resistência cultural. Elas permitem que comunidades marginalizadas

mantenham e transmitam seus valores, história e identidade, como no caso das comunidades participantes desta pesquisa.

Transmitida de forma oral e adaptada ao contexto específico da roça e das paisagens locais, a história contada pelo pai de M.Q13 ilustra como a oralidade permite uma conexão direta com o passado, que é ao mesmo tempo pessoal e coletiva. Esse método de transmissão oral se opõe à fixação da história pela escrita, permitindo que as memórias sejam ajustadas pela experiência vivida e pelos valores da comunidade. É importante ressaltar que, quando a história é escrita, ela normalmente torna-se fixa e inalterável.

A escrita formaliza e estagna o relato e isso é útil para preservar a história, contudo, pode limitar a adaptação ou a interpretação da narrativa conforme o contexto social e cultural na qual ela é narrada. Outro aspecto que diferencia a escrita da oralidade é que ela é menos adaptável aos valores da comunidade, visto que as palavras e o texto continuam estáticos. Nessa linha de raciocínio, a escrita tende a formalizar e fixar a história, enquanto a oralidade permite uma transmissão mais flexível e adaptável, que pode se ajustar às necessidades e contextos da comunidade (Goody; Watt, 1968).

Esse tipo de transmissão oral permite que a história seja não apenas contada, mas vivida e sentida pela comunidade, estabelecendo uma ligação emocional com o passado, como é caso das histórias que o pai de M.Q13 contava para ela e demais familiares. Nesse momento da entrevista, percebemos que o olhar e a expressão facial da nossa entrevistada mudaram, um misto de nostalgia e tristeza ao mesmo tempo tornaram-se visíveis naquele instante, pois ela relembrava fatos que foram inesquecíveis tanto para seu pai (que contava a história), quanto para ela (ouvinte atenta e posterior transmissora de tudo que aprendera com seu genitor).

O hábito de contar histórias sobre o sofrimento dos negros escravizados representa uma função crucial na manutenção da identidade quilombola. Ao contar essas histórias, o pai de M.Q13 estava tanto preservando a memória do seu povo, como também fortalecendo os laços comunitários e a identidade coletiva dos seus descendentes. O genitor da nossa entrevistada utilizava a paisagem e as histórias orais para manter viva a memória das injustiças sofridas pelos negros, reforçando a identidade e a coesão social da comunidade. Essa prática oral não apenas preserva a história, mas também serve como uma forma de resistência cultural, desafiando as formas dominantes de letramento que frequentemente marginalizam o conhecimento oral.

Após o relato de M.Q13 a respeito das histórias que seu pai lhe contava, perguntamos também se ela sentia vergonha de fazer parte do povo quilombola. A resposta não

foi outra, senão esta: “*A pessoa não assumir suas origens é loucura! Eu mesmo não tenho vergonha!*”.

Diante dessa expressiva afirmação, percebemos o quanto a identidade cultural e social de M.Q13 é algo enraizado em sua história de vida. Consideramos sua fala como um exemplo de resistência às pressões sociais que podem marginalizar ou desvalorizar identidades quilombolas. Frente a essa realidade, Street (1984) esclarece que as formas dominantes de letramento e cultura podem marginalizar ou suprimir outras formas de conhecimento e identidade cultural. Segundo o referido estudioso, as práticas de letramento frequentemente marginalizam as culturas e identidades que não se encaixam nas normas dominantes, mas essas culturas resistem, mantendo suas próprias práticas e valores" (STREET, 1984). Ao afirmar com orgulho suas origens, M.Q13 está resistindo à dominação cultural que tenta desvalorizar ou silenciar sua identidade quilombola.

Ao afirmar que "não tem vergonha" de suas origens quilombolas, a fala de M.Q13 é compreendida como uma reafirmação da sua identidade cultural. No contexto do letramento ideológico de Street (1984), essa postura representa uma forma de resistência contra as pressões sociais e culturais que poderiam tentar marginalizar ou silenciar sua identidade cultural. Na compreensão do referido estudioso (1984), o letramento é sempre ideológico, no sentido de que ele está embutido em práticas culturais e sistemas de poder.

Assim, quando M.Q13, orgulhosamente, assume sua origem, está desafiando as ideologias dominantes que frequentemente desvalorizam as identidades quilombolas e as práticas orais tradicionais. Sua postura reflete a importância de reconhecer formas alternativas de letramento que não estão vinculadas ao sistema de poder dominante, mas sim às tradições e valores da sua comunidade, como no caso do letramento ideológico de Street (1995). Finalizamos a entrevista agradecendo a M.Q13 pela receptividade com que nos acolheu em sua casa e pela disponibilidade em dialogar a respeito de sua história de vida.

REFLEXÕES DE UMA JORNADA: FINALIZANDO O TRAJETO

Toda jornada motivada pelo anseio de vivenciar novas experiências conta com um ponto de partida, um percurso a ser trilhado, um destino a ser atingido e, por fim, o instante de retorno. Aqui estamos no destino atingido, um momento para refletir sobre o percurso que fizemos para conhecer as experiências de letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente, no interior do Piauí.

Na intenção de compreender como as participantes da pesquisa usam e tecem significados acerca dos letramentos em suas histórias de vida, partimos de “[...] um ambiente social real no qual todos os tipos de forças atuam: cultura, linguagem, estrutura social, história, relações políticas” (Blommaert, 2010, p.19). Nosso objetivo foi investigar, de forma situada, os impactos do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente, a fim de analisar como as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes nos múltiplos contextos de interação social, principalmente quanto em relação à identidade quilombola.

Isso posto, os estudos em torno dos letramentos sociais, como um todo, especificamente dos letramentos ideológicos no nosso cenário nacional, começam a trilhar passos e ainda há muito por se consolidar a esse respeito. A questão de pesquisa que nos moveu até aqui foi: *como ocorrem as práticas de letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente? Em que medida tais práticas impactam no seu cotidiano?* Em busca de respostas possíveis, desenvolvemos um estudo que adotou diferentes perspectivas que, juntas, nos ofereceram um panorama de categorias que se enquadram nessa proposta tão pouco explorada entre nós.

Partindo de uma abordagem teórica que entrelaça os Novos Estudos do Letramento, especialmente os Letramentos Ideológicos de Street (1984, 2006, 2010, 2014), os princípios das relações entre sociedades de base oral e de base escrita de Goody e Watt (1963, 1968, 2006) e os Estudos Sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2005), foi possível trazer à tona discussões fundamentais sobre as complexidades do letramento em comunidades étnicas e minoritárias, como as comunidades quilombolas da nossa pesquisa. Ao adotar uma perspectiva que considera o letramento na dimensão social e cultural, variando no tempo-espço e presente em relações ideológicas e estruturas de poder (Street, 2012; Gee, 2005), foi possível reconhecer as vozes e identidades que emergem em contextos de resistência e luta e que são, muitas vezes, invisibilizadas pelo letramento dominante.

Assim sendo, na seção III dessa tese, apresentamos os letramentos nas histórias de vida das participantes, especificamente como ocorrem os usos socioculturais da leitura e da escrita em suas narrativas. O capítulo que compõe essa seção foi estruturado em quatro subitens que, para nós, constituíram as categorias de análise dessa pesquisa. O primeiro subitem denominado “*“Aprendi só por vontade e muito esforço e caminhando pro colégio”*”: primeiras experiências com a leitura e a escrita”, gerou a primeira categoria, que chamamos de Letramento Escrito. Nesta categoria analisamos os relatos de quatro participantes, a saber: M.Q4, M.Q2, M.Q7 e M.Q9.

Com base nos relatos das referidas participantes, é possível inferir que as práticas de letramento estão diretamente ligadas às condições socioeconômicas e culturais tanto na comunidade do Barro Vermelho como na comunidade do Contente. De acordo com Street (1984), o letramento é uma prática social e culturalmente situada, influenciada pelas relações de poder e pelo contexto em que os indivíduos vivem. As histórias dessas mulheres, marcadas por desafios, como o trabalho na roça desde a infância e a falta de recursos básicos para a educação, ilustram a influência de um contexto social que, apesar de adverso, não supera o desejo e o esforço de aprender a ler e escrever.

No caso de M.Q4, que concluiu o Ensino Médio e ainda sonha em continuar seus estudos, é possível observar o impacto do letramento ideológico, no sentido de que sua prática de leitura e de escrita refletem o contexto cultural e social de sua comunidade. Mesmo sem o apoio escolar de seus pais, sua trajetória de superação reforça a ideia de que o letramento é fortemente inspirado por fatores sociais. Para Street (1984), o letramento não é uma técnica simples, mas sim uma prática social de significados ideológicos. Logo, a persistência de M.Q4 em aprender, mesmo diante das adversidades, constata que o letramento está associado às dinâmicas culturais e sociais de sua comunidade.

Em contrapartida, o relato de M.Q2, que expressa arrependimento por não ter concluído seus estudos, reflete uma experiência de letramento incompleta, permeada pela baixa autoestima, fruto do preconceito que sofria na escola. Essa situação se alinha à crítica de Street (1984) ao modelo de letramento autônomo, que desconsidera o contexto social e cultural dos indivíduos, impondo uma abordagem tecnicista e descontextualizada. Nesse sentido, a escola não conseguiu proporcionar a M.Q2 um espaço de inclusão, falhando em lidar com as especificidades da comunidade quilombola. O foco exclusivo na aprendizagem e decodificação da leitura e escrita, sem levar em consideração as relações sociais e culturais, criou uma lacuna no seu processo de aprendizagem.

Por sua vez, nos relatos de M.Q7 e M.Q9, ambas mencionam a dificuldade de conciliar o trabalho na roça com os estudos, o que evidencia como o letramento nas comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente é condicionado por fatores externos e pela realidade cotidiana dessas mulheres. M.Q7, por exemplo, esclarece que sua inassiduidade escolar foi causada pela necessidade de colaborar no sustento da família, destacando como o contexto social influenciou em suas práticas de letramento. Para Street (2014), esse é um exemplo claro de como o letramento é ideologicamente moldado por situações que refletem as pressões sociais, econômicas e culturais.

Em suas narrativas, as mulheres mencionam o fato de que o aprendizado da leitura e da escrita foi frequentemente tardio e permeado por dificuldades. Entretanto, é importante salientar que, antes do contato com a alfabetização, elas já possuíam uma vasta gama de conhecimentos que lhes foram transmitidos oralmente. Como, por exemplo, os saberes tradicionais da sua comunidade, tanto da medicina natural, como as rezas e as comidas típicas. Na visão de Goody e Watt (1963), esses conhecimentos não são inferiores às práticas de escrita, mas sim complementares, pois refletem a transição das sociedades de base oral para a escrita.

Além disso, os relatos dessas mulheres destacam que, em muitos casos, a alfabetização foi apenas uma ferramenta para facilitar as questões práticas do dia a dia, como escrever o próprio nome ou participar de atividades comunitárias. A esse respeito, Goody e Watt (1963) ratificam que a transição para a escrita não necessariamente substitui a oralidade, mas transforma as relações sociais e culturais de uma comunidade. Diante disso, o aprendizado da leitura e da escrita possibilitou que essas mulheres desenvolvessem uma nova forma de se engajar com a vida comunitária sem, no entanto, abandonarem completamente suas tradições orais. A exemplo disso, citamos o trabalho que ocorre na Cooperativa do Mel, atividade trabalhista da comunidade do Barro Vermelho ligada à Casa Apis¹¹, que oportuniza as mulheres quilombolas a trabalharem para aumentar a renda do lar.

Na sequência do nosso capítulo, apresentamos o segundo subitem intitulado: “*Continua, num para não! Vai à luta*”: eventos de letramento no contexto familiar”. A

¹¹A Casa Apis é uma central de cooperativas apícolas do semiárido brasileiro, fundada em 02 de junho de 2005, com sede em Picos-PI. A Cooperativa do Mel do Barro Vermelho é uma das cooperativas apícolas ligadas a esta central.

categoria que rege nossas análises chama-se Letramento Familiar. Na oportunidade, analisamos os relatos de M.Q5, M.Q3, M.Q8 e M.Q11.

As narrativas das mulheres quilombolas neste subitem exteriorizam um contexto de luta contínua pela educação. De modo que o trabalho árduo e as responsabilidades familiares, muitas vezes, entraram em conflito com as oportunidades de aprendizado formal. Reiterando o pensamento de Street (1984) a respeito do letramento enquanto prática situada, e que as formas de leitura e escrita são moldadas pelas necessidades e valores de cada comunidade, a fala de M.Q5, por exemplo, evidencia um exemplo de prática do letramento quando ela, mesmo não sabendo ler, incentivava seus filhos a estudarem. O impacto dessa ação é sentido no momento que ela valoriza e luta pela conclusão dos estudos dos seus filhos, compreendendo que sua atitude contribuirá para a ascensão social dos seus filhos.

Nos relatos de M.Q3 e M.Q8, há o reflexo de um conceito central da teoria de Street (1995): a pedagogização do espaço familiar. Mesmo diante de limitações escolares, ao tentarem auxiliar seus filhos nas atividades escolares, essas mulheres demonstram como a voz pedagógica da escola se prolonga para o lar, de forma que o ambiente familiar é considerado como um espaço de incentivo à educação, mesmo sem a plena capacidade de transmitirem as habilidades escolares de forma direta.

Esse fenômeno, pormenorizado por Street (1984), demonstra como a escola molda não apenas o ambiente escolar, mas também adentra o cotidiano familiar, tornando a educação um valor cultural compartilhado e uma prioridade, como no caso dos relatos de M.Q3 e M.Q8. Assim, o ato de auxiliar os filhos nas atividades escolares, mesmo diante das limitações de leitura e escrita, configura-se como um evento de letramento, pois envolve situações concretas em que a leitura e a escrita são mobilizadas no ambiente doméstico. Já as práticas de letramento se manifestam nas formas recorrentes de incentivo à educação, no modo como essas mães compreendem e reforçam a importância da escolarização para seus filhos. Por sua vez, os impactos dessas práticas foram percebidos quando os filhos continuaram os estudos, reconhecendo o valor do apoio e do incentivo que receberam de suas mães.

No relato de M.Q11, por exemplo, notamos como a linguagem é usada para transmitir valores e expectativas, para incentivar os filhos a estudarem, como também para negociar o espaço social e cultural no qual eles estão inseridos. Ou seja, ela utiliza a linguagem para lidar com dois tipos de exigências ou expectativas diferentes que fazem parte da sua vida. A saber, as demandas culturais, que se referem à necessidade de

preservar e transmitir os valores, tradições e a identidade cultural da comunidade quilombola em que vivem, como também as demandas sociais, que por sua vez, estão relacionadas às expectativas da sociedade moderna, que preza pela educação formal como um caminho que conduz para o progresso socioeconômico.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que o uso da linguagem nas interações sociais não apenas reflete as tradições culturais, mas também serve como uma ferramenta de resistência e adaptação. E isso é naturalmente visível nas práticas linguísticas dessas mães quilombolas, que lutam para viabilizar um futuro melhor para seus filhos por meio da educação. Embora essas mulheres quilombolas diariamente enfrentem desafios para sobreviverem, elas utilizam o letramento como uma ferramenta de resistência e de ascensão social, encorajando seus filhos a estudarem, mesmo com recursos limitados.

Intitulado “*A aula que eu mais lembro, que eu mais queria ainda hoje era aquela do computador*”: Mulheres mil, lugar de memória e de letramentos”, o terceiro subitem apresentou relatos de como foram as aulas do programa governamental Mulheres Mil. Por sua vez, a categoria que embasa as análises denomina-se Letramento Escolar. Dentre os muitos relatos que lemos, compuseram estas análises os relatos de M.Q6, M.Q2, M.Q7 e M.Q10.

As narrativas dessas quatro participantes retratam a complexidade das práticas de letramento em suas histórias de vida, marcadas pela convergência de fatores sociais, culturais e econômicos. A análise desses relatos revelou que o letramento presente nas histórias de vida é, sobremaneira, influenciado pelos contextos culturais e pela oralidade. De acordo com Street (1984), o letramento ideológico está imerso nas relações de poder e nas realidades sociais em que os sujeitos estão inseridos. Isso fica evidente nos relatos de M.Q6, que, mesmo enfrentando dificuldades com a leitura, demonstrou um forte desejo de continuar seus estudos, e de M.Q2, que demonstrou vergonha ao se comparar com colegas mais escolarizados, refletindo as pressões sociais em torno da educação formal.

Mesmo com a presença da escrita, para nossas participantes, a oralidade permanece central em suas interações sociais e na preservação de sua identidade cultural. Em seu relato, M.Q10 conta-nos que atualmente participa ativamente das reuniões da associação quilombola, e valoriza a assinatura do seu nome como um ato de validação. Essas atitudes são exemplos claros de como a transição entre a oralidade e a escrita ocorre de maneira complementar, sem substituir as práticas orais tradicionais. A esse respeito, Gody e Watt (1963) afirmam que, em sociedades de base oral, a escrita é adotada como um

complemento às práticas orais e não como um substituto. As mulheres quilombolas, ao se apropriarem de ambas as formas de comunicação, conseguem mediar sua inserção no mundo moderno, preservando suas tradições.

As narrativas revelam como essas mulheres associam a leitura e a escrita à ascensão social e ao desenvolvimento cultural. M.Q10, ao enfatizar a importância de saber ler e escrever para "arrumar um emprego", demonstra como as práticas de letramento são percebidas como uma ferramenta de progresso. Contudo, as experiências dessas mulheres também refletem o impacto de um letramento que, por vezes, está exclusivamente associado ao poder e à exclusão, como mostra o sentimento de inferioridade de M.Q2 ao se comparar com os "alunos avançados". Tal situação remete ao conceito de letramento dominante, discutido por Fiorin (2003), em que o discurso letrado reflete as ideologias da classe dominante, marginalizando aqueles que não alcançam o mesmo nível de escolaridade.

Por sua vez, M.Q7 externou sua alegria pela oportunidade que teve de estudar Informática no período do programa Mulheres Mil. O contato com as novas tecnologias, como evidenciado nas aulas de computação do programa, reflete a modernização das práticas de letramento. Para M.Q7, por exemplo, o aprendizado em computação significa um passo importante para a inclusão digital, permitindo que ela atue de forma mais eficiente tanto na comunidade como fora dela.

Portanto, os relatos dessas participantes do Programa Mulheres Mil mostram que o letramento, em suas histórias de vida, é uma prática multifacetada, que concilia elementos de oralidade, escrita e novas tecnologias. Essas práticas impactam não apenas suas identidades culturais, mas também lhes proporcionam uma forma de resistência social, possibilitando que elas ocupem novos espaços e adquiram maior autonomia tanto em suas comunidades como fora delas.

Por fim, o capítulo encerra-se com o quarto subitem, intitulado "*Sou quilombo! Com orgulho muito de quem eu sou*": letramento como identidade sociocultural". A categoria que aqui emerge chama-se Letramento Identitário. As respostas das participantes M.Q5, M.Q1, M.Q4 e M.Q11 embasaram as análises desse subitem.

As narrativas das respectivas participantes apontam a maneira como o letramento está profundamente imerso nas práticas culturais e nas relações sociais das comunidades do Barro Vermelho e do Contente. O orgulho de suas origens e o reconhecimento do valor das suas histórias e tradições foram plenamente percebidos no momento das entrevistas.

Assim, o letramento, mais do que uma habilidade técnica, é uma prática social que reforça a coesão e a força das comunidades do Barro Vermelho e do Contente.

Para Street (1984), o letramento é sempre ideológico a partir do momento que ele reflete as relações sociais, e, nesse contexto, ele é utilizado como um meio de preservar a memória histórica e cultural de um povo, ilustra-se isso com os relatos de M.Q5, que preservam as histórias transmitidas por seus antepassados. Assim, é possível inferir que a contação de histórias dos seus ancestrais constitui-se como um evento de letramento, enquanto as práticas de letramento ocorrem por meio dos propósitos com que as histórias são contadas, como a valorização da identidade quilombola. Os eventos de letramento se manifestam na forma de oralidade, enquanto as práticas de letramento ocorrem por meio da valorização da identidade quilombola, assumindo-se com orgulho como descendentes de ex-escravizados.

Por sua vez, a oralidade continua desempenhando um papel central na vida dessas mulheres, como destacam os princípios de Goody e Watt (1963) sobre as relações entre sociedades de base oral e escrita. A prática de contação de histórias, que mantém viva a herança cultural e a memória das gerações passadas, evidenciam que, mesmo com a introdução da escrita, a oralidade permanece sendo uma ferramenta poderosa de transmissão de conhecimento.

Na comunidade do Contente, onde essa prática ainda é mantida, a oralidade fortalece os laços comunitários e reforça a identidade coletiva, mesmo após a morte do senhor José Mariano. Por outro lado, na comunidade do Barro Vermelho, onde esse hábito não é mais tão comum, nota-se uma perda da identidade cultural quando a tradição de contar as histórias dos ancestrais não é mais praticada.

Em suas interações cotidianas, as mulheres quilombolas utilizam a linguagem para equilibrar suas demandas culturais e sociais que lhe cercam, isto é, para conciliar as expectativas de preservação cultural com as exigências da vida moderna. A linguagem, além de ter a função de comunicar, é também um instrumento de afirmação cultural e adaptação social. Ao participarem ativamente das missas e festas comunitárias, as interações linguísticas contribuem para reforçar o sentimento de pertencimento ao povo quilombola. Ao participarem de práticas religiosas e eventos comunitários, elas estão comprometidas em eventos de letramento que ultrapassam o aprendizado formal, como destacou Bortoni-Ricardo (2005), permitindo que construam uma forte identidade quilombola.

Na sequência, os depoimentos revelam como os eventos e as práticas de letramento religioso desempenham um papel essencial na vida dessas mulheres, pois elas

encontram na religião um espaço cujos laços sociais e espirituais são fortalecidos por meio do letramento. Percebemos que os eventos de letramento se manifestam em situações concretas, como por exemplo, na leitura de textos sagrados, na participação em missas e festividades religiosas, momentos nos quais a leitura e a oralidade são mobilizadas em contextos sociais específicos. Por sua vez, a forma significativa com que essas mulheres incorporam e transmitem os ensinamentos religiosos em seu cotidiano, reforçando valores e vínculos comunitários, caracterizam as práticas de letramento. Por fim, os impactos dessas vivências ultrapassaram a esfera individual, pois valorizam o fortalecimento da identidade quilombola, evidenciando que o letramento nas comunidades não se restringe à simples alfabetização, mas engloba também elementos de espiritualidade e práticas sociais.

Assim, o letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente é uma prática multifacetada, pois abrange a oralidade, a escrita, além de práticas culturais e religiosas. Por meio do letramento, essas mulheres quilombolas conseguem preservar sua cultura, resistir às exclusões históricas e afirmar suas identidades com orgulho, como é o caso das matriarcas M.Q12 e M.Q13.

Ao longo dessa pesquisa, constatou-se que as práticas de letramento presentes nas histórias de vida das participantes vão além do domínio técnico da leitura e da escrita. Elas englobam uma vasta rede de interações sociais e culturais, que influenciam diretamente na construção da identidade quilombola e na preservação das tradições e memórias coletivas.

Dessa forma, as histórias de vida das mulheres quilombolas do Barro Vermelho e do Contente revelam que o letramento, em suas diversas manifestações, está sobremaneira vinculado à manutenção da coesão social nas comunidades quilombolas, tendo uma clara função de preservação cultural e resistência frente às transformações sociais. As práticas de letramento presentes nos diferentes domínios sociais, a saber, familiar, escolar, religioso e comunitário, demonstram como a oralidade e a escrita são utilizadas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como meios de fortalecimento de identidades e valores coletivos. Ao destacar essas dinâmicas, esta tese reforça a importância do letramento na organização da vida social dessas mulheres, revelando como ele se entrelaça com suas vivências, suas lutas por representatividade e seus direitos, garantindo a continuidade de suas tradições e valores.

Embora esta pesquisa tenha alcançado seu principal objetivo, ou seja, *investigar os impactos do letramento nas histórias de vida de 13 mulheres quilombolas das*

comunidades piauienses do Barro Vermelho e do Contente, analisando como as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade influenciam sua identidade quilombola, ainda há um vasto campo a ser explorado, especialmente em relação aos impactos das práticas de letramento nas comunidades tradicionais e na preservação das memórias culturais de outras comunidades quilombolas.

Longe de ser um fenômeno homogêneo, o letramento assume diferentes significados e funções em cada contexto social, sendo fundamental continuar a aprofundar essas investigações. O letramento ideológico, em particular, mostrou-se uma ferramenta essencial para compreender como as práticas de leitura, escrita e oralidade estão ligadas à construção da identidade social, consolidando-se como um campo de estudo indispensável para a compreensão das complexas interações entre escrita, oralidade, cultura e poder.

Assim, o percurso investigativo traçado para esta tese finaliza-se aqui, mas indica a necessidade de continuação de novos estudos que possam contribuir para o reconhecimento e a preservação das histórias de vida de outras mulheres quilombolas, pois a pesquisa, como um todo, não se encerra em si mesma. Portanto, esta tese contribuiu para que as vozes quilombolas femininas das comunidades do Barro Vermelho e do Contente fossem ouvidas, valorizadas e preservadas não só nas trilhas acadêmicas, mas nos caminhos da vida.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. **Introdução à metodologia de pesquisa social**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2000.
- ALENCAR, M. C. M. **Práticas Sociais de Letramento em um Acampamento do MST no Sudeste do Pará**: Contribuições à educação de jovens e adultos do campo. Maringá: UEM, 2010. Anais do 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários.
- ALVES, Francisca das Chagas da Silva. **Educação quilombola**: vivências e experiências na comunidade Contente. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, 2018.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Periódicos eletrônicos em Psicologia**. Temas psicol. v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. 1993, pp. 31-44. Disponível em: < <http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/320> >. Acesso em: 16 jul. 2024.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- AMES, P. **Para ser iguais, para ser distintos**. Educación, escritura y poder em el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2002.
- ANDERSON, A. B.; TEALE, W.H. and ESTRADA, E. **Low-income children's preschool literacy experiences**: some naturalistic observation's in Newsletter of the Laboratory of comparative Human Cognition. P. 59-65. 1980.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Escola, cidadania e participação no campo**. Em Aberto. Brasília, INEP 1(9), 1-6, set. 1982.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BARTON, D. Y HAMILTON M. Laliteracidad entendida como práctica social. En ZAVALA, V., NIÑO-MURCIA, M. y AMES, Patricia. (eds.), **Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routledge, 2000.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.
- BARRETO, Carmem Lúcia Brito Tavares. A noção fenomenológica de existência e as práticas psicológicas clínicas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 3, pág. 355-364, 2011.
- BARTLETT, L.; HOLLAND, D. **Theorizing the Space of Literacy Practices**. Ways of Knowing Journal, v. 2, n. 1, p. 10-22, 2002.

- BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.
- BAYNHAM, Mike. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. New York: Longman, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Tradutores Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade – lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUZATO, M. E. K. **Entre a Fronteira e a Periferia**: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital. 2006. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BLOMMAERT, J; JIE, D. **Ethnographic fieldwork**: a beginner's guide. Britol: Multilingual Matters, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- CALDAS, A. L. **Dialética e Hermenêutica**: uma questão de método. GEOUSP: espaço e tempo, São Paulo, n. 01, p. 23-29, 1997.
- CASSANY, D. **Para ser letrados**. Vocês e miradas sobre la lectura. Barcelon: Paidós, 2010.
- CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento**. Anais 1º SePLISA, 2011.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Ler e Escrever**: O Nascimento da Escola. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Ática, 2000.
- CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar**: cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII). Unesp, 2007.
- CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001
- DE LIMA, R. V. de.; BRITO, M. D. O.; SANTOS, L. S. R. dos.; SOUZA, J. do A. de; SOUSA, M. de N. da S.; LIMA, S. do S. A. Gestão Escolar e as Práticas Educativas na EJA: Educação Bancária e Emancipadora. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 4, p. 197–209, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/56>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- FERREIRA, Patrícia Macedo. **Avaliação da política de regularização fundiária de territórios quilombolas no Estado do Piauí**: o caso da Comunidade Contente. 2018. 191f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- FERREIRO, E. *et al.* Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cadernos Investigaciones Educativas**, n. 10, México, D.F., 1983.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000196420>. Acesso em: 23 mar. 2024.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2003.

FISHER, S. R. **História da escrita**: Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANÇA, Aurênia Pereira de. **Análise crítica do discurso quilombola em Conceição das Crioulas**: oralidade, memória e identidade social. 2018. 163 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Direito. Mestrado em Direito, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**, Paz e Terra, 63ª Edição – Rio de Janeiro/São Paulo, 2020.

Galán, J. M. El paso del tiempo y el recuerdo del pasado en el antiguo Egipto. **RDTP**, LIX, 1, 37-55, 2004.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

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

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

GOODY, J.; WATT, I. The Consequences of Literacy. In: GOODY, J.(org.). **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge: Cambridge University Press, (1968).

GOODY, J.; WATT, I. **The Domestication of the Savage Mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. Trad. Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 35(3), 20-29, 1995.

GOMES, R. P.; CAVALCANTE, J. R. **Violência institucional**: (in) defensibilidade dos bens imateriais das comunidades quilombolas de Barro Vermelho e Contente e a sonegação da Convenção 169 da OIT. Quilombolas e Comunidades Remanescentes. Seminário América Latina: cultura, história e política. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009

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

Gutiérrez (1995, p. 243), a natureza simbólica da imagem coloca em movimentação “o saber, os afetos, as crenças e os modelos culturais e sociais de uma determinada época, cultura ou classe social”,

CEALE/GLOSSÁRIO. **Práticas e eventos de letramento**. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br> >. Acesso em 10 Setembro de 2022.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

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

HAMILTON, M. The social context of literacy. In: HUGHES, Nora; SCHWAB, Irene (eds.). **Teaching Adult Literacy: Principles and Practice**. London: Open University Press, 2010.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HAVELOCK, E. The Coming of literate communication to western culture. In: KINTGEN, E. R.; KROLL, B. M.; ROSE, M. **Perspectives on literacy**. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1998. p.127-134.

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

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

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**: Tradução Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias** -Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2000.

INCRA. **Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica, Ambiental e Sociocultural, lote 28, comunidade quilombola Contente, Paulista/PI**. Brasília: INCRA, 2015.

LYON, Martyn. **Livro**. Uma história viva. Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Editora, 2001.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2020.

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. VIII, No. 17, enero-abril, COMIE, UAM, México. D.F, 2004.

KALMAN, J. **Saber lo que es la letra**: uma experiência de lectoescritura com mujeres de Mixquic. México: Siglo veintiuno editores; Instituto de Educación de la UNESCO, 2004.

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

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267–281, jul./dez. 2001.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso [online]**, v. 8, n. 3, pp. 487-517, 2008.

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

LEAL, Simoni Portela. “**Já conheci, com essa nação, o chamado negro**”: etnicidade, territorialidade e educação nas Comunidades Quilombolas de Barro Vermelho e Con-tente em Paulistana (PI) (2000-2019). 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2020.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LIMA, E.A.P. “**Sou analfabeta, mas não sou pacata**”: Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACEHBA>. Acesso em: 22 mar. 2024.

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

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e Escrita. **Revista Signótica**, Goiás, v.9, p. 119-145, dez.1997.

MARTINS, Heloisa H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Escrita e leitura: natureza do processo. In: **Leitura, produção de textos e escola**. Reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. 2.ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, p. 12-53, 2014.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MOURA, T. M. M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

OLSON, David. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

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

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísti-cos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Lucas Araujo Alves. **Necropolítica do desenvolvimento e territorialidade quilombola**: a experiência de Contente e Barro Vermelho (PI). 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PÉREZ, L. A. (2008). El saber del palacio y del templo: las escuelas de escribas em el próximo Oriente Antiguo y Egipto. **ARBOR** Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXIV, 731, 403-411.

QUEIROZ, Rita de C. R. **A informação escrita**: do manuscrito ao texto virtual. Dispo-nível em: http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a_info_escrita.pdf março/2019. Acesso em 18 jan 2024.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspec-tiva sobre a prática social. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singula-ridades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

ROJO, R. Letramento escolar: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? Caderno de Resumos da 3ª Conference for Socio-cultural Research. **Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento**: 80. Campinas: ISSCS/UNICAMP, 16. 20/7/2000.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

SANTOS, E. C. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas**: Mesquita. Dissertação de Mestrado pelo PPGE/UnB. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

SANTOS, E.C **Navegando em águas ancestrais - letramentos em contexto de luta e resistência**: uma experiência etnográfica no Quilombo Mesquita - Goiás (GO). Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SCRIBNER, S., E COLE, M. **The psychology of literacy**. Massachussets: Harvard University Press, 1981.

SITO, R. S. Luanda. **Ali tá a palavra deles**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, S.P: [s.n.], 2010

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista brasileira de educação**, n. 00, p. 05-16, 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781995000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 23 mar. 2024.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

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

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

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: M. Marinho e G. T. Carvalho (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

Souza (2014), que veem a leitura e a escrita como elementos de resistência

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

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

STREET, B. **Alfabetização e desenvolvimento**: perspectivas etnográficas. Londres: Routledge, 2001.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-99, 2003b.

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

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

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010, p.33-53.

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

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

STREET, B. **Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes Editores, 1994.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002

TFOUNI, L. V. Letramento: mosaico multifacetado. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura** (pp. 217-228). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 26, p. 49-62, nov. 2012. Disponível: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636812/4533>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

THOMAS, R. **Letramento e oralidade na Grécia Antiga**, São Paulo, Odysseus Editora, 2005.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**. 20(5): 383-386 setembro/outubro, 2007.

VICH, V.; ZAVALA, V. **Oralidad y poder. Herramientas metodológicas**. Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. – 4 ed.- Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

OSWALD, Eliana; LUIZA, Maria (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZAVALA, V. **(Des)encuentroscon la escritura**. Escuela y comunidadenlos Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las ciencias Sociales em el Perú, 2002.

ANEXOS



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto de Pesquisa: “Sou quilombo com orgulho muito de quem eu sou”: letramentos em histórias de vida de mulheres quilombolas piauienses.

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa acima especificada. O convite está sendo feito a você porque seu perfil social se adequa à metodologia do projeto: é nascida e reside em uma das comunidades quilombolas em que será desenvolvida a pesquisa, Barro Vermelho e Contente, localizadas no interior da cidade de Paulistana-PI, tem mais de 18 anos, além de ser descendente de um dos ancestrais das referidas comunidades. Sua contribuição para esta pesquisa é muito importante, embora não lhe traga benefícios diretos, lhe trará benefícios indiretos, pois se fazem por meio da valorização e preservação desse grupo, já que evidencia a importância do resgate da cultura, letramento e práticas sociais desse grupo étnico-racial. Sua participação será traduzida tanto em benefícios individuais, a partir do momento em que você terá sua história de vida pesquisada e valorizada por um trabalho científico, como também coletivos, pois, por meio de suas experiências linguísticas, sociais e culturais sua comunidade será valorizada e os efeitos de tais benefícios poderão ser sentidos ao longo da coleta de dados e após a conclusão desta pesquisa.

No entanto, você não deve participar contra a sua vontade. Antes de decidir se participará desta pesquisa é importante que você entenda que o objetivo geral deste trabalho visa: Investigar os impactos do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas, analisando como as práticas sociais de leitura e escrita se manifestam nos contextos de interação social, especialmente em relação à identidade quilombola. Por sua vez, os objetivos específicos deste trabalho são: Traçar o perfil sociocultural e socioeducacional das participantes deste estudo, a fim de compreendê-las no contexto pesquisado; Descrever os eventos de letramento presentes nas histórias de vida das referidas participantes, considerando os domínios sociais (escolar, familiar, social); Analisar as práticas de letramento das participantes, sobretudo, no que concerne aos modos particulares de refletir, atuar e se identificar em torno da identidade sociocultural.

Sendo essa pesquisa realizada no âmbito das práticas linguístico-culturais, os riscos podem ocorrer no campo socioemocional, ou seja, você poderá sentir-se constrangida ao responder perguntas que envolvem suas relações tanto linguísticas como pessoais, pela possibilidade de suas falas serem estigmatizadas pelas pesquisadoras, pessoas letradas, ou pela publicação de suas trajetórias de vida, muitas vezes, bastante sofridas. É importante que você saiba que para contornar esses riscos, as pesquisadoras esclarecerão tanto por meio da conversa inicial, quanto da leitura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), que em hipótese alguma os dados pessoais serão divulgados e que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes, visto que a referida pesquisa envolve as comunidades específicas. Caso ocorra algum transtorno emocional no momento das narrativas sobre sua vida, além de suspender a entrevista, as pesquisadoras te encaminharão para o setor de saúde do Instituto Federal do Piauí – campus Paulistana, para atendimento psicológico.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se a participar ou desistir de participar. Em todos esses casos você não será prejudicada, penalizada ou

responsabilizada de nenhuma forma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ, pelo telefone (81) 98111-3011, pelo endereço Rua Severino Gomes de Souza, Joá, 53-A - Nazaré da Mata / PE e e-mail rossana.henz@unicap.br ou com FERNANDA VIANA DE CASTRO ALBUQUERQUE, pelo telefone (87) 99958-4072, pelo endereço Rua Milton Carlos, 330, Ouro Preto, Petrolina/PE e e-mail fernanda2020800057@unicap.br Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeita com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAP.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado). É importante que você esteja ciente da necessidade do uso de suas imagens e/ou depoimentos, que tanto enriquecerão as análises dos dados desta pesquisa. A fim de proteger sua identidade, utilizaremos nomes fictícios de modo que somente a pesquisadora e/ou equipe de pesquisa terão conhecimento de sua real identificação, e nos comprometemos a mantê-la em sigilo. As respostas das entrevistas não serão divulgadas, estas, servirão apenas para subsidiar a coleta e análise dos dados. Quanto aos resultados prévios das análises, estes serão compartilhados tanto com as participantes, como também com as respectivas comunidades, de modo que percebam que o retorno desta pesquisa está na valorização das experiências vividas por elas no âmbito linguístico, social e cultural.

Após ser apresentada e esclarecida sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte como voluntária, você receberá um documento em duas vias, uma, assinada e rubricada pela pesquisadora responsável e a outra sem nenhuma assinatura, a via assinada e rubricada ficará com você, para que possa consultá-la sempre que necessário, a via em branco (no local da assinatura) você deverá assinar no local indicado – este documento assinado por você será enviado (pelos representantes das comunidades) à pesquisadora responsável via scanner. A assinatura deste documento, tanto pela pesquisadora responsável, quanto pela entrevistada voluntária, faz parte do compromisso social dos pesquisadores e protocolos éticos deste tipo de pesquisa. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco C – 3º Andar, Sala 306 – CEP 50050-900 - Recife – PE – Brasil. Telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – Endereço Eletrônico: cep_unicap@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

Pesquisador Responsável: ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ

Local onde será realizada a pesquisa: Comunidade Quilombola de Barro Vermelho/Paulistana-PI.

Recife, 15 de Agosto de 2022.

	
Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5878.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto de Pesquisa: “Sou quilombo com orgulho muito de quem eu sou”: letramentos em histórias de vida de mulheres quilombolas piauienses.

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa acima especificada. O convite está sendo feito a você porque seu perfil social se adequa à metodologia do projeto: é nascida e reside em uma das comunidades quilombolas em que será desenvolvida a pesquisa, Barro Vermelho e Contente, localizadas no interior da cidade de Paulistana-PI, tem mais de 18 anos, além de ser descendente de um dos ancestrais das referidas comunidades. Sua contribuição para esta pesquisa é muito importante, embora não lhe traga benefícios diretos, lhe trará benefícios indiretos, pois se fazem por meio da valorização e preservação desse grupo, já que evidencia a importância do resgate da cultura, letramento e práticas sociais desse grupo étnico-racial. Sua participação será traduzida tanto em benefícios individuais, a partir do momento em que você terá sua história de vida pesquisada e valorizada por um trabalho científico, como também coletivos, pois, por meio de suas experiências linguísticas, sociais e culturais sua comunidade será valorizada e os efeitos de tais benefícios poderão ser sentidos ao longo da coleta de dados e após a conclusão desta pesquisa.

No entanto, você não deve participar contra a sua vontade. Antes de decidir se participará desta pesquisa é importante que você entenda que o objetivo geral deste trabalho visa: Investigar os impactos do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas, analisando como as práticas sociais de leitura e escrita se manifestam nos contextos de interação social, especialmente em relação à identidade quilombola. Por sua vez, os objetivos específicos deste trabalho são: Traçar o perfil sociocultural e socioeducacional das participantes deste estudo, a fim de compreendê-las no contexto pesquisado; Descrever os eventos de letramento presentes nas histórias de vida das referidas participantes, considerando os domínios sociais (escolar, familiar, social); Analisar as práticas de letramento das participantes, sobretudo, no que concerne aos modos particulares de refletir, atuar e se identificar em torno da identidade sociocultural.

Sendo essa pesquisa realizada no âmbito das práticas linguístico-culturais, os riscos podem ocorrer no campo socioemocional, ou seja, você poderá sentir-se constrangida ao responder perguntas que envolvem suas relações tanto linguísticas como pessoais, pela possibilidade de suas falas serem estigmatizadas pelas pesquisadoras, pessoas letradas, ou pela publicação de suas trajetórias de vida, muitas vezes, bastante sofridas. É importante que você saiba que para contornar esses riscos, as pesquisadoras esclarecerão tanto por meio da conversa inicial, quanto da leitura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), que em hipótese alguma os dados pessoais serão divulgados e que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes, visto que a referida pesquisa envolve as comunidades específicas. Caso ocorra algum transtorno emocional no momento das narrativas sobre sua vida, além de suspender a entrevista, as pesquisadoras te encaminharão para o setor de saúde do Instituto Federal do Piauí – campus Paulistana, para atendimento psicológico.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se a participar ou desistir de participar. Em todos esses casos você não será prejudicada, penalizada ou responsabilizada de nenhuma forma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ, pelo telefone (81) 98111-3011, pelo endereço Rua Severino Gomes de Souza, Joá, 53-A - Nazaré da Mata / PE e e-mail rossana.henz@unicap.br ou com FERNANDA VIANA DE CASTRO ALBUQUERQUE,

pelo telefone (87) 99958-4072, pelo endereço Rua Milton Carlos, 330, Ouro Preto, Petrolina/PE e e-mail fernanda2020800057@unicap.br.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeita com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAP.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado). É importante que você esteja ciente da necessidade do uso de suas imagens e/ou depoimentos, que tanto enriquecerão as análises dos dados desta pesquisa. A fim de proteger sua identidade, utilizaremos nomes fictícios de modo que somente a pesquisadora e/ou equipe de pesquisa terão conhecimento de sua real identificação, e nos comprometemos a mantê-la em sigilo. As respostas das entrevistas não serão divulgadas, estas, servirão apenas para subsidiar a coleta e análise dos dados. Quanto aos resultados prévios das análises, estes serão compartilhados tanto com as participantes, como também com as respectivas comunidades, de modo que percebam que o retorno desta pesquisa está na valorização das experiências vividas por elas no âmbito linguístico, social e cultural.

Após ser apresentada e esclarecida sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte como voluntária, você receberá um documento em duas vias, uma, assinada e rubricada pela pesquisadora responsável e a outra sem nenhuma assinatura, a via assinada e rubricada ficará com você, para que possa consultá-la sempre que necessário, a via em branco (no local da assinatura) você deverá assinar no local indicado – este documento assinado por você será enviado (pelos representantes das comunidades) à pesquisadora responsável via scanner. A assinatura deste documento, tanto pela pesquisadora responsável, quanto pela entrevistada voluntária, faz parte do compromisso social dos pesquisadores e protocolos éticos deste tipo de pesquisa. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco C – 3º Andar, Sala 306 – CEP 50050-900 - Recife – PE – Brasil. Telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – Endereço Eletrônico: cep_unicap@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

Pesquisador Responsável: ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ

Local onde será realizada a pesquisa: Comunidade Quilombola de Contente/Paulistana-PI.

Recife, 15 de Agosto de 2022.

 Rubrica do Pesquisador Principal	 Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
--	---

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5878.