



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



ISA MARIA DE NOVAIS AZEVEDO

**EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE
VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2023**

ISA MARIA DE NOVAIS AZEVEDO

**EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE
VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE VITÓRIA
DA CONQUISTA – BA**

Autora: Isa Maria de Novais Azevedo

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (Orientador)

Profa. Dra. Silvia Regina Marques Jardim (UESB)

Profa. Dra. Marcia Tereza Fonseca Almeida (UNEB)

A986e

Azevedo, Isa Maria de Novais.

Eventos de letramento em uma escola quilombola de Vitória da Conquista –
Ba.

/ Isa Maria de Novais Azevedo, 2023.

117f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugenio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 111 –

1. Eventos de Letramento. 2. Eventos de Letramento. 3. Educação Escolar
Quilombola. I. Eugenio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 372.4

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eventos de letramento em uma escola quilombola de Vitória da Conquista-Ba

**Autora: Isa Maria de Novais Azevedo
Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Isa Maria de Novais Azevedo e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 29/06/2023

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (Orientador)



Profa. Dra. Marcia Teresa Fonseca Almeida (UNEB)



Profa. Dra. Silvia Regina M. Jardim (UESB)

Dedico este trabalho ao meu esposo Alexandro, amigo e meu grande amor, pelo apoio em todos os instantes. Ter o seu carinho e a sua compreensão foi um bálsamo nos momentos mais difíceis... aos meus filhos, tesouros da minha vida, Igor e Iasmim - cada olhar, cada sorriso, cada gesto me fortalece nesta jornada. Amo mais que tudo nessa vida!

AGRADECIMENTOS

“O Senhor é a minha força e o meu escudo; nele o meu coração confia, e dele recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico lhe darei graças.”

Salmos 28:7

Agradeço a Deus por tamanha bênção! Essa é a realização de um sonho: conclusão do Mestrado. Gratidão por me guiar em cada caminho e sobretudo pela determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho. No período do mestrado passei por dois procedimentos cirúrgicos: um na mama e uma histerectomia, senti que o Senhor me carregava no colo. O procedimento da mama me abalou emocionalmente, a possibilidade de um diagnóstico de câncer alterou as minhas estruturas. Porém, o Senhor esteve comigo, superei! No segundo procedimento, na histerectomia, foi um misto de emoções, meu corpo, meus hormônios, meus sentimentos... pensei que não ia superar... quantas vezes chorei escondidinha te pedindo socorro e tu ouviste meu clamor! Consegui!

Finalizar este ciclo não seria possível sem o cuidado de Deus e de outras pessoas tão especiais em minha vida. Agradeço:

Aos meus pais Otovaldo e Isabel (*in memoriam*), meu agradecimento especial por todas as lições, cuidado, abnegação, determinação e amor. Sei que não foi fácil, sei de todos os DESAFIOS enfrentados, também sei que se estivessem aqui teriam muito orgulho da mulher que me tornei.

A Alex, esposo, e além de tudo meu companheiro, meu socorro presente nos momentos mais diversos. Quantas ausências, quantas vezes tive que dizer: não posso... o mestrado.... Entretanto, a sua compreensão me fortalecia! E as idas à biblioteca, ficávamos horas naqueles corredores, eu não podia abaixar, estava me recuperando do pós-cirúrgico. Fomos várias vezes para zona rural, eu ia para o estágio e você me aguardava, fez amigos na escola, assistiu a jogos com os porteiros e ainda tinha que ouvir meus relatos. Essa conquista também é sua!

Igor e Iasmim, meus filhos, meus amores. Igor, suporte técnico, por vezes lia os parágrafos e longos textos, e ao final eu o perguntava: o que você entendeu? Como tu foste importante nesta jornada, meu filho! Iasmim, sempre cuidando de mim: o apoio nas tarefas domésticas, o lanche quando estava estudando, o carinho estampado em cada gesto. Você é meu equilíbrio, meu amor!

Aos meus amados irmãos Simone, Lucilaide e Cleber, por todo amor, parceria e companheirismo. Sei que sempre torceram por mim. Amo vocês!

Aos meus sobrinhos Helena, Isabel e Emanuel, quantas vezes a simples presença de vocês trazia mais alegria ao meu dia. Estava na produção escrita e a pausa necessária para o descanso era dar atenção às suas peraltices! Como não amar?!

Às minhas amigas, Sandra e Juliana por se fazerem presentes em todos os momentos desse caminhar e por segurarem na minha mão quando mais precisei, minha gratidão! Lara, quanto cuidado, cada palavra, cada gesto de carinho me fortalecia. Você é especial!

Às minhas amigas de oração: Patrícia Lanne, Joselita e Angélica, batia a aflição e eu recorria às orações. Vocês foram faróis na minha vida!

Ao meu orientador, professor Benedito Eugenio, o que falar de um ser humano tão especial? Escutava os desabafos e nas constantes mensagens, orientava, acolhia, me acalmava, sempre incentivando. Quando passei pelos problemas de saúde, você foi uma das pessoas mais incríveis que Deus colocou em minha vida. Todos da minha família o conhecem só de ouvir falar e o respeitam por tamanha sabedoria! Minha eterna gratidão e admiração por sua competência, generosidade, empatia e sobretudo, respeito.

À minha colega e amiga Andreia Reis. Nossa! Compartilhamos aflições e alegrias, tempos que ficarão marcados em nossas vidas. Gratidão por tudo!

Aos distintos colegas de turma, pela parceria e cuidado de um para com o outro. Era lindo ver tanto apoio. Grata pelas trocas de conhecimentos, aprendizagens e palavras incentivadoras.

Aos professores do Mestrado em Ensino, pelas admiráveis aulas ministradas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado acadêmico em Ensino), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, pelo suporte.

À banca examinadora, composta pela Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Marques Jardim (PPGen – Uesb) e a Prof.^a Dr.^a Márcia Tereza Fonseca Almeida (UNEB), pelas valiosas contribuições na qualificação e por aceitarem o convite para fazer parte da minha defesa.

A toda a equipe da Escola Quilombola, em especial à professora e sua turma que me receberam com muito carinho e potencializaram essa pesquisa. Grata também aos moradores da comunidade pelas informações compartilhadas.

Aos colegas de trabalho do núcleo pedagógico – SMED, que torceram pelo meu sucesso.

Aos meus colegas educadores da rede municipal de ensino, pelas contribuições e momentos de compartilhamentos extremamente necessários à minha formação, tenho orgulho em fazer parte dessa história há 25 anos.

Por fim, a todas as pessoas que colaboraram com essa pesquisa, meus agradecimentos.

LISTA DE TABELAS/QUADROS

Tabela 1: Dados Gerais do Município de Vitória da Conquista – Bahia.....	45
Tabela 2: Matrícula por etapa e modalidade Zona Rural.....	45
Tabela 3: Matrícula por etapa e modalidade Zona Urbana.....	45
Quadro 1: Princípios do Letramento.....	38
Quadro 2: População estimada de Vitória da Conquista.....	44
Quadro 3: Número de profissionais da Rede de Ensino Municipal.....	46
Quadro 4: Comunidades certificadas pela Fundação Palmares.....	47
Quadro 5: Organograma da Escola Municipal Quilombola Maria Felipa de Oliveira.....	52
Quadro 6: Roteiro de entrevista.....	59
Imagem 1: Cor/Raça da população de Vitória da Conquista – Bahia.....	46
Imagem 2: Distrito de José Gonçalves.....	48
Imagem 3: Desenvolvimento da pesquisa – Análise de Conteúdo.....	87

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Brasil
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEI	Círculo Escolar Integrado
CMEIS	Centro Municipal de Educação Infantil
COPIR	Coordenação de Promoção da Igualdade Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRQ	Comunidades Remanescentes de Quilombos
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
DCNEEQB	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
DOU	Diário Oficial da União
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EPV	Educar Pra Valer
FCP	Fundação Cultural Palmares
GNL	Grupo Nova Londres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NEL	Novos Estudos do Letramento
PACTO	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PROFA	Programa de Formação de professores Alfabetizadores
QEd	Conjuntos de dados - Portal Brasileiro de Dados Abertos
SEMEDES	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou responder a seguinte questão: Como se efetivam os eventos de letramento presentes na prática pedagógica de uma professora que atua em uma escola quilombola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista? O objetivo geral é analisar de que forma os eventos de letramento estão presentes na prática pedagógica de uma professora do 4º ano de uma escola quilombola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Os objetivos específicos são: Definir conceitos de alfabetização e letramento, suas variadas dimensões e de que forma tais conceitos se entrelaçam na prática pedagógica de uma professora de uma escola quilombola; mapear e descrever os eventos de letramento evidenciados na prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental - 4º ano, ao trabalhar com leitura, escrita e produção de textos; identificar as concepções de letramento de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental – 4º ano de uma escola quilombola. A metodologia utilizada foi a pesquisa etnográfica. O locus é uma escola quilombola e os dados foram produzidos no primeiro semestre letivo do ano de 2022 por meio de observações participantes e entrevistas com a docente de uma turma do 4º ano. Os registros das aulas foram transcritos no diário de campo e, posteriormente, fizemos a seleção de fragmentos empregando a técnica de pesquisa de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os estudos como os de Soares (2016, 2021, 2004); Kleiman (2005, 2007, 2008); Mortatti (2019); Rojo (2012), Street (2012), Arruti (2017), Angrosino (2009), André (2006), entre outros, contribuíram para a fundamentação teórica. A dissertação está organizada no formato multipaper, abrangendo um capítulo teórico, um metodológico e dois artigos que apresentam os resultados da pesquisa. A análise dos dados possibilitou compreender como acontecem os eventos de letramento a partir dos diferentes gêneros textuais presentes no currículo de Língua Portuguesa, porém, não identificamos uma vinculação direta das concepções de letramento e do trabalho pedagógico da docente colaboradora da pesquisa com os pressupostos da educação escolar quilombola. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de articulação entre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na escola e os eventos de letramentos relacionados à realidade social na qual os alunos estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Eventos de Letramento; Educação Escolar Quilombola.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research that sought to answer the following question: How are the literacy events present in the pedagogical practice of a teacher who works in a quilombola school in the Municipal Education Network of Vitória da Conquista? The general objective is to analyze how the literacy events present in the pedagogical practice of a 4th grade teacher year at a quilombola school in the municipal education network of Vitória da Conquista. The specific objectives are: To define literacy and literacy concepts and their various dimensions and how such concepts intertwine in the pedagogical practice of a teacher at a quilombola school; Map and describe the literacy events evidenced in the pedagogical practice of a teacher in the early years of elementary school - 4th year, when working with reading, writing and text production; To identify the literacy conceptions of a teacher in the early years of elementary school – 4th year of a quilombola school. The methodology used was ethnographic research. The locus is a quilombola school and the data were produced in the first semester of 2022 through participant observations and interviews with the teacher of a 4th grade class. The class records were transcribed in the Field Diary and, later, we selected fragments using the Content Analysis research technique proposed by Bardin (2016). Studies such as those by Soares (2016, 2021, 2004); Kleiman (2005, 2007, 2008); Mortatti (2019); Rojo (2012), Street (2012), Arruti (2017), Angrosino (2009), André (2006), among others, contributed to the theoretical foundation. The dissertation is organized in multipaper format, comprising a theoretical chapter, a methodological chapter and two articles that present the results of the research. Data analysis made it possible to understand how literacy events take place from the different textual genres present in the Portuguese language curriculum, however, we did not identify a direct link between the literacy concepts and the pedagogical work of the research collaborator teacher with the assumptions of education quilombola school. The research results point to the need for articulation between reading and writing practices developed at school and literacy events related to the social reality in which students are inserted.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Literacy Events; Quilombola School Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. LETRAMENTOS: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS	22
1.1 Alfabetização e Letramento.....	23
1.2 Magda Soares e o alfabetizar letrando.....	26
1.3 Ângela Kleiman e a prática social como fundamental para o letramento.....	31
1.4 Street e os eventos de letramento.....	34
1.5 Práticas pedagógicas: elementos para análise.....	39
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	40
2.1 A pesquisa qualitativa e a abordagem etnográfica.....	40
2.2 Situando o lócus da pesquisa.....	43
2.3 A escola municipal e a comunidade quilombola.....	48
2.4 A escola pesquisada.....	52
2.5 A sala de aula pesquisada.....	55
2.6 Os estudantes.....	56
2.7 A professora colaboradora da pesquisa.....	57
2.8 As observações e a entrevista: dispositivos para a produção de dados.....	57
2.9 Organização e a análise de dados.....	61
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
MANUSCRITO 01: LETRAMENTO NA SALA DE AULA: O QUE DIZ E FAZ UMA PROFESSORA DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA	64
MANUSCRITO 02: EVENTOS DE LETRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA	83
CONSIDERAÇÕES	108
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que envolve o ensino/aprendizagem dos eventos de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. O interesse pela pesquisa parte da minha experiência como professora e coordenadora tanto nas unidades de ensino pelas quais passei, bem como atuando na equipe de formação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED) – anos iniciais do ensino fundamental em Vitória da Conquista - BA, essa última exercida no período de 2018 até o momento em que a pesquisa foi realizada – 2022.

O ingresso na docência ocorreu há 25 anos. Nasci no ano de 1978, no município de Livramento de Nossa Senhora, interior do estado da Bahia, localizado a sudoeste da capital Salvador, distante cerca de 606 quilômetros. É considerado o segundo município mais populoso na zona da serra geral (atrás apenas de Macaúbas) e o quarto mais populoso do território de identidade do Sertão Produtivo (atrás apenas de Caetité, Brumado e de Guanambi). Em 2010, a população do município foi contada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 42.693 habitantes.

Sou a filha mais velha numa família considerada pequena: somos quatro irmãos, três mulheres e um homem. Fui alfabetizada aos 6 anos em uma escola privada de bairro, onde eu e minha irmã íamos todas as manhãs felizes para a escolinha de tia Iracã, que funcionava na sala da casa; lembro-me de poucos colegas. Sei que, ao final do ano, estávamos identificando todas as letras do alfabeto, uma alegria para os meus pais. No ano de 1986 fomos matriculadas numa escola pública municipal - Escolas Reunidas Lélis Piedade, onde a cartilha ABC do estudante foi a base da alfabetização e nela decoramos o alfabeto maiúsculo, minúsculo e as vogais.

Minha escolarização inicial aconteceu quase toda nessa escola. Em 1988 meu pai resolveu ir morar em Jussiape, município localizado na parte meridional da Chapada Diamantina, lugar de nascimento e onde a família toda residia. Passávamos as férias do final de ano e as férias juninas na roça, na Fazenda Barra Bonita. Até hoje não recordo o motivo da mudança de cidade, cheguei na escola no meio do ano, na turma da 3ª série. Não tive dificuldade em socializar-me, no entanto, sentia muita falta da minha mãe, do meu pai e do meu irmão mais novo. Eu e as minhas irmãs ficávamos de segunda-feira a sexta-feira na cidade para estudar e nos finais de semana íamos para a roça. O retorno era uma verdadeira festa. Neste período andávamos de cavalo e jegue, num percurso de 10km, o meio de transporte mais utilizado na época. No domingo à tarde voltávamos para a rotina, tristes, pois o convívio com a tia não era

muito amistoso. O que deixava o coração feliz era a escola, os colegas, as aulas. Eu participava de todas as atividades, as festinhas, as apresentações. Gostava das peças teatrais, e a minha pró Diana era linda! Ela se fantasiava para contar histórias, essa ação tocava os meus sentimentos.

Essa rotina se estendeu por um ano, no mês de julho de 1989 retornamos para Livramento. Estava na 4ª série. Retornei para a Escola Reunidas Lélis Piedade, eu, minhas irmãs e meu irmão. Tudo voltou à normalidade. No ano de 1990 outra mudança, – a 5ª série, no Colégio Estadual Polivalente, novos colegas, novos tempos... até a 8ª série.

Em 1994 cursei o 1º ano de magistério, não tinha outra opção, porém os desdobramentos do curso de magistério fizeram com que eu pensasse na possibilidade de seguir carreira na docência. No 2º ano desse curso iniciaram as aulas de metodologias e observações em salas de aula nas escolas municipais. A boniteza das salas e o respeito às professoras encantou-me. Nascia ali um sonho de ser professora.

O ano de 1995 foi de grandes acontecimentos: eu, com 17 anos, preste a concluir um ciclo nos estudos e em um relacionamento passageiro, fiquei grávida. Cidade interiorana, as pessoas se assustavam com a gravidez fora do casamento. Fui muito julgada, às vezes maltratada..., mas o apoio e a força que eu precisava encontrei principalmente nos braços de meu amado paizinho. Ele me disse que eu não podia desistir dos estudos, que eu tinha que concluir e que estaria sempre do meu lado, esse foi o exemplo de amor incondicional ... a partir dessa atitude dele, as coisas foram melhorando e a minha família, minha mãe e meus irmãos ficaram do meu lado.

Era muito imatura, não fiz as consultas de pré-natal e nenhum outro exame. O pai do meu filho foi para São Paulo. Eu sem entender como seria meu futuro e o futuro do filho que estava prestes a nascer. Sem escolha, a única alternativa era ser forte e resolvi encarar essas dificuldades de cabeça erguida. Frequentava as missas e era catequista, pedia muito a Deus que cuidasse de mim. Igor nasceu saudável em maio de 1996. Ah, como eu estava feliz! Meu último ano do magistério! Fiquei apenas um mês sem ir ao colégio.

Voltei com toda disposição. Minha mãe foi meu socorro e em casa nos organizamos para cuidarmos de Igor. Sou grata a todo apoio que minha família me deu. Sem eles não tinha chegado até aqui. Meus irmãos o tinha não como sobrinho, mas como o irmão caçula. Sempre foi muito amado e muito bem cuidado. Toda noite, quando nos deitávamos, eu prometia a ele que estaríamos sempre juntos e que eu faria o impossível para que ele crescesse e se tornasse um homem de bem.

Eu sabia que ao compartilhar os sonhos com as minhas amigas, no meu caso, os pés

teriam que ser mais fixados no chão, mais real. A maioria falava em sair da cidade e cursar enfermagem; outras, o curso de direito. Eu não podia ficar ali, tinha que ter uma possibilidade de mudança, queria muito estudar, já não sabia mais que profissão seguir. Meu pai mais uma vez entrou no sonho e disse que eu podia tentar dar continuidade aos estudos em Vitória da Conquista. Alguns primos já estavam por aqui e seria mais fácil. Ele conversou com uma sobrinha sobre me acolher na residência dela, não deu certo. Porém, vim e morei com meus tios em abril de 1997. Fiz o vestibular para agronomia, não fui aprovada.

Sentia vontade de adentrar os muros da universidade, só que precisava trabalhar. Os estudos estavam no segundo plano. Ah, sinto até hoje a dor de ter deixado meu filhinho, o cheiro dele, o sorriso dele, tudo fazia falta e eu sofria. Retornei para Livramento em junho, fiquei dois meses longe, ele simplesmente me estranhou... não queria meu colo, essa dor dilacerou meu coração; o que me confortava era a certeza de que ele estava muito bem cuidado. Ao vê-lo tão lindo e amado, outra promessa fiz: eu iria vencer! Por nós dois!

As minhas idas em Livramento aconteciam a cada dois meses, e sempre que eu chegava à dor doía mais forte.

Esse ano de 1997 foi o de muitos concursos. Fiz o concurso do estado da Bahia, eram 15 vagas, fiquei em décimo lugar, no entanto não fui convocada... fiquei trabalhando em um caixa de um supermercado, e à noite, em casa eu estudava. No final do ano, editais para novos concursos para atuar como professores foram abertos, fiz a inscrição, a prova e fui aprovada no concurso de Presidente Jânio Quadros. Não tentei o vestibular, mas sabia que o foco tinha mudado, queria ser pedagoga. Em fevereiro de 1998 me mudei para a cidade.

Em 1998 atuei numa classe multisseriada na cidade de Presidente Jânio Quadros. Esse foi um dos maiores desafios de toda minha trajetória profissional. Ao assumir a classe, pensei que iria apenas ensinar, porém, era o início de trilhar caminhos rumo à aprendizagem. Ao adentrar na classe multisseriada, com alto grau de complexidade pedagógica - na mesma sala de aula, simultaneamente, atendendo a alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento, procurei assegurar o ensino a todos os envolvidos.

Inexperiente profissionalmente e muito jovem, 20 anos de idade, esforçava-me para planejar as aulas, recorria sempre que possível às professoras veteranas em busca de orientações; as dúvidas faziam parte da minha rotina e o conhecimento adquirido no magistério não fora suficiente para saná-las.

Nesse íterim, a saudade do meu filho me maltratava, eu ia para Livramento bimestralmente. Minha família ficou muito feliz com a minha conquista, mas a realidade era

mais dura do que eu imaginava, inúmeras foram as dificuldades: morava na comunidade, tudo muito novo e a falta de apoio pedagógico me deixava apavorada! Essa provocação profissional foi um despertar para o fazer diferente e melhorar a cada dia a minha prática pedagógica.

Como diz a letra da música “Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente...” e desse modo aconteceu. Final de 1998 aconteceu a aprovação no concurso público, com ingresso definitivo na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Retorno para a cidade feliz e satisfeita e tinha a certeza de que tudo ia melhorar. Pensei em continuar tentando a aprovação para cursar Pedagogia na UESB. Meu filho passou a vir com frequência e a saudade amenizava.

Iniciei o trabalho atuando como professora numa classe multisseriada e residia na comunidade. O retorno para a zona urbana acontecia aos sábados, e na segunda de manhã seguia para o labor pedagógico. Essa rotina se repetiu por 1 ano. As dificuldades permaneceram, porém, com a experiência do ano anterior em classes multisseriadas consegui articular o meu planejamento, assim percebi o valor das conquistas alcançadas. Ressalto que essa comunidade é um quilombo reconhecido.

Ainda nas trilhas iniciais da docência, tentava buscar mecanismos para dinamizar as atividades e conquistar os alunos: as atividades eram muito coloridas, as aulas eram desenvolvidas com ludicidade - jogos e músicas, porque o que eu desejava naquele momento era que todos os estudantes gostassem da escola – o número de infrequência era muito alto - e que aprendessem efetivamente. Consegui conquistá-los! Foram 3 anos lecionando na escola com muito cansaço físico - caminhava 7 km todos os dias até o ponto da Van, transporte utilizado para os alunos da região, e com o passar dos meses, os alunos se revezavam para acompanhar-me até o ponto do ônibus, não mais a pé, o meio de transporte utilizado era o cavalo. Com tantos percalços, executava a docência com afetividade e compromisso social.

Em 2002, no mês de abril, minha família resolveu vir morar em Vitória da Conquista, foi o mais lindo presente que recebi nos últimos anos. Minha irmã Simone foi aprovada no concurso em Tremedal, minha irmã Lu, já concluinte do ensino médio, conseguiu emprego. Meu irmão Binho terminou os estudos no Colégio Estadual Nilton Gonçalves, no bairro Ibirapuera, onde residíamos. Igor estudava numa escolinha privada e meus pais estavam se adaptando à nova moradia. Eles foram muito corajosos. Então essa qualidade que sempre tive é genética!

Não tivemos medo, estávamos felizes! Porém, no mesmo ano meu pai adoeceu e os resultados de exames confirmaram o CA de pulmão. Foram apenas 4 meses de tratamento. Ele

sofreu muito com a doença, viagens, idas e vindas para Salvador. Tentamos, ele lutou, mas a doença o venceu. Éramos 7, só que nesse ano nos tornamos 6. Nos unimos e rompemos em fé. Minha mãe sempre mostrando resiliência.

Permaneci até 2003 atuando como docente na Zona Rural, em outra comunidade. Nessa época trabalhei com duas turmas regulares, 2º e 5º ano, como foi mais fácil! Aprendi tanto com os colegas, a direção. Em 2004 recebi um convite para trabalhar na zona urbana em uma escola próxima à minha residência. Neste mesmo ano um novo ciclo se iniciava, a oportunidade de ingressar na faculdade e transformar a minha vida profissional. O ingresso no ensino superior sempre foi um sonho e aconteceu através de um convênio firmado entre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista e o Sindicato do Magistério Municipal Público.

No ano de 2008, depois da graduação em Pedagogia, recebi o convite para atuar como coordenadora de uma unidade de ensino da rede. Após esse convite, atuei em outras escolas na função de coordenadora pedagógica, algumas possuíam as etapas da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais e finais; e as modalidades da educação de jovens e adultos e educação especial.

Concomitante a essas vivências, passei por outras questões que me abalaram. Em 2009, minha mãe adoeceu de câncer no sistema linfático. Ela lutou por 4 meses e não resistiu. Essa perda doeu na alma. Em 2010 eu e minha família tivemos que reaprender a viver sem a presença de nossa mãezinha... não foi fácil, e ainda não é.

No que se refere às surpresas que a vida nos prepara, uma delas quase me colocou fora de combate. Igor, meu filho, teve uma pneumonia e foi parar na unidade de terapia intensiva - UTI, em coma. Desenganado pela medicina com 14 anos, os boletins médicos apontavam que ele não sobreviveria em virtude de quadro de sepse causada por uma infecção grave envolvendo os pulmões. Senti uma dor tão avassaladora que pensei que não conseguiria resistir e seguir caminhando. Ele ficou 21 dias em coma, sem melhoras, em seguida, o quadro foi melhorando, porém, precisou ser transferido para Belo Horizonte para o CTI – Centro de Tratamento Intensivo. Eu e Alex ficamos juntos com ele. Meus irmãos cuidaram de Iasmim.

Diante desse fato, deixei minha vida de estudo e trabalho, fui cuidar do filho e guardar a minha dor. A fé que tenho me ajudou e sei que Deus esteve sempre ao nosso lado e, para honra e glória do Senhor, conseguimos vencer mais essa intempérie. No dia 08 de setembro de 2010, uma nova história se inicia em nossas vidas: retornamos para casa, Igor reaprendeu a caminhar, a falar e a ver a vida como mais uma oportunidade! Eu também... tudo voltou bem

devagar aos seus lugares, cada um reassumiu as suas tarefas e mais unidos que nunca, seguimos em frente.

Ingressei em algumas especializações, o estudo me tranquilizava. Na coordenação pedagógica, muitas eram as inquietações: por que tanta dificuldade em alfabetizar crianças do 1º e 2º ano? Usar textos para alfabetizar é importante? Os textos que circulam na sociedade e estão diretamente ligados à realidade desses alunos, favorecem o processo de alfabetização?

Ao longo desse percurso profissional e de estudos, passei a observar mais atentamente aspectos referentes à alfabetização, principalmente em conversas com as professoras ao término dos trimestres letivos, as dificuldades e os discretos avanços: alunos que na aprendizagem apresentavam um rendimento insatisfatório. Inquietei-me... Por esse motivo, dei continuidade aos estudos e pesquisas: especialização em Psicopedagogia, Fundamentos Sociais e Políticos da Educação, Atendimento Escolar Especializado - AEE, com o propósito de contribuir efetivamente na formação dos professores. Destaco a participação em programas de alfabetização do governo federal como Pnaic/Pacto, que muito contribuiu com os meus estudos sobre o tema em destaque, alfabetização.

Em 2018 fui convidada para atuar na equipe de formação dos anos iniciais, no núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação - SMED. Permaneço na equipe realizando encontros formativos com professores e coordenadores da rede.

Nos momentos de formações com os professores da rede – anos iniciais do ensino fundamental, são abordados temas relevantes para a educação, e, em um desses encontros, especificamente sobre as relações étnico-raciais, realizadas por uma coordenadora da pasta da diversidade da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2018 - o projeto tinha 3 meses de duração e culminou em novembro, houve uma articulação entre a equipe de formação dos anos iniciais com a coordenadora da diversidade, para desenvolver formações específicas, cuja proposta era valorizar o legado africano e as relações étnico-raciais, no contexto da alfabetização.

Esse momento propiciou-me adentrar na temática das relações étnico-raciais e entender que é necessário e urgente mudar concepções, romper paradigmas que continuam evidenciando a necessidade de uma maior compreensão sobre a importância da Educação Escolar Quilombola alinhado com os letramentos com proposições metodológicas efetivas nas práticas pedagógicas das professoras e professores que atuam nos anos iniciais – 1º ao 5º ano.

Para a identificação das pesquisas sobre a temática, foi elaborada uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações a

fim de localizar as perspectivas de letramento crítico e multiletramentos, procedimentos e instrumentos metodológicos que os pesquisadores adotaram nas dissertações e teses sobre a temática nas pesquisas em comunidades e escolas quilombolas no Brasil.

O mapeamento da revisão sistemática identificou uma reduzida quantidade de pesquisas sobre letramentos em escolas quilombolas. Vale ressaltar que é difícil falar sobre os quilombos sem nos atermos a algumas questões como atribuir-lhe adjetivos, seja pela localização entre “urbanos ou rurais” (ARRUTI, 2008). Assim, o vocábulo quilombola possui um caráter aberto, com grandes modificações empíricas de eventos no tempo e no espaço, uma vez que a definição desse termo varia de cenário para cenário e de períodos históricos para outros períodos, como por exemplo, a contemporaneidade.

Os quilombos no Brasil se configuram como uma organização social e política que perpassa a estrutura histórica do povo brasileiro e contribuiu para o enfrentamento do racismo e a resistência da população negra. Eles existem há mais de 450 anos, sendo um marco muito importante da nossa sociedade.

Ademais, reforça-se a necessidade de se compreender como acontece a Educação Escolar Quilombola - EEQ, que foi instituída pela Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e é vista como política pública, cujo objetivo é valorizar e, sobretudo, abordar a afirmação dos saberes históricos e culturais e a ancestralidade das comunidades quilombolas, que por muito tempo não se via nos currículos, ou seja, tornar-se visível todo o conhecimento que não é exposto pela ciência na EEQ.

Assim, a pergunta a ser respondida com a pesquisa é: Como se efetivam os eventos de letramento presentes na prática pedagógica de uma professora que atua em uma escola quilombola da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista?

Nessa perspectiva, a escolha da unidade de ensino e da comunidade pesquisada justifica-se por não ter encontrado nas plataformas estudos e pesquisas referentes a essa comunidade quilombola. Acerca da turma do 4º ano, a escolha aconteceu quando analisamos o organograma e constatamos que na escola as turmas do 2º e 3º anos, que fazem parte do ciclo de alfabetização, estão organizadas em classes multisseriadas, que não é o foco da pesquisa. Diante disso, nossa opção foi pela turma do 4º ano.

O objetivo geral é analisar de que forma os eventos de letramento estão presentes na prática pedagógica de uma professora do 4º. ano de uma escola quilombola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

Os objetivos específicos são:

- a) Definir conceitos de alfabetização e letramento e suas variadas dimensões e de que forma tais conceitos se entrelaçam na prática pedagógica de uma professora do 4o ano do ensino fundamental.
- b) Mapear e descrever os eventos de letramento evidenciados na prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental - 4º ano, ao trabalhar com leitura, escrita e produção de textos em uma escola quilombola.
- c) Identificar as concepções de letramento de uma professora do 4º ano do ensino fundamental de uma escola quilombola.

A dissertação está organizada no formato multipaper e contém, além da introdução, um capítulo teórico, um capítulo metodológico e artigos que procuram responder à questão e aos objetivos propostos. De acordo com Barbosa (2015, p. 351), cada um desses artigos deve ter todas as características necessárias para viabilizar suas publicações. Ainda em conformidade com Barbosa, pode-se escrever capítulos introdutórios que caracteriza a dissertação ou tese e os capítulos finais, esses, escritos para retomar e contextualizar os resultados relatados nos artigos, ainda discorre sobre as vantagens de organizar o trabalho nesse formato, a saber: acessibilidade, produtividade e a publicação. Assim, ao término da escrita, cada artigo já está elaborado para ser submetido e publicado em periódicos da área de Ensino (Área 46 da Capes).

Tal formato tem sido utilizado nos trabalhos do grupo de pesquisa Currículo, Gênero e Relações Étnico-raciais, coordenado pelo orientador desta pesquisa. Inicialmente, no capítulo 1 apresentamos a perspectiva teórica utilizada para a discussão do letramento. No capítulo 02 trazemos a abordagem metodológica e os instrumentos empregados para a produção dos dados. Os resultados são apresentados no capítulo 03 no formato de dois manuscritos. Cada manuscrito procura responder a um dos objetivos.

1. LETRAMENTOS: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

Neste capítulo, pretendemos inicialmente definir os conceitos de alfabetização e na sequência, abordar os estudos do letramento em suas variadas dimensões.

1.1 Alfabetização e letramento

Alfabetização precede o letramento ou tais processos se articulam? Antes da década de 1980, o conceito de alfabetização estava relacionado apenas à aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Alfabetizar significava, naquele contexto, ensinar a criança a aprender a ler e a escrever, codificar e decodificar. A alfabetização era vista, entendida e desenvolvida como uma mera habilidade mecânica de codificação de sons em letras e decodificação de letras em sons, cujo principal objetivo era a identificação ou a memorização de letras, palavras e frases, desvinculadas da realidade e da cultura do alfabetizando.

As concepções de alfabetização são históricas e variam ao longo do tempo. Até a década de 1970, era considerado alfabetizado quem sabia assinar o nome. Entendemos que os alfabetizados precisam ser capazes de ler e compreender textos, além de produzi-los (MORTATTI, 2019).

Ao analisarmos a perspectiva da ação governamental, abordada sob a ótica da colonialidade e a formação do professor alfabetizador, voltada para treinamentos, escolha de um método de ensino, de modo a destituir a autonomia docente; um currículo autoritário, conflitivo e disputado; e a importância de compreender a educação enquanto ato político, o que possibilita resistir e ressurgir a estas propostas oficiais antidemocráticas.

O ensino da leitura e da escrita no Brasil eram bastante precárias e os materiais didáticos não eram diversificados nem suficientes. A cartilha, por décadas, foi o material didático mais empregado para o ensino da leitura e da escrita na escola brasileira, conforme aponta Vieira (2021). É com o período republicano, marcado pelo advento de uma nova ordem política, econômica, social e cultural que vemos a transformação na política educacional das escolas brasileiras. O ensino da leitura e da escrita, desde então, tornou-se organizado, sistemático e intencional, tendo em vista a preparação das novas gerações com o intuito de avançar não só cognitivamente, mas também emocional e socialmente.

Diversos estudos demonstram que a maneira pela qual a criança foi submetida a processos de ensino, sobretudo na alfabetização, impacta diretamente no desempenho escolar e por toda a trajetória acadêmica. A partir dessas inquietações acerca da alfabetização, observamos durante o processo histórico brasileiro o quanto se tem debatido sobre os métodos de alfabetização. Segundo Carvalho (2005), as teorias educacionais e os métodos de alfabetização ensinados nos cursos normais e nas faculdades de educação, nem sempre respondem – nem se propõem a responder – às questões cruciais na prática. Então, as

descobertas e os estudos sobre os métodos e metodologias, são fundamentais para a formação de professoras e professores a partir do instante em que eles se apropriam do qual mais se adequa a realidade de sala de aula.

Não há um único método; no contexto cotidiano da escola convivem diferentes perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização. Porém, vale destacar que a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf)¹, orienta para a adoção dos métodos sintético, com prevalência para o fônico, como o único método baseado em evidências científicas (BRASIL, 2019). Ou seja, tal ação vai de encontro com as propostas de autores que sinalizam a necessidade das professoras e professores se apropriem dos métodos que dialoguem com as suas práticas pedagógicas, sem engessar o processo de alfabetização e tolher assim, a liberdade de escolha desses profissionais, com base nas teorias científicas.

Acerca dos métodos de alfabetização, Soares (2016) sinaliza que:

[...]considerando a ambiguidade que tem contaminado a palavra *método*, quando se lhe acrescenta o complemento de *alfabetização* – frequentemente manuais didáticos, cartilhas, artefatos pedagógicos recebem inadequadamente a denominação de *método de alfabetização*-, convém desde já esclarecer que aqui se entende por *método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o ²que comumente se denomina *alfabetização*. (SOARES, 2016, p. 16).

Diante disso, é impossível atentar-se apenas para um modo de ensinar. É preciso assimilar as concepções que embasam os métodos e, além disso, compreender que os fatores sociais, culturais e históricos são essenciais para alcançar êxito no modo de enxergar e efetivar a alfabetização. Por isso, em relação aos avanços tecnológicos e às questões socioculturais, é imprescindível a adequação à realidade que sobrevém a todos.

Ao longo da história da alfabetização no Brasil, discutiu-se que métodos seriam mais eficientes, se os métodos sintéticos ou os métodos analíticos, também chamados globais. De acordo com Carvalho (2005), os métodos sintéticos partem das unidades menores, da letra, relação letra-som ou da sílaba, para chegar à palavra e os analíticos, chamados globais que

¹ A Secretaria de Alfabetização (Sealf), criada por meio do Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, é uma das secretarias que fazem parte da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) e revogada pelo Decreto nº 11.342, de 2023).

partem das unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase. Com os estudos e reflexões sobre os métodos, segundo Carvalho (2005), houve a compreensão de que o texto constitui papel relevante na alfabetização.

São os chamados métodos analítico-sintéticos, que tentam combinar aspectos de ambas as abordagens teóricas, ou seja, enfatizar a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos ou globais, e paralelamente identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons, como ocorre nos métodos fônicos. (CARVALHO, 2005, p. 18)

A história dos métodos de alfabetização no Brasil evidencia que no percurso dessa trajetória, ocorreram várias discussões sobre questões referentes a determinado método em detrimento a outro. Importante frisar que essa discussão sobre os métodos para alfabetizar as crianças e jovens é recorrente no campo da alfabetização. Diferentes propostas de trabalho com leitura e escrita, a exemplo do Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA – 2001)); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado em 1990; Programa Toda Criança na Escola, lançado no ano de 1997; Acelera Brasil, implantado em 1997 em parceria com o Instituto Ayrton Senna; Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PACTO/PNAIC) lançado em 2012; a Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída em 2019, procuraram apresentar variadas perspectivas de alfabetização, conforme aponta Gontijo (2022).

A partir da década de 1980, segundo Carvalho, (2005), com a intensa divulgação e o prestígio acadêmico das ideias de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, foi possível uma mudança na concepção do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e como destaque, gerou mudanças importantes nos paradigmas e teorias sobre a concepção dos métodos de alfabetização bem como sobre as teorias de letramento.

Para nos aproximarmos dos conceitos de alfabetização e letramento e de todas as suas relações, é necessário entender que todo o processo histórico da invenção da escrita é sequencial, ou seja: demandas sociais e culturais, a própria invenção da escrita e os usos da escrita. Segundo Soares (2021), as sociedades, ao longo do tempo, se tornaram grafocêntricas – centradas na escrita, e, com base nessa ação, perde-se a sequencialidade: é relevante responder às demandas sociais de uso da escrita; aprender a tecnologia da escrita, e compreender a alfabetização e o letramento, bem como as suas relações no contexto da educação.

Desde a década de 1980, com o desenvolvimento dos estudos no campo da Psicologia Cognitiva, o aprendizado da leitura e da escrita não é apenas um processo baseado em perceber

e memorizar textos, para aprender a ler e escrever, o indivíduo deve construir um conhecimento sistêmico de natureza conceitual, ele não só precisa saber o que a escrita representa, mas também de que forma a ela representa graficamente a linguagem.

Segundo Kleiman (2005), o letramento envolve muito mais que habilidades ou competências leitoras e perpassa desde a relação formal com os dados da cultura escrita através do texto, bem como de todas as ações voltadas para esse contato que envolve outros conhecimentos. A autora defende que é possível realizar um trabalho efetivo na escola com bases sólidas no letramento:

1. Ensinar habilidades e competências para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social; 2. Ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; 3. Criar e recriar situações que permitam aos alunos efetivamente práticas letradas. (KLEIMAN, 2005, p. 18)

Tal concepção mostra também que o letramento está presente na oralidade, de modo que numa sociedade tecnológica como a nossa, a força da escrita está pautada numa ampla cobertura, de modo que uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, é também um evento de letramento.

Ser letrado é apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita (ROJO, 2004), com o propósito de transformar o mundo por meio de uma prática sociocultural crítica e consciente. Para Rojo (2004), o conceito de letramento amplia-se de uma visão essencialmente alfabetizadora, não apenas decodificar e codificar, para uma visão de letramento como prática social, isto é, saber ler e escrever para atuar e interagir no mundo.

1.2 Magda Soares e o alfabetizar letrando

Alfabetização é um processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e modos de ler [...]; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, etc. (SOARES, 2021, p. 27).

De acordo com as ideias de Soares apresentadas sobre o processo da alfabetização e letramento, os estudantes devem participar de situações desafiadoras em sala de aula, que a mediadora, a docente³, oportunize a reflexão sobre a língua escrita e sobre os conhecimentos que cada um tem, é necessário que estes sujeitos vivenciem o que precisam aprender, e por meio da interação com o objeto de conhecimento vão construindo as hipóteses num formato progressivo, são essas as especificidades do processo de alfabetização que não podem ser confusas nem tão pouco esquecidas.

No glossário do CEALE⁴, Soares (2014) conceitua a alfabetização como sendo o “processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala”.

A autora faz um destaque sobre todo o processo de alfabetização, ainda que, na prática pedagógica, seja necessário que exista a aprendizagem da língua escrita. Para Soares (2014), mesmo no processo inicial, deve ser tratada como um conjunto;

a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético - com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura. (SOARES, 2014, p.)

Neste viés, para um bom trabalho de alfabetização, deve-se levar em consideração não só o convívio com o material escrito, é necessário, sobretudo, que exista um espaço para que os envolvidos no processo exponham suas ideias a respeito do que aprende; é importante que o professor tenha a direção e sistematize toda a ação pedagógica por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente. Segundo Cagliari (1998), todo processo de ensino e de aprendizagem deve ser tratado de maneira equilibrada e adequada.

Deste modo, a alfabetização é uma construção conceitual, contínua, e precisa ser desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, num processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita, e conforme Soares (2004) é um “fenômeno de múltiplas facetas”, ou seja, refere-se fundamentalmente às questões inerentes às

³ Estou usando o feminino porque considero essa uma profissão predominantemente exercida por mulheres.

⁴ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

perspectivas psicológica, psicolinguística e linguística. Conclui-se que a alfabetização não é apenas uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Nesse sentido, as três principais facetas para a inserção no mundo da escrita são:

[...] a faceta propriamente linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala [...]; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas, [...] como letramento. (SOARES, 2016, p. 29).

Essa multiplicidade de facetas explicam o motivo pelo qual o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, considerando as diversas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem, provocando, assim, uma visão fragmentária do processo que possibilita na maioria das vezes uma dissonância entre as análises e interpretações propostas.

Segundo Soares, (2016) a primeira faceta é extremamente relevante, uma vez que a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico seria condição para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nessa lógica, a alfabetização é vista como a faceta linguística.

Nessa perspectiva, existem elementos implicados em todo o processo de alfabetização: características de gênero, etárias, de classe etc., que convergem para além do exclusivamente linguístico, mas que giram no entorno, assim, Soares (2016, p. 350) pontua que o ensino explícito do sistema notacional alfabético e da norma ortográfica, não pode desenvolver-se desvinculado das demais facetas, é necessário, mas não suficiente. O processo de alfabetização na faceta denominada linguística seria, nesse enfoque, uma relação que implicaria, em primeiro lugar, conhecimentos sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas e, em segundo lugar, o conhecimento de aspectos estruturais da língua.

Do que foi exposto, a alfabetização é, segundo Soares (2003, p. 26) “um processo de natureza complexa, composto por múltiplas facetas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística, sociocultural e linguística, e formada por fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que a condicionam.” Nesse ínterim, Soares (2016) sugere a necessidade de compreender a faceta sociocultural, transpassada por atividades diversas: interativas e linguísticas -, todas interligadas e desenvolvidas em variados contextos de modo que a língua

escrita esteja presente em situações reais de seu uso social, marcadas pelo contexto cultural em que ocorre, e assim, constitui o processo de alfabetizar letrando.

Contudo, é relevante destacar que neste contexto, Soares (2016) reitera a necessidade de entender que as várias facetas se somam para compor o todo, os componentes de aprendizagem da língua escrita, que constituem o produto do processo: alfabetização e letramento.

Embora essa relação entre alfabetização e letramento seja evidente, e que ainda existem diferenças conceituais, o letramento acontece quando um indivíduo que não sabe ler e escrever, demonstra ter conhecimento de mundo e apresenta algumas competências leitoras, que o torna de certa forma, letrado. Cabe neste ponto chamar a atenção para que não aconteça apenas a substituição do termo alfabetização pelo termo letramento, de modo que por muitas vezes a alfabetização é posta como pré-requisito para o letramento. Neste sentido, torna-se evidente a necessidade de desvendar os dois termos. Para tanto, as discussões embasadas em Soares (2004), afirmam que alfabetização é o ato de se tornar “alfabetizado”, ao passo que o letramento se traduz como “condição de ser letrado”. Ao trazer essa questão, a autora trata o letramento como o resultado de uma ação, que é a de “letrar-se” entendido aqui como “tornar-se letrado”.

Portanto, um pressuposto central é este: alfabetização e letramento são processos distintos, mas inseparáveis. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê. A fim de alcançar esse ideal, a professora alfabetizadora precisa reconhecer o significado de alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem.

Ao fazer uma reflexão sobre a prática escolar e o uso da leitura e da escrita na sala de aula é relevante entender como os textos atualmente insurgem do uso das tecnologias em um contexto social mais amplo e na perspectiva do letramento. Nessa perspectiva, Soares (2004, p. 36) diz que “as sociedades estão firmadas não só na apropriação da escrita, pois ser alfabetizado é uma evidência que gera condição insuficiente para responder de forma apropriada as necessidades dentro de um contexto social, cultural e econômico.”

É necessário envolver-se, sobretudo, nas práticas sociais de leitura e de escrita, assim o termo letramento passa a ser utilizado como base para preencher a lacuna sobre as práticas sociais da leitura e escrita no processo de alfabetização, vale ressaltar que Soares não propõe o apagamento da alfabetização, ela acredita que deve conservar os dois termos, pois, eles são processos cognitivos e linguísticos distintos, interdependentes e simultâneos (SOARES, 2021).

Assim, quando se fala em letramento, é importante conceituá-lo: O vocábulo Letramento surgiu pela primeira vez há mais de um século, no dicionário de Caldas Aulete. O

verbetes Letramento, para Soares (2004, p. 33), neste dicionário foi “[...] ali indicada como palavra antiga, antiquada, palavra fora de uso [...]”, significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo *letrar*, que significava o que hoje chamamos de soletrar. Estas definições divergem muito das que são conhecidas atualmente, de modo que para Soares, o Letramento é a:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolve a língua escrita [...] como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para interagir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades para orientar-se pelas convenções de leituras que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escreve; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo encontrar ou fornecer informações e conhecimentos [...] (SOARES, 2021, p. 27)

No Brasil, o conceito de letramento vem sendo amplamente estudado, principalmente em pesquisas da área da Linguística Aplicada. A palavra letramento foi usada inicialmente no livro de Mary Kato, publicado em 1986: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. E, em seguida, a palavra tornou-se bastante usada e presente nas abordagens atuais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Em sua etimologia, a palavra letramento é na verdade a uma tradução da palavra inglesa literacy, em inglês. Essa palavra, *literacy*, segundo Soares (2004, p. 36), significa “estado ou condição daquele que é *literate*, isto é, de ser capaz não só de ler e escrever, mas fazer o uso social da leitura e da escrita”. Todavia, essa definição para letramento, dadas as transformações culturais, sociais, econômicas, bem como as tecnológicas, que afetam sobretudo o contexto educacional, está em constante transformação.

Assim, o conceito de letramento expandiu-se para além da capacidade de saber ler e escrever, portanto, segundo Soares (2004), o letramento é o resultado de letrar-se, tornar-se letrado e, para Kleiman (2009, p. 17), “[...] Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio [...] ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem”.

Ao reconhecer a leitura e a escrita enquanto habilidades poderosas de comunicação e integração na sociedade, é imprescindível saber que mais importante do que estar alfabetizado, é alcançar o estado de letramento, pois ser letrado é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, na relação com outros textos e discursos, de maneira pautada na realidade social; é discutir com os textos, replicar e avaliar posições e ideologias que constituem seus sentidos;

é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004. p. 2).

No processo de aquisição da língua escrita, no espaço escolar, com a orientação e mediação do professor no ensino sistemático do código alfabético aos estudantes, são mobilizados diversos saberes. Marcuschi (2010) aponta a diferença entre letramento e alfabetização:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos[...] A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. (MARCUSCHI, 2010, p. 22)

Por meio desta exposição, procuramos mostrar a complexidade e a amplitude do trabalho pedagógico com o letramento ao relacioná-lo com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Um trabalho planejado e bem executado não pode ser reduzido a situações não especializadas, nem a discussões reducionistas e contrapostas.

Os elementos apontados sinalizam a importância de se pesquisar os eventos de letramento em uma escola quilombola, tendo em vista que o mapeamento de teses e dissertações por nós realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando os descritores letramento, alfabetização, educação quilombola, quilombo, localizou apenas 06 trabalhos.

Apesar da grande quantidade de estudos sobre letramento e alfabetização, quando o lócus é a escola quilombola, há a necessidade de pesquisas. É nesse contexto que se insere nosso trabalho.

1.3 Angela Kleiman e a prática social como fundamental para o letramento

As reflexões acerca do letramento e das práticas sociais no contexto atual se intensificaram, de modo que abrange não só questões referentes ao ato de ler e escrever, todavia, reflete nas habilidades desenvolvidas pelo sujeito ao conceber o uso da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais do cotidiano. Nesse contexto, o letramento revela que o uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais efetivas, excedem a leitura do texto escrito.

Segundo Kleiman (2007), o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto um sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos e estão embutidas as questões sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, de forma individual ou na sua comunidade social. Nessa perspectiva, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos na sociedade letrada, no entanto,

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante-que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2007, p. 19)

Afirma-se, porém, segundo as ideias de Kleiman, (2008) que a escola é uma instituição que se preocupa não com as questões referentes ao letramento, enquanto prática social e sim com um tipo de prática: a alfabetização. Esse processo alinhado com certas rotinas sociais, mostram orientações de letramentos diversos, requerem mudanças, ou seja, as agências que promovem o letramento como a família, a igreja, a rua, é diferente do contexto institucional e formal da escola.

Além disso, para Kleiman (2008), os conjuntos de atividades que envolvem o uso da língua, uma vez que possuam um objetivo e perspectivas encaixadas numa situação que se vincula ao uso de saberes necessários para sua realização, podem ser consideradas como práticas de letramento. Desse modo, considera-se que a busca de habilidades e competências vazias de significado pode ser evidenciada como prática fora do letramento, nessa dimensão, os questionamentos se voltam às formas como os sujeitos constroem significados a essas práticas.

Em relação a este assunto, Kleiman (1995) coloca em evidência o distanciamento das práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20.)

Com base nessas considerações, a escola é uma das mais importantes instituições responsáveis por compartilhar momentos com estudantes, onde ocorre a prática de letramento. Portanto, a escola está situada num contexto que objetiva promover uma série de atividades de tarefas encadeadas, de modo que possa criar condições de uso real da leitura e da escrita para, com essa ação, desenvolver nos estudantes, sujeitos ativos nesta sociedade diversa, habilidades capazes de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades.

Na escola, onde predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, entende-se que a atividade de ler e de escrever constitui-se como uma soma de habilidades que, progressivamente se desenvolvem até se consolidarem em uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Todas essas características perpassam os estudos do letramento. Por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas e inseparáveis funções dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.02).

Para conceituar e apresentar as especificidades do fenômeno das práticas sociais de leitura e escrita, recorreremos a Rojo (2009) e Street (2007), quando afirmam que o “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Neste sentido, a participação em determinada atividade ou prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa.

Essas situações, em acordo com os postulados de Kleiman (1995), inseridas num contexto social e suas relações com as práticas escolares e não escolares, considerando que a aprendizagem acontece também em espaços não escolares, o conceito de letramento surge, então, para explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares. A autora afirma que a prática do letramento se volta para o contexto em que usamos a leitura e a escrita em contraponto à construção de habilidades e competências para se ter indivíduos leitores, proficientes, e que consigam, numa situação de comunicação, fazer uso da leitura e da escrita com propriedade.

Tais conceitos abordados abrem horizontes para o estudo sobre o letramento, e as práticas sociais, que de forma efetiva garante chances reais de acesso aos bens culturais, e é relevante sobretudo permitir acesso ao conhecimento, que conceba novas perspectivas para uma reflexão crítica sobre as práticas letradas propostas pela escola. Nesse processo, o letramento e poder estão implicados numa educação libertadora, pelo potencial de empoderamento que o letramento tem. No caso da escola quilombola, em que a dimensão cultural e dos saberes locais se fazem presentes de forma muito intensa no cotidiano, o estudo dos eventos de letramento

pode contribuir para a efetivação dos princípios emanados nas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola.

1.4 Street e os eventos de letramento

Soares (2003) ressalta que a partir da década de 1980, as questões referentes às tradições psicológica e histórica, dominantes nos estudos sobre o letramento, somou-se a uma perspectiva social e etnográfica que se materializou, nos anos 1990, sob a denominação de “Novos Estudos do Letramento/NEL”. Segundo Soares (2003), essa nova visão trouxe além de novos princípios e pressupostos teóricos sobre o letramento, alguns aparatos, nos quais se destacam alguns conceitos, dentre eles: modelos autônomo/ideológico de letramento e práticas/eventos de letramento, que são debatidos comumente na esfera das ciências linguísticas e da educação.

O letramento corresponde a uma prática social e institui o que as pessoas fazem com os conhecimentos de leitura e de escrita inseridas num determinado contexto, bem como à relação estabelecida entre essas habilidades, conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais (SOARES, 2004). Isto é, essa dimensão do letramento, sugere, principalmente, a efetivação de um conjunto de práticas sociais conexas com a leitura e a escrita, ambas exercidas pelas pessoas em um contexto social específico, não se limita à detenção individual de habilidades e conhecimentos, o que alguns autores nomeiam de enfoque ideológico de letramento.

No modelo ideológico de letramento, os significados da leitura e da escrita, e os seus usos, estão pautados no contexto social e cultural dos sujeitos, aos papéis sociais por eles exercidos e aos letramentos nas diferentes situações e atividades das quais participam, cujas configurações são previamente desenhadas pelas instituições sociais em que essas práticas estão inseridas.

Assim, as práticas de letramento são sempre práticas associadas com questões ideológicas e de poder, para (Street, 2007, p. 466), [...] “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: não são simplesmente tecnologias neutras.”

As Práticas e Eventos de letramento são componentes utilizados por pesquisadores e estudiosos que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais. A proposição do conceito de eventos de letramento assenta-se na compreensão da natureza social do letramento, que “[...] é uma situação em que a escrita

constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 2004, p. 40.).

Os eventos de letramento podem acontecer dentro e fora da escola, relacionados a padrões culturais mais amplos, por exemplo: rituais religiosos, registro de produtos em listas para compras, leituras de e-mails, leitura de mensagens e notícias em redes sociais, tudo de forma escrita ou falada.

A partir dessas contribuições, as práticas de letramento, segundo Street (2012) permitem ampliar e detalhar a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita e a leitura predominantes num grupo social que dá sustentação aos eventos de letramento, quanto...

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para os indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultado de suas características intrínsecas. (STREET, 2012, p. 82).

As características do letramento aqui descritas são essenciais para compreender os usos e significados da leitura e da escrita em contextos específicos, e, sobretudo, entender as práticas educativas mais significativas com vistas a reflexão da natureza plural e multifacetada do letramento, principalmente por meio de uma visão crítica.

Assim, não só o ambiente de trabalho, mas também o planejamento de atividades que favoreçam a reflexão sobre as questões sociais e culturais nos diversos segmentos da sociedade, nos instigam a conhecer como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita em um espaço culturalmente diverso, tanto em termos de língua quanto de conhecimentos e reconhecimentos de mundo, pois, como afirma Street (2014, p. 31): “pessoas não são tábuas rasas, à espera da marca inaugural do letramento...”, é preciso idealizar as diversidades social, cultural e linguística no contexto da sala de aula.

Vivemos inseridos em um contexto social que agrega múltiplas práticas de linguagem, e estas transformam-se como resposta aos avanços dos meios de comunicação e de informação. Neste sentido, a presença de códigos semióticos integra a constituição de novos gêneros textuais e o nosso dia a dia, é fortemente marcado por semioses que constroem informações a serem ativadas e deduzidas pelos sujeitos multiletrados que praticam atos de comunicação. Segundo Rojo (2012):

Trabalhar com os multiletramentos, pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência dos alunos [...], linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático. (ROJO, 2012, p. 6)

Nessa perspectiva, o termo multiletramentos foi inicialmente debatido em 1996 por um grupo de pesquisadores empenhados em discutir novas maneiras de ensinar na sociedade contemporânea, em constante mudança. O grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (New London Group), por terem se reunido na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos.

O conceito dos multiletramentos remete aos discursos de estudiosos da educação na década de noventa que buscavam tratar das múltiplas linguagens e mídias (multiplicidade semióticas e de culturas). Um manifesto proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL), em que discutiam o futuro social e interpretavam o mundo por meio dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. A proposta de implantação da pedagogia dos multiletramentos na escola pública é indispensável e urgente, pois é um tema comentado, mas pouco utilizado e ainda não reconhecido como uma abordagem necessária.

Em um aceno de continuidade dessa discussão aos estudos dos multiletramentos, Rojo (2012) entre outros autores fazem referência à pedagogia dos multiletramentos aqui no Brasil e retoma os estudos no sentido de superar o letramento escolar que investia apenas nas habilidades de leitura e escrita em caráter de instrumentalização.

Como já mencionamos:

[o que] diferencia o conceito de letramentos (múltiplos) que apenas direciona para a multiplicidade de práticas letradas, que são ou não valorizadas nas sociedades, já o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se transforma. (ROJO, 2012, p. 13)

Nessa perspectiva, é cada vez mais comum em nosso cotidiano nos depararmos com textos que produzem significado a partir da combinação de diferentes modos. “Os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como na que vivemos, cercam-nos em todos os contextos sociais” (DIONISIO, 2007, p 195). Além disso, segundo Rojo (2012), é importante o trabalho com os multiletramentos para desenvolver a capacidade crítica dos indivíduos

leitores, partindo especificamente da referência cultural dos estudantes, favorecendo a inserção nos letramentos críticos.

Os estudiosos do grupo de Nova Londres, ao perceberem a mudança da sociedade, efetivaram suas pesquisas para atenderem as mudanças dentro da escola e a necessidade da instituição tomar a seu cargo, (ROJO, 2019) a proposição de um trabalho voltado para os novos letramentos emergentes na sociedade. Na sociedade contemporânea, os cidadãos circulam por diferentes espaços, públicos e privados. Essa circulação propõe diversas maneiras de interagir, o que confere uma versatilidade cultural e de linguagem, assim, os multiletramentos preparam os alunos para circularem entre os diversos espaços, bem como as variadas situações impostas pelo mundo globalizado.

Diante dessas transformações, Rojo destaca características dos multiletramentos importantes nessa nova concepção de multiplicidades presentes em nossa sociedade: a multiplicidades cultural das populações e a multiplicidade semiótica – constituição dos textos. No que se refere à multiplicidade cultural, são baseados nos diferentes costumes de uma sociedade em seus contextos históricos e econômicos, que é a combinação de elementos das diversas culturas. E sobre a multiplicidade semiótica, multissemióticos ou multimodais, segundo Kleiman (2005, p 49), “a relação entre o material verbal e as imagens nos textos mudou dramaticamente nos últimos trinta anos, em livros, revistas e jornais [...] se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa”.

Assim, reitera-se a relevância do letramento visual além do verbal, e é nessa condição que os multiletramentos tornam-se indispensáveis à inserção do cidadão na sociedade globalizada, a qual agrega sujeitos aptos a lerem textos multimodais, interpretarem diferentes modos semióticos, e posicionarem como cidadão reflexivo e participante ativo para as mudanças sociais, desde que a pedagogia dos multiletramentos se efetive na perspectiva de transformar as práticas pedagógicas e potencializar ações de ensinar e aprender neste contexto de diversidades.

Na mesma perspectiva, Rojo (2012) destaca a relevância de uma pedagogia dos multiletramentos, que objetiva potencializar o uso da comunicação escrita e oral, visual, a informação e a interatividade na sala de aula. Ser letrado no mundo contemporâneo requer habilidades como autonomia e o conhecimento de ferramentas de busca. “Vivemos em um mundo em que se espera [...] que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender[...]” (ROJO, 2012, p. 27).

A pedagogia dos multiletramentos foi sistematizada pela primeira vez no Manifesto de 1996, intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, escrito por um grupo de pesquisadores chamados de Grupo Nova Londres - GNL que propõe alguns princípios, conforme Rojo (2012).

Quadro 1 - Princípios do letramento

<p style="text-align: center;">USUÁRIO FUNCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competência técnica • Conhecimento prático 	<p style="text-align: center;">CRIADOR DE SENTIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam
<p style="text-align: center;">ANALISTA CRÍTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia. 	<p style="text-align: center;">TRANSFORMADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa o que foi aprendido de novos modos

Fonte: adaptado de DECS& UniSA, 2016

O objetivo da pedagogia dos multiletramentos, segundo Rojo (2012), com base nos princípios acima desenhados, é formar usuários com competência técnica, capazes de atuarem significativamente em práticas letradas para assegurar o conhecimento básico necessário à aplicabilidade dos multiletramentos. Se tratando da escola, todo esse contexto deve estar pautado nas ações e práticas para que os alunos sejam os protagonistas do conhecimento ali contextualizado.

Segundo Rojo (2012), o GNL dividiu a pedagogia em 4 movimentos pedagógicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. A prática situada é uma contextualização do ensino, que imerge o aluno em práticas culturais e nos gêneros e designs a serem trabalhados. A instrução aberta é a aproximação consciente do aluno e dos familiares dos conceitos de *design* e dos seus processos de produção. Desse modo, sobre o critério de análise crítica, se dá a metalinguagem e dos conceitos criados pela ação analítica

dos diversos modos de significação e das diferentes culturas e valores necessários que visam analisar as práticas e objetos de aprendizagem mais profundamente.

Tudo isso se dá a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. (ROJO, 2012, p. 30) A relação desses movimentos didáticos com os *designs* é justamente o processo de contextualização e ativação do conhecimento e condiz com a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens na realidade dos estudantes, efetivando o conceito de multiletramentos. Infere-se que antes de qualquer conhecimento ou saber, inevitavelmente a escola é atravessada pela realidade e astúcia dos estudantes, preservando suas culturas, práticas, valores e visões de mundo.

1.5 Prática Pedagógica: elementos para a análise

A prática pedagógica é considerada muitas vezes, por alunos e professores, apenas como o roteiro didático de apresentação de uma aula, ou seja, apenas o que é visível no comportamento e práticas utilizadas pelo professor no exercício da docência. Nesse sentido, faz-se necessário conceituar a prática pedagógica que, de acordo com as ideias de Souza (2009), os pesquisadores em educação, principalmente nas últimas décadas, usaram o termo prática docente como sinônimo de prática pedagógica.

Para Souza (2009), embora a prática pedagógica autentique o exercício da profissão docente, ela está estabelecida em processos complexos para os quais convergem diversas práticas que aderem a formação docente. Ou seja, de acordo com o autor, a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica conectada com outras práticas existentes nos espaços escolares, a saber: prática gestora, a prática discente e a prática epistemológica, o que faz inadequado reduzir a prática pedagógica à prática docente.

Na perspectiva de Souza (2009), a prática pedagógica é uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo, que é a educação, ou seja, ela é organizada, planejada com finalidade e objetivos explícitos a serem desenvolvidos em conjunto pela instituição.

É comum considerar que as práticas pedagógicas e as práticas educativas sejam subjugadas como termos sinônimos, entretanto, quando se trata de práticas educativas, se trata de ações que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

No entanto, as práticas pedagógicas se organizam de forma intencional para atender a determinadas expectativas educacionais requeridas por uma determinada comunidade social. Essas práticas se organizam e se desenvolvem por adesão, negociação, ou, ainda, por imposição. Deste modo, a formação permanente inscreve-se na extensão do conhecimento e na dinâmica das relações sociais. Ela se realiza, preponderantemente, através da reflexão sobre a prática (FREIRE, 1986, 2001, 2005). Assim, a prática pedagógica, embora guarde especificidades, e a formação faz parte desse contexto, uma não existe sem a outra e, em relação, instauram a formação permanente.

Dessa forma, um encontro educativo, uma formação, torna-se uma prática pedagógica a partir da organização em torno de intencionalidades, na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades e na incorporação da reflexão contínua e coletiva. A saber, “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 2006, p. 26-27)

Ao se falar em práticas pedagógicas, há de se referir a algo além da prática didática, envolvendo diversos fatores, a exemplo das circunstâncias de formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros inúmeros aspectos que conferem complexidade a este momento da docência.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos a abordagem teórica-metodológica adotada na condução da pesquisa, valendo-se, principalmente, aos estudos de André (1994), Triviños (1994), Gil (1999), Angrosino (2009), Flick (2009), dentre outros.

Conforme já apontado na introdução deste texto, o objeto desta dissertação são os eventos de letramento em uma turma do 4º ano de uma escola quilombola. Para a produção dos dados, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.

2.1 A pesquisa qualitativa e a abordagem etnográfica

Este estudo está inserido no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A abordagem qualitativa de pesquisa responde a questões muito particulares e atenta a situações referentes à realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2013). Desse modo, tal abordagem valoriza os aspectos do universo do significado, motivos, aspirações. Nesta abordagem, o pesquisador busca entender o fenômeno social estudado (FLICK, 2009).

O uso dos métodos qualitativos possibilitou diversas contribuições sobretudo para o avanço de pesquisas e conhecimento em educação. A pesquisa qualitativa permite aos pesquisadores a melhor compreensão sobre os processos escolares, as aprendizagens, as relações, processos institucionais e culturais, de socialização, a rotina e o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e a flexibilidade presentes nas ações educativas.

Triviños (1987) destaca que a abordagem de cunho qualitativo propõe o trabalho com os dados buscando seu significado, e tem como fundamento a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Nessa perspectiva, o autor reforça a ideia de que o uso do conceito qualitativo procura alcançar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, ao explicar sua origem, relações e mudanças, e prever as consequências.

De acordo com esse autor, é desejável que a pesquisa qualitativa tenha como característica a busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições [...] facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Por isso, em geral, torna-se necessário evidenciar dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa que correspondem às concepções que possibilitem compreender e analisar a realidade:

— Os enfoques subjetivistas-compreensivistas [...] que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito (para o ator etc.).

— Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural — dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos [...]. (TRIVINÓS, 1987, p. 117)

O conceito de pesquisa qualitativa de acordo com Bogdan & Biklen (1994), envolve cinco características básicas: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. Assim, a pesquisa qualitativa, segundo o autor, sujeito no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes; tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento bem como a situação que está sendo investigada por meio do trabalho intensivo de campo.

O material adquirido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos etc., então, a preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador, ao estudar um problema, é constatar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Deste modo, como planejamos estudar um fenômeno educacional, a investigação qualitativa é indicada para este trabalho. O estudo é, portanto, indutivo e qualitativo. Considerando os objetivos e objeto especificados para esta investigação, realizamos uma pesquisa amparada em pressupostos teóricos e elementos de coleta de dados da etnografia: a incursão no campo, por meio de observações com gravações de áudio, registro no diário de campo e entrevista semiestruturada.

Ao longo de nossos estudos e em conformidade com a etnografia, passamos a entendê-la como uma ótica que ultrapassa a mera descrição, prevendo resultados de um conjunto de observações, de olhares e de reflexões que potencializam construir uma visão ampla sobre os fenômenos ocorridos no grupo observado. Para André (2006, p.38), “o que caracteriza a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados”.

A etnografia tem a sua origem no campo da antropologia e das ciências sociais. O seu surgimento está vinculado à necessidade de estudar pessoas em grupos organizados (ANGROSINO, 2009).

O emprego da etnografia no campo da educação se volta para as experiências e vivências dos indivíduos, de modo que não limita a sua aplicabilidade apenas em descrição ou coleta de dados no contexto escolar, mas se baseia numa descrição extensa e, ao mesmo tempo, apresenta características densas da realidade estudada. Para André (2009), o estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para entender como a escola desempenha seu papel social e de comportamentos diversificados dos indivíduos.

No caso da nossa pesquisa, que objetiva analisar os eventos de letramento presentes na prática pedagógica de uma professora do 4º. ano de uma escola quilombola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, a etnografia foi realizada segundo os princípios desse tipo de pesquisa realizados no campo da Linguística Aplicada, conforme disposto na obra organizada por Macedo (2021). A escola é por nós entendida como produtora de práticas e culturas próprias. Assim sendo, compreendê-la implica em estudar seu cotidiano e a etnografia é a metodologia adequada para documentar o não documentado.

Segundo Eugenio (2018, p. 4), nos estudos etnográficos em educação “o pesquisador deve preocupar-se em compreender/apreender a realidade na perspectiva dos sujeitos estudados”. Com o intuito de viabilizar essa passagem entre a experiência de campo e as interpretações analíticas, André (2006) propõe conhecer três dimensões que se inter-relacionam:

A primeira refere-se ao clima institucional que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola.

A segunda diz respeito ao processo de interação de sala de aula que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda sua totalidade e dimensão social.

A terceira dimensão abrange a *história de cada sujeito* manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona[...] (ANDRÉ, 2006, p. 40)

Essas dimensões observadas no contexto pesquisado de múltiplas interrelações, permite-nos compreender as diversas relações sociais no cotidiano escolar.

2.2 Situando o lócus da pesquisa

O trabalho aqui apresentado foi realizado no município de Vitória da Conquista- BA. O registro histórico da cidade nos revela que esta região era conhecida como Sertão da Ressaca, das margens do Rio Pardo até o Rio das Contas. O território onde hoje está localizado o município foi habitado pelos povos indígenas Mongoyó, Ymboré e Pataxó.

Por volta de 1752, os bandeirantes portugueses chegaram à região comandados por João da Silva Guimarães e João Gonçalves da Costa, bandeirantes. Segundo os registros históricos, ele era um “preto forro”, ou seja, um ex-escravo. A ascensão política de pessoas como João Gonçalves da Costa dava-se por meio de sua coragem e de sua fidelidade à Coroa Portuguesa. A filiação ao terço Henrique Dias, espécie de irmandade, afirmou sua condição de livre. Em troca, ele agia em nome de Deus e da Coroa, desbravando terras e garantindo a ocupação do território (PMVC, 2020).

Durante anos as mudanças foram acontecendo e o desenvolvimento da região foi se consolidando: Arraial da Conquista e depois, Vila; com a Proclamação da República, em 1891, passou a chamar-se Município de Conquista. No ano de 1943 com uma nova organização territorial e administrativa do Brasil, o município passou a ser denominado de Vitória da Conquista.

O município está localizado na mesorregião do Centro-Sul Baiano, é uma das sete mesorregiões do estado, que é formada por 118 municípios incorporados em oito mesorregiões. Vitória da Conquista destaca-se como o maior município da mesorregião e conforme os dados disponíveis no site do IBGE (2021), é a terceira maior cidade do estado da Bahia e a quarta do interior do Nordeste. O comércio local é a principal fonte de renda e é destaque na região sudoeste da Bahia e norte de Minas Gerais. A localização geográfica do município a colocou como um grande centro comercial na região, atendendo a aproximadamente setenta municípios baianos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), Vitória da Conquista está localizado a uma distância da capital baiana de aproximadamente 503 km, e conforme os dados do IBGE, 2021, a área territorial é de 3.254.186 (km²). Em 2010, registrou uma população de 306.866 habitantes, com previsão para 2021 de 343.643 habitantes. A densidade demográfica (2010) foi de 91,41 hab/km². Os dados do IBGE mostram que Vitória da Conquista tem um Índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,678 e registra que seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita municipal no ano de 2019 foi de 21.459,85, o que a coloca no 1º lugar da microrregião, 5º lugar do estado e 162º do país. A tabela 1 nos mostra os dados de indicadores populacionais.

Quadro 2 – População Estimada de Vitória da Conquista

População estimada			Densidade Populacional (hab/km ²)		
2019	2020	2021	2019	2020	2021
338.480	341.128	343.643	104,01	104,83	105,60

Fonte: IBGE (2018); SEI (2018). Quadro produzido pela pesquisadora (2022).

No que se refere à Educação Básica, de acordo com os dados do censo do IBGE (2010), o município apresentou uma taxa de escolarização na faixa etária dos 6 a 14 anos de 96,8%, esses índices apontam que a cidade, comparando com outros municípios, fica na posição 3870º em relação ao país, 270º ao Estado e 18º em relação à microrregião. O Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021 nos anos iniciais do ensino Fundamental foi de 5.6 e nos anos finais foi de 5.2. De acordo com os dados do QUEDu, em 2021, o município apresentou os seguintes dados:

Tabela 1 - Dados gerais – Município de Vitória da Conquista - Bahia

	Zona Urbana	Zona Rural
Docentes Ensino Fundamental	437	249
Estabelecimento de Ensino Fundamental	83	77
Estabelecimentos Ensino Infantil Regular	55	44

Fonte: Quedu 2021. Tabela produzida pela pesquisadora (2022).

Das unidades de ensino localizadas na zona urbana, dez escolas são de tempo integral; na zona rural, as escolas são agrupadas em vinte Círculos Escolares Integrados – CEI. Para o ensino infantil, temos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e creches conveniadas. No tocante às matrículas da Rede Municipal de Ensino, de acordo com os dados registrados no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o município atendeu em 2021, os seguintes números, conforme ilustram as tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Matrículas por etapa e modalidades - zona rural

Ano	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental anos iniciais	Ensino Fundamental anos finais	EJA	Educação Especial
2021	81	1.403	5.195	3.729	1.337	233

Fonte: Qedu.org- 2021 – Tabela produzida pela pesquisadora (2022).

Tabela 3 - Matrículas por etapa e modalidades zona urbana

Ano	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental anos iniciais	Ensino Fundamental anos finais	EJA	Educação Especial
2021	2.659	4.305	13.139	11.102	3.138	899

Fonte: Qedu.org- 2021.Tabela produzida pela pesquisadora (2022)

A rede municipal de ensino possui o seguinte quadro de funcionários:

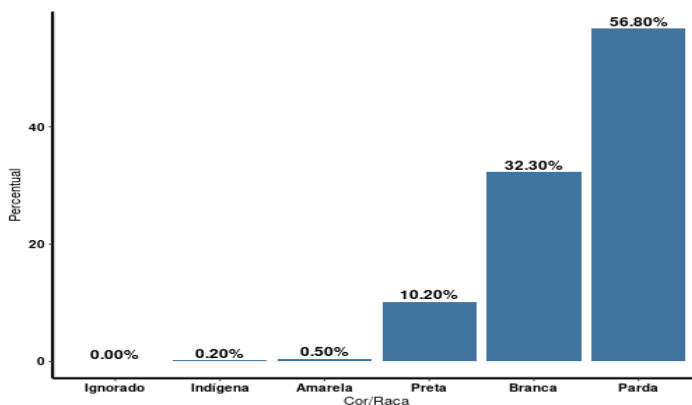
Quadro 3 - Número de profissionais da rede municipal de ensino

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE
Professoras e professores	1.500
Pedagogas e pedagogos	200
Diretores e diretoras	104
Vice-diretores	99
Coordenadoras de Creche	25
Coordenadoras e coordenadores dos Anos Iniciais	65
Coordenadoras e coordenadores dos Anos Finais	28

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora 2022.

Ainda sobre alguns dados do município em relação à autodeclaração da população, segundo os dados do IBGE (2010), temos o seguinte percentual:

Imagem 1 - Cor/Raça da população, Vitória da Conquista



Fonte: IBGE, 2010. Censo Demográfico

A população do município de Vitória da Conquista está constituída em sua maioria pela cor parda. No que diz respeito às comunidades quilombolas, segundo os dados da Fundação Cultural Palmares (FCP), no Brasil existem 3.502 comunidades. Na região nordeste são 2.219 e na Bahia, 829 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação. Em Vitória da Conquista, vinte e três comunidades quilombolas são reconhecidas e uma está em processo de reconhecimento, segundo o site da Prefeitura de Vitória da Conquista.

Sobre tais observações evidenciadas anteriormente, esta é a primeira vez que acontece um autorreconhecimento de uma comunidade quilombola urbana, o Beco de Dôla, e está sendo

realizado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (Semdes), por meio da Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (Copir), com vistas à certificação da comunidade pela Fundação Palmares como quilombo urbano.

Em Vitória da Conquista, região onde se encontra a comunidade em que nossa pesquisa foi realizada, são 31 certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (crqs) publicada no DOU de 22/08/2022, conforme tabela 5.

Quadro 4 – Comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares

Comunidade	Etapa atual Processo FCP
Boqueirão	Certificada/2005
Corta Lote	Certificada/2006
Baixa Seca	Certificada/2006
Lagoa de Melquíades	Certificada/2006
Quatis dos Fernandes	Certificada/2006
Lagoa dos Patos	Certificada/2006
São Joaquim de Paulo	Certificada/2006
Furadinho	Certificada/2006
Alto da Cabeceira	Certificada/2006
Lagoa Maria Clemência (Poço Aninha, Caldeirão, Oiteiro, Manoel Antônio, Riacho de Teófilo, Baixão, Tabua, Muritiba e Lagoa de Maria Clemência)	Certificada/2006
Batalha	Certificada/2006
Lagoa do Arroz	Certificada/2006
Ribeirão do Paneleiro	Certificada/2006
Lagoa de Vitorino	Certificada/2006
Cachoeira do Rio Pardo	Certificada/2006
Sinzoca	Certificada/2007
Laranjeiras	Certificada/2011
Barreiro do Rio Pardo	Certificada/2012
São Joaquim do Sertão	Certificada/2013

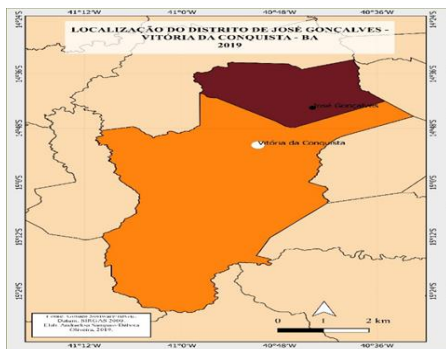
Barrocas	Certificada/2014
Cachoeira das Araras	Certificada/2014
Lamarão	Certificada/2014
Cachoeira dos Porcos	Certificada/2014

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora, 2022.

2.3 A escola municipal e a comunidade quilombola

A comunidade quilombola do Ato Cabeceira se localiza no município de Vitória da Conquista -BA, situada na região de José Gonçalves, um dos maiores distritos do município. Faz fronteira com o distrito de Lagoa das Flores, divididos pela BR 116. O acesso à comunidade é feito com ônibus privados e vans que trafegam por toda região da Cabeceira. Segue pela BR 116, no Bairro de Lagoa das Flores realiza o retorno à direita e logo após o Distrito Industrial, segue por uma estrada pavimentada até o povoado de Periperi, possui apenas 3 km de asfalto. A partir desse ponto, as estradas são de terra, na maioria em condições precárias, devido ao fluxo de veículos grandes como caçambas, caminhões e ônibus, além dos carros de passeio que transitam pelos povoados.

Imagem 2 - Distrito de José Gonçalves



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2023)

O círculo Escolar Integrado de Cabeceira – CEI, há mais de dez anos atende à população estudantil de alguns povoados pertencentes ao Distrito de José Gonçalves. A região de Cabeceira está localizada próximo ao Distrito Industrial do Imborés, distante cerca de 25 km da sede do município e tem como atividades agropecuárias a criação de caprinos e ovinos, além do cultivo de milho, mandioca e feijão, por pequenos produtores. De acordo com informações do site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – BA (PMVC), a região foi formada

por grandes fazendas pela família de João Gonçalves da Costa e seus descendentes e por escravizados. E assim, ao longo dos anos, o povoado crescia em população e economia, conforme narrativas dos moradores. José Gonçalves limita-se com Anagé, Planalto, Barra do Choça e com o Distrito da Sede de Vitória da Conquista.

No contexto das certificações para reconhecimento, até o ano de 2014 foram certificadas 24 comunidades, dentre elas, a comunidade do Alto da Cabeceira, nº FCP 01420.001399/2006-61 certificada pela Portaria de 15/2006, nº processo INCRA 54160.002816/2013-97. O território quilombola está inserido no limítrofe urbano do município de Vitória da Conquista-Ba. Vale ressaltar que os quilombos, resultado de práticas de resistência coletiva e dos movimentos, hoje são considerados como patrimônios culturais que trazem toda história de vida construída no dia a dia através das artes, do trabalho e também do convívio social, como a capoeira, o candomblé, as músicas, dentre outras manifestações culturais.

Nesta perspectiva, no que tange aos conceitos atribuídos ao termo quilombo, são evidenciados em estudos e pesquisas, debates referentes às questões raciais. As transformações ocorridas com a promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo 68 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias, foi uma grande vitória no sentido de conferir direitos às terras quilombolas. Para Eugenio e Matos (2020, p. 27) “[...] a aplicabilidade deste artigo foi definida apenas por meio do Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que definiu quem são os sujeitos considerados como remanescentes das comunidades de quilombos.”

Os documentos específicos sobre os quilombos no Brasil, Arruti (2008), nos aponta que a localização dos quilombos pode estar em centros urbanos ou rurais. De acordo com o Decreto nº 4887 de 2003 em seu Art. 2º:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003)

Para Arruti (2008): erizar a existência de um quilombo

Não é possível falar deles sem adjetivá-los. Seja por meio da fórmula legal que lança mão de “remanescentes”, ou das tentativas de ajuste desta, por meio de “contemporâneos”. Seja ainda porque são necessárias distinções entre estes, quando se usa “urbanos” ou “rurais”. Ou, quando se quer tipificá-los, por meio de “agrícola”, “extrativista”, “nômade” etc. Ou, finalmente, quando se fala em “históricos”, de forma complementar ou concorrente àquelas formas anteriores, já que falar em “quilombos históricos” tem servido tanto para especificar quanto para deslegitimar os “quilombos contemporâneos”. (ARRUTI, 2008, p. 1)

Em conformidade com Schmitt, Turatti, Carvalho (2002), os grupos que são considerados remanescentes de comunidades de quilombos são formados a partir de uma diversidade de ações e processos, dentre eles: as fugas com ocupação de terras, homens livres, as heranças recebidas e doações tanto quanto pagamento de dívidas como serviços prestados sobretudo ao Estado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Art. 3º aponta uma definição de quilombos:

I – os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, como presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência a opressão histórica (BRASIL, 2012).

E enfatiza:

II – comunidades rurais e urbanas que:

a) Lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 2012, s.p.)

Santos (2020) ressalta que, para o reconhecimento das terras quilombolas, o ponto chave se baseia nas vivências dentro do espaço, onde se constrói, (re)constrói e redefinem experiências. No quesito das concepções geográficas, as delimitações do território não se limitam apenas com características naturais e sim algo além do espaço.

É importante ressaltar que o olhar para os quilombos deve permear sobre as trocas tanto culturais, quanto sociais que possibilitam diversas construções e pertencimentos étnicos. Brancos, negros, indígenas, dentre outros grupos étnicos integram, também, a rotina dos quilombos expandidos pelo Brasil. Segundo as ideias de Leite (2000, p. 333), “falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção”.

Esta seção procura retratar as características que envolvem o local, seja por meio dos poucos estudos já realizados sobre a região, seja pela reconstrução da história, das manifestações culturais e dos modos de vida da comunidade registrados nos relatos e nas narrativas de seus moradores, bem como procedentes da percepção etnográfica do pesquisador.

No âmbito educacional, o Círculo Escolar Integrado de Cabeceira – CEI, atende às comunidades rurais do Povoado de Cabeceira onde está localizada a sede do CEI- Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos. O Círculo Escolar é constituído por outras cinco escolas: Escola Municipal Arthur Saldanha - Povoado de Vereda Grande, Escola Municipal

Miguel Cândido Gonçalves - Povoado de Caiçara, Escola Municipal Raul Pompéia - Povoado de Itapirema, Escola Municipal Santa Rita de Cássia - Povoado do Periperi.

Outras comunidades são atendidas como a de Itapirema, Lagoa de Justino, Periperi, Bairros Centro Industrial e Morumbi, Povoado Caiçara, Vereda Grande, Quiçaça, Tigre, Assentamento Tigre, Lagoa de Vitorino, Serra Grande, Lagoa do Mulatinho, Piranalva, São João, Santo Antônio, Baixa do Muquem, Lagoa D'anta dentre outros.

No entanto, este trabalho trata apenas do estudo sobre o quilombo do Alto da Cabeceira. Segundo informações disponibilizadas no Projeto Político- Pedagógico da escola, com relação à economia da comunidade, as atividades acontecem nas fazendas de criação de animais, nas olarias que fabricam telhas e tijolos; na agricultura familiar e nas fábricas de farinha. Devido à seca, toda a economia do local se enfraqueceu.

A questão econômica das famílias se vincula também aos Programas de auxílio financeiro do Governo Federal, as aposentadorias, previdência social e o trabalho em fábricas e empresas do Distrito Industrial e o comércio na sede do município. Algumas famílias trabalham de maneira autônoma através da prestação de serviços na construção civil, no comércio da comunidade e feiras livres na cidade. É comum também famílias trabalharem em fábricas de doces de quebra-queixo.

No que se refere às construções públicas, privadas de uso público e à prestação de serviços, a comunidade conta com um posto médico (Cabeceira, Itapirema, Caiçara e Lagoa de Justino); cinco escolas municipais, uma quadra esportiva (Povoado de Itapirema), não coberta; igrejas católicas (menos em Lagoa de Justino) e igrejas evangélicas (em todas as comunidades); núcleo do CRAS /CREAS (atendimento a Comunidade) –Itapirema; serviço de Convivência (antigo PETTI) - (Itapirema, Caiçara e Cabeceira); salões de Associação de moradores (Assentamento Tigre e Itapirema); cemitério (menos na comunidades de Vereda e Lagoa de Justino); serviço de internet via rádio e discada (em vários Povoados); uma Associação de Moradores (povoados de Cabeceira, Itapirema, Vereda, Caiçara, Periperi); transportes e empresas privadas (todos os povoados); supermercado e bares (todas as comunidades).

Na comunidade de Cabeceira existem várias manifestações culturais, desde cultos tradicionais, a outras festas: folia de reis, Dia dos Padroeiros das comunidades com realização de Tríduo ou Novenas, posse dos festeiros no dia dos Santos Patronos, campanhas de Natal e da Fraternidade, celebração nas Igrejas Católicas da semana Santa com Via- Sacra, queima do Judas (Sábado de Aleluia), missas e procissões, romarias aos lugares Santos (Bom Jesus da Lapa, Aparecida, Lapa de Ituaçu); encontros gospel nas praças com palestras e shows

evangélicos, festa de Argolinha, cavalgadas, realização de festas de casamentos tradicionais e o tradicional festejo junino à moda antiga com fogueira, comidas e bebidas típicas. Com essas manifestações culturais, a comunidade preserva a memória e os costumes de seus ancestrais.

2.4 A escola pesquisada

A Escola municipal quilombola Maria Felipa de Oliveira⁵ pertencente ao Círculo Escolar Integrado de Cabeceira, localiza-se na comunidade quilombola rural do Alto da Cabeceira, pertencente ao distrito de José Gonçalves - município de Vitória da Conquista. O terreno sobre o qual foi construída foi doado por um de seus moradores, já falecido.

É uma escola de grande porte, sua estrutura física é composta por 01 prédio, sendo 07 salas de aulas, 01 sala de leitura, 01 secretaria, 1 sala dos professores, 1 cozinha e 1 despensa e 1 cômodo pequeno onde são guardados materiais e limpeza, 1 pátio coberto para a realização das apresentações de projetos desenvolvidos. Este espaço também é aproveitado pelas crianças durante a participação de brincadeiras no horário do intervalo. A escola dispõe ainda de 1 sala para a administração – direção e coordenação pedagógica, 2 banheiros dentro do prédio para os estudantes. Há, ainda, dois espaços alugados na parte externa onde funcionam 4 turmas, 2 no turno matutino e 2 turmas no turno vespertino. Existe um espaço livre na frente da Escola, de terra, usado para aulas de Educação Física e outras atividades de recreação.

O organograma da Unidade de ensino é apresentado no quadro 5.

Quadro 5 - Escola Municipal Quilombola Maria Felipa de Oliveira⁵ – sede - Povoado de Cabeceira

ADMINISTRATIVO (DIREÇÃO, VICE-DIRETOR, SECRETÁRIO ESCOLAR E AUXILIARES)	
FUNÇÃO	CARGO
1 Diretora	Professora
1 Vice-Diretora	Professora
1 Vice-Diretora	Professora
1 Secretária	Secretária
1 Aux. De Secretaria	Aux. De Serviços Gerais
1 Monitora	Monitora

⁵ O nome da escola é fictício.

PEDAGÓGICO (COORDENADORA, SALA DE LEITURA, SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL, PEDAGOGOS, ASSISTENTE SOCIAL E PSICÓLOGO)	
FUNÇÃO	CARGO
Coordenadora Anos Iniciais	Professora
Coordenadora Anos Finais E Eja	Professora
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
MODALIDADE/TURMA	
1 Professora - 1º ano/ Educação Infantil	
1 Professora - 2º ano	
1 Professora - Ed. Inf. 04 E 05 anos	
1 Professora - 3º E 4º ano Multi	
1 Professora - 5º ano	
1 Professora - 1º Ao 5º Multi	
1 Professora - Eja F I- Mod. I Ao Iii	
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DISCIPLINA/QUANTIDADE DE PROFESSOR	
3 Professoras de Matemática	
1 Professora de Geografia	
2 Professores de Educação Física	
1 Professor e 1 Professora de História	
2 Professoras de Língua Portuguesa	
1 Professor e 1 Professora de Ciências	
2 Professoras de Arte	
1 Professora de Inglês	
2 Professoras de Geografia E História	
PEDAGOGOS	
QUANTIDADE/DISCIPLINA	TURMAS
1 Pedagogo	Ed. Infantil. 04 E 05 anos, 1º, 2º, 3º, 4º E 5º anos

História, Geografia E Ciências	
1 Pedagoga - História, Geografia e Ciências	Ed. Infantil. 04 E 05 anos, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos

AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	
3 Manipuladoras de Alimentos	
5 Auxiliares de Higienização	

VIGILANTE/ PORTEIRO	
3 Vigilantes	

INSTRUTOR DE ARTES/TEATRO	
1 Instrutor de Arte	

AUXILIAR DE VIDA ESCOLAR – CUIDADOR	
1 Auxiliar de Vida Escolar	

QUADRO GERAL DE TURMAS	
MODALIDADE	QUANTIDADE
Educação Infantil - Pré-Escola 04 Anos	01
Educação Infantil - Pré-Escola 05 Anos	
Quantidade de Turmas do Fundamental – Anos Iniciais	05
Quantidade de Turmas do Fundamental – Anos Finais	12
Quantidade de Turmas do Fundamental - Eja – segmento I	01
Quantidade de Turmas do Fundamental – Eja – segmento II	03

QUADRO DETALHADO DE TURMAS EXISTENTES
--

ANO/SÉRIE	TURNO	QUANT. DE ALUNOS MATRICULADOS
04 E 05 Anos	Vespertino	13
1º Ano	Matutino	13
2º E 3º ANO - Multi - A	Vespertino	23
4º ANO	Matutino	13
5º ANO - MATUTINO	Matutino	11
1º AO 5º ANO - MULTI - B	Vespertino	20
6º A	Matutino	33
6º B	Matutino	33
6º C	Vespertino	30
7º A	Matutino	35
7º B	Vespertino	31
7º C	Vespertino	31
8º A	Matutino	29
8º B	Matutino	29
8º C	Vespertino	31
9º A	Matutino	31
9º B	Matutino	25
9º C	Vespertino	23
Anos Iniciais - EJA F. I - Multi	Noturno	9
6º E 7º ANO - EJA	Noturno	15
8º E 9º ANO EJA - TURMA - A	Noturno	26
8º E 9º ANO EJA-TURMA - B	Noturno	25

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora 2022.

2.5 A sala de aula pesquisada

A aula inicia-se às 07hs45min e termina às 11hs45min. O lanche é servido de 9h45min até 10h10min. Nesse momento, os alunos dos anos iniciais do 4º e 5º anos interagem com os

estudantes dos anos finais – 6º ao 9º ano. A professora conduz os alunos em fila nos horários de entrada e saída, para a sede da escola.

Em relação aos aspectos físicos, observamos que em frente à sala localiza-se outro espaço onde funciona a turma do Segmento I – Módulo V – 5º ano. Tem como vizinho uma praça e atrás desse espaço, um campo de futebol, onde acontecem algumas atividades físicas planejadas pelas docentes. É um salão sem janelas, tem 1 quarto com 1 mesa, 2 cadeiras e 1 armário onde a docente guarda os pertences e demais materiais pedagógicos: vários livros de Literatura, didáticos, jogos, cadernos, lápis, tesouras, cola, entre outros. No salão, em cima de uma mesa, fica um filtro de água. Há um sanitário de uso geral, tanto os alunos quanto a professora utilizam o mesmo espaço. É uma turma do Segmento I – Módulo IV – 4º ano matutino, formada por 18 alunos com idades que variam entre 10 e 13 anos, e 2 estão em defasagem idade/ano. Os estudantes são oriundos da comunidade onde a escola está inserida, bem como dos povoados vizinhos, e são transportados por um ônibus escolar – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNAT. A turma é composta por 10 meninos e 8 meninas.

Quanto à disposição das carteiras, a sala apresenta-se disposta em três filas, a mesa da professora encontra-se no centro, em frente aos alunos e a lousa atrás da mesa. Nas paredes alguns cartazes sobre: “tempo e calendário”, “chamadinha”, “ajudantes do dia”, “aniversário”. No alto da parede, acima da lousa um alfabeto colado com quatro tipos de letras.

2.6 Os estudantes

A turma é formada por 16 estudantes, 09 são meninos e 07 são meninas. Dessa classe, apenas 1 estudante se encontra em distorção idade/ano. A grande maioria nasceu na comunidade e estuda na escola desde o 1º ano. São participativos e frequentes, quando faltam à aula, a docente por meio de contatos no Whats app com a família, orienta-os a realizarem as atividades do dia. Na sala de aula gostam de atividades lúdicas e de movimento.

Houve contato com os estudantes de modo que possibilitou-me conhecer as dificuldades de escrita e de leitura, bem como as potencialidades. Participei das aulas e auxiliei a professora no desenvolvimento de algumas atividades e durante as observações participantes foi possível verificar que muitos dos discentes não se identificam como quilombolas, aspecto já sinalizado em outras pesquisas sobre comunidades quilombolas, a exemplo do trabalho de Silva (2020) e Matos (2017).

2.7 A professora colaboradora da pesquisa

A professora D. Júlia ⁶ é licenciada em Pedagogia e Serviço Social, pós-graduada em Pedagogia Histórico Crítico, Psicopedagogia e Letramento e Alfabetização. É contratada, atua na rede municipal de ensino desde 2013. Ao todo, são 09 anos na docência na rede municipal, com intervalos entre os contratos. Reside num bairro vizinho à comunidade. Para chegar até à escola, Júlia usa o transporte que traz os professores do círculo.

2.8 As observações e a entrevista: dispositivos para a produção dos dados

Sobre a pesquisa do tipo etnográfico, um dos principais requisitos para o seu desenvolvimento é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, utilizando principalmente a observação e entrevistas. Para André (2008, p. 15) “o processo de investigação da sala de aula se fará basicamente por meio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem”. O pesquisador, neste viés, condensa as descrições de locais, das pessoas, ações, interações bem como outras expressões que lhe permite estruturar o conjunto configurativo da realidade estudada, consoante à possibilidade de realizar suas análises e interpretações. Neste sentido, a entrevista é uma importante ferramenta para a constituição de dados na pesquisa porque ela facilita a comunicação e interação entre as partes envolvidas no processo investigativo

ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo[...] DUARTE, 2004, p. 220)

A entrevista na pesquisa em educação propicia essa comunicação, esse diálogo do/a investigador/a com o/a participante da pesquisa. Assim, sobre entrevistas, considera-se relevante a afirmativa de Rosa; Arnoldi (2008), o entrevistador deve dar ciência ao entrevistado de todos os procedimentos a serem utilizados para a manutenção do sigilo, devendo também transmitir-lhe tranquilidade a esse respeito.

Entretanto, a literatura apresenta vários autores que apoiam a seleção da técnica de entrevistas para coleta de dados e a semiestruturada promove um ambiente de diálogo e de

⁶ Atendendo os critérios de ética em pesquisa, o nome da professora é fictício e será mantido o sigilo sobre a identidade dos participantes.

trocas conforme as ideias de Rosa; Arnoldi (2008) quando apontam que as questões da entrevista seguem uma organização flexível, e a sequência e as pormenores ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Angrosino (2009) diz que existem várias técnicas específicas de coleta de dados disponíveis aos etnógrafos, e estas são disponíveis em três grandes categorias que precisam constar no acervo de todo pesquisador de campo: observação, entrevistas e pesquisa em arquivo. Observar, entretanto, segundo o autor é notar todas as atividades e relações dos indivíduos no campo fazendo uso de todos os cinco sentidos do pesquisador e deve adquirir a atitude de fazer anotações de campo bem-organizadas que compreendam:

- uma explicação do cenário específico[...]
- uma relação dos participantes (número, características gerais, idades, gêneros)
- descrições dos participantes (feitas de forma mais objetiva possível) [...];
- cronologia de eventos;
- descrições do cenário físico e de todos os objetos materiais dentro dele (detalhadamente, sem pressupor coisa alguma);
- descrições de comportamento e interações [...];
- registros de conversas ou de outras interações verbais (tão verbais quanto possível, especialmente se não for possível ou desejável ligar um gravador) (ANGROSINO, 2009, p. 59)

É necessário que os registros sejam articulados da forma mais meticulosa possível para que haja consistência no processo de analisar os dados. Nesse contexto o que realmente vale não é apenas descrever, o papel do pesquisador requer interação que permitam a ampliar, comparar e contrastar não só comportamentos, como também a interpretação por meio da triangulação dos dados. Para Angrosino (2009) a entrevista etnográfica é de fato interativa. Estabelecemos inicialmente alguns critérios para a realização da entrevista, que é uma etapa importante da pesquisa e exige algumas medidas:

- a) Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.
- b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
- c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
- d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade.
- e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.
- f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo.
- g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 198)

Todas essas preocupações foram confirmadas juntamente com a solicitação referente ao uso do gravador, cujo objetivo é contribuir para que não houvesse a supressão de

particularidades relevantes no contexto da pesquisa, quando posteriormente o pesquisador transcrevê-la.

Essas medidas foram tomadas e executadas com responsabilidade. Marquei com antecedência esse momento, fiz primeiramente o contato com a gestora e com a coordenadora pedagógica, que se mostraram solícitas em todos os momentos, desde a chegada em campo e também em relação aos contatos anteriores via telefone e mensagens de whats app, e por fim, com a docente da turma acompanhada. Vale destacar que a professora ficou um pouco nervosa, porém não houve nenhum tipo de resistência. O ambiente dentro da escola foi escolhido de forma que houvesse tranquilidade e leveza. A nossa conversa prévia foi bem amistosa, isso reflete a ideia de que a entrevista etnográfica é, portanto, de natureza aberta – flui interativamente, como sinalizou Angrosino (2009).

Quadro 6 – Roteiro da entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA COLABORADORA

- 1- Qual a sua formação profissional? Há quanto tempo você atua no Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
- 2- Você já participou de algum curso sobre alfabetização e letramento? Qual? Há quanto tempo? Como foi?
- 3- O que é o letramento para você? De que forma seu trabalho em sala de aula enfoca os letramentos?
- 4- Você já ouviu falar ou leu algum texto sobre multiletramentos? O que seria multiletramentos para você?
- 5- Com qual objetivo você trabalha com a leitura e a escrita com seus alunos? Como faz isso? Quais dificuldades enfrenta no cotidiano da sala de aula para trabalhar com leitura e escrita?
- 6- Você utiliza o livro didático em suas aulas? Qual a sua percepção sobre o livro de língua portuguesa? Considera que é adequado para a escola quilombola? Por quê?
- 7- Em relação à sua prática pedagógica, como você planeja as suas aulas? O que considera importante nesse processo?
- 8- Como você seleciona e organiza os conteúdos de Língua Portuguesa a serem trabalhados com seus estudantes?

- 9- Você aborda em suas aulas e em seu planejamento questões sobre a diversidade cultural e a diversidade de linguagens?
- 10- O que os seus alunos costumam ler com mais frequência em sala de aula?
- 11- Aqui é uma comunidade remanescente de quilombo. Você trabalha a questão da identidade da comunidade com os alunos? Quais atividades você utiliza nesse processo?
- 12- Quais temáticas e conteúdos você considera importante trabalhar em um curso de formação continuada com professoras sobre leitura e escrita e letramento?

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora, 2022.

A entrevista foi limitada apenas à docente que trabalha na turma observada, aqui nomeada como Júlia, no dia vinte e oito de julho de 2022 e teve a duração de 01h e 30min. Após realizada, a entrevista foi transcrita e analisada por meio da elaboração de categorias seguindo a análise de conteúdo. Esse primeiro momento é muito importante, pois permite ao pesquisador perceber se as informações são suficientes para responder às questões que contribuirão para a análise do problema proposto.

Em nosso caso, sentimos a necessidade de buscar informações com outros indivíduos: moradores da comunidade e outros profissionais que pudessem também nos oferecer informações tanto sobre os projetos propostos e executados pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, bem como informações relevantes sobre a comunidade.

A professora Júlia foi chamada pela coordenadora conforme já havíamos combinado. Os alunos ficaram com o pedagogo realizando as atividades conforme o planejamento. Eu estava na sala da direção conversando com a gestora e a coordenadora sobre o planejamento, rotina da escola, dentre outros assuntos. Ela permaneceu no espaço interagiu conosco. Coloquei-me à disposição para realizarmos a entrevista. Dirigimo-nos até a sala da coordenação, fechamos a porta e nos posicionamos nas cadeiras, antes de oficializar a ação, deixei-a bem à vontade e expliquei todas as medidas minuciosamente. A docente apresentou um certo nervosismo, mas foi se tranquilizando no decorrer do diálogo. Ligo o gravador e espontaneamente efetivo minhas indagações referentes às questões gerais de formação, atuação pedagógica, tempo de atuação no magistério, dentre outras informações necessárias, considerando que fui nesse caminho acrescentando e quando necessário, alterando as perguntas. (Diário de campo 27/07/2022)

A entrevista não é uma simples versão oral de um questionário e, conforme Angrosino (2009), é utilizada para sondar significados, explorar nuances, capturar as áreas obscuras. Completando esse processo, ao entrevistar a docente, a minha compreensão foi detectar as possibilidades e conhecer “o sujeito da pesquisa”, numa perspectiva mais ampla de modo que

ficasse evidente a história de vida profissional desde suas experiências pessoais até suas concepções acerca da sua prática, planejamentos, dos significados atribuídos às suas ações pedagógicas, ao uso do livro didático, material estruturado do Programa Educar pra Valer, bem como sobre o desenvolvimento de atividades com os eventos de letramento em suas aulas. O ponto importante a ser lembrado é o de tornar a entrevista um instrumento capaz de testar ações para além da simples função de coletar dados.

2.9 A organização e análise dos dados

A pesquisa etnográfica, segundo Angrosino (2009, p. 73), “é uma mistura equilibrada de observação, entrevistas e estudo em arquivo”, ou seja, uma triangulação de múltiplas técnicas para coletar dados. Ainda em conformidade com as ideias do autor, a observação é a prerrogativa de perceber atividades e interrelações das pessoas no cenário de campo, assim, para construção dos dados nesta pesquisa, realizei visitas na escola com a finalidade de conhecer e coletar dados para a pesquisa e observações de aulas da disciplina de Língua Portuguesa, no turno matutino, em uma turma do 4º ano/Segmento 1 módulo IV, na Escola Municipal Quilombola Maria Felipa de Oliveira, localizada na comunidade do Alto da Cabeceira, no município de Vitória da Conquista.

Para a imersão no contexto a ser pesquisado, comunidade/escola/sala de aula, nos embasamos nas conjecturas da etnografia que segundo Green e Zaharlic (1991) é uma abordagem sistemática de estudo da vida cotidiana de um grupo social. Para as autoras, é importante, que, além do entrar em campo, com o planejamento pré-estabelecido sobre o objeto a ser estudado, cabe ao etnógrafo (no nosso caso, o pesquisador do campo da Linguística Aplicada) examinar os significados compartilhados pelo grupo, ou seja, alinhar-se no ponto de vista do participante.

Nesse sentido, as autoras explicam que se faz necessário uma análise detalhada das conversas e ações entre e dentre os contextos sociais particulares dos indivíduos.) apontam também para as formas de registrar essas interações, que discutiremos mais à frente.

Com o intuito de registrar o fluxo da vida cotidiana construído nos elementos observados, registramos as práticas culturais (as aulas) e o espaço cultural (a sala de aula do 4º ano), focando nas ações das participantes (professora e crianças) e nos diversos eventos observados. Uma vez explicitado, “o estudo do cotidiano escolar, se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha seu papel socializador” (ANDRÉ, 2006, p.39).

De maneira processual, para cada dia de incursão no campo, após a reescrita minuciosa de nosso diário de campo, construímos um diário de campo de registros das observações realizadas, o que nos ajudou a visualizar elementos que constituíam o contexto observado.

A primeira visita à escola aconteceu no dia 16 de maio de 2022. Senti-me bem acolhida, pois estava um pouco ansiosa sobre como seria recepcionada pela equipe gestora. Nesse trajeto até a escola fui registrando detalhes importantes como: distância da sede do município para escola, aspectos geográficos, dentre outros. Cheguei à instituição, o portão da escola estava fechado. Chamei o porteiro, que prontamente nos recebeu. Apresentei-me e em seguida fui ao encontro da diretora. A conversa foi amistosa, informei o objetivo da visita e os detalhes da pesquisa. Conheci o espaço e colhi todas as informações necessárias [...] (Diário de campo, 16/05/2022)

A observação iniciou-se quando me inseri no cenário de campo, como afirmam Marconi & Lakatos (2010, p.194), essa relação “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

Vale destacar que essas observações foram escritas de forma cautelosa e detalhada com vistas a potencializar as análises dos dados. Para isso, o diário de campo é um instrumento fundamental. Para Weber (2009):

é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular [...] (WEBER, 2009, p. 1)

Em geral, todos os registros produzidos tornam-se componentes constituintes na proposta da observação participante, como descreve Weber. A autora afirma que o diário de campo é uma parte expressiva do ofício do pesquisador.

Ao planejar os passos para o registro no diário, levantamos várias possibilidades e quais delas seriam importantes no contexto da pesquisa, assim optamos em registrar todos os momentos: primeiras impressões durante o processo de contatos com os gestores, chegada na escola, as observações referentes aos aspectos geográficos, o cotidiano da professora, dos alunos e sua prática pedagógica, até a transcrição das entrevistas realizadas, todas as visitas até os pormenores acontecidos na classe e extraclasse. Segundo Angrosino (2009):

[...] não há nenhum formato universalmente aceito para o registro de observações etnográficas [...] alguns pesquisadores preferem [...] usar meios manuais como

cadernos [...] o ponto principal é que o melhor método é aquele que ajuda o pesquisador a recuperar e analisar tudo que foi coletado. (ANGROSINO 2009, p. 79)

Os dados coletados através das técnicas apresentadas têm como ponto de partida, segundo Angrosino (2009) “análise descritiva que é processo de tomar o fluxo de dados e decompô-lo em suas partes. E análise teórica, que é o processo de descobrir como aquelas partes se encaixam”.

Outro instrumento relevante para a pesquisa etnográfica é a entrevista, que para Angrosino (2009, p. 61) “é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes”. Desse modo, a principal característica da entrevista etnográfica é a interatividade. Combinamos a data e a entrevista foi realizada, registrada em um gravador, acessório valioso para a condução da entrevista.

Os dados da pesquisa de campo são apresentados no capítulo 03 em formato de dois manuscritos que serão submetidos para publicação em periódicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, trazemos os resultados da etnografia realizada na escola. Ele está organizado no formato de dois manuscritos.

O primeiro manuscrito, denominado “**Letramento na sala de aula: o que diz uma professora de uma escola quilombola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista – BA**“, objetiva compreender as concepções e o trabalho com os letramentos de uma docente de uma turma do 4º ano de uma escola quilombola, especificamente nas aulas de língua portuguesa.

O manuscrito 02 atende ao objetivo específico 02: mapear e descrever os eventos de letramento evidenciados na prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental - 4º ano, ao trabalhar com leitura, escrita e produção de textos.

MANUSCRITO 01: LETRAMENTO NA SALA DE AULA: O QUE DIZ UMA PROFESSORA DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Isa Maria de Novais Azevedo⁷
Benedito Eugenio⁸

RESUMO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa sobre eventos de letramento em uma escola quilombola rural de Vitória da Conquista – Bahia. A metodologia utilizada para a produção dos dados é qualitativa e de vertente etnográfica, inspirada nos Novos Estudos do Letramento/NEL, com base na obra de destaque de Brian Street. Para a produção dos dados, foram realizadas observações e entrevista. O objetivo é compreender as concepções e contribuições do trabalho com os eventos de letramentos de uma docente em uma turma do 4º ano numa escola quilombola. Os dados apontam para a presença de diferentes elementos para que a docente construa sua concepção de letramento, a exemplo da formação continuada, do livro didático e dos saberes produzidos ao longo da docência.

Palavras-chave: Eventos de letramento; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Escolar Quilombola; Prática pedagógica.

1- INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva compreender as concepções e o trabalho com os eventos de letramentos de uma docente de uma turma do 4º ano de uma escola quilombola, especificamente nas aulas de língua portuguesa.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, pois “a aprendizagem e também o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos, evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes” (SOARES, 2021, p. 27)

Para completar e ampliar as reflexões sobre o conceito de letramento, que é o eixo fundamental deste artigo, pautamo-nos nas ideias de Soares (2021), que define o letramento como a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais, de forma que todo esse processo faz com que o indivíduo torna-se capaz de utilizar a

⁷ Licenciada em Pedagogia (UESB). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/UESB).

⁸ Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/UESB).

escrita de forma deliberada em diversas situações sociais e essa construção se dá com um trabalho contínuo de planejamento sistemático por meio de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais e orais, considerando a significação de que a escrita e a leitura tem na sociedade.

Neste contexto, buscamos algumas contribuições de algumas autoras como Magda Soares (2021, 2004); Kleiman (2016), Roxane Rojo (2012), dentre outros. O artigo está assim organizado: primeiramente, situamos a metodologia e o lócus da pesquisa; na sequência, apresentamos algumas considerações sobre o letramento na escola e finalmente apresentamos e analisamos os dados da pesquisa.

2. A METODOLOGIA E O LÓCUS DA PESQUISA

Os dados foram construídos por meio de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola quilombola rural, pertencente à comunidade do Ato Cabeceira, que se localiza no município de Vitória da Conquista - Ba, situada na região de José Gonçalves, um dos maiores do município, está localizada a 25 km de distância da cidade de Vitória da Conquista. É uma escola de grande porte, funciona nos três turnos, atende aos estudantes da Educação infantil até o 9º ano e EJA. Sua estrutura física é composta por um prédio constituído de 07 salas de aulas, 01 sala de leitura, 01 secretaria, 1 sala dos professores, 1 banheiro, 1 cozinha, 1 despensa e 1 cômodo pequeno onde são guardados materiais e limpeza.

O pátio é coberto e nele são realizadas as apresentações de projetos desenvolvidos no cotidiano da escola. Este espaço também é aproveitado pelas crianças durante a participação de brincadeiras no horário do intervalo. Há ainda 1 sala para a administração – direção e coordenação pedagógica e 2 banheiros dentro do prédio para os estudantes. Há ainda dois espaços alugados na parte externa da escola, onde funcionam 4 turmas, 2 no turno matutino e 2 turmas no turno vespertino. Existe um espaço livre na frente da Escola, de terra, usado para aulas de Educação Física e outras atividades de recreação.

A metodologia adotada foi baseada na abordagem qualitativa que permite dialogar, criar sentidos e significados. A pesquisa qualitativa situa o pesquisador na realidade social, ou seja, não está fora do espaço, mas sim inserido nele.

[...] nas pesquisas qualitativas os dados coletados são predominantemente descritivos, partindo da análise do pesquisador e de sua compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado, pois a descrição deve possibilitar um diálogo com o

objeto. [...]. Isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois é nessa fase que se constrói as hipóteses que nortearão a própria pesquisa e possibilitarão a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento. (SILVA, 2014, p.110)

Na pesquisa qualitativa as interações entre pesquisador/a e participantes são indispensáveis, devido às questões referentes à subjetividade de ambas as partes, pois estão interligadas no contexto da investigação. Em seu sentido pleno, a pesquisa qualitativa voltada para o espaço da escola apresenta uma vertente fundamental para o desenvolvimento: a pesquisa Etnográfica.

As pesquisas etnográficas consideraram, desde o princípio, a observação participante como técnica de geração de dados, isto é, a realização de toda pesquisa etnográfica pressupõe o trabalho de campo com vigor e de longa duração exercido pelos pesquisadores.

Assim, perguntamos: Mas, afinal, o que é uma pesquisa etnográfica? A etnografia não pode ser vista e relacionada a uma dimensão meramente técnica e que sirva apenas como forma de coleta de dados. Oliveira (2013) diz

Contudo, essa perspectiva, extremamente recorrente, implica em um equívoco epistemológico profundo, pois os dados não estão simplesmente postos, pronto para serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. A etnografia demanda a capacidade de compreender o que os outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e, por que não? sobre o pesquisador e o que ele está fazendo em campo. (OLIVEIRA, 2013, p. 71)

Para Eugenio (2017, p. 60), “Nos estudos etnográficos, o pesquisador deve preocupar-se em compreender/apreender a realidade na perspectiva dos sujeitos estudados.” Por esta vertente, a etnografia se destaca ganhando visibilidade e seu emprego se dá em diversas áreas como Sociologia, Psicologia, Educação, Linguística Aplicada, dentre outras.

A instituição escolar deve ser compreendida no centro da dinâmica social, a heterogeneidade é que a apresenta como um campo de diferenças. O espaço escolar é o lugar privilegiado que possibilita a experiência das relações que ali se estabelecem, conflitos e desdobramentos, os diálogos que emergem, e por sua vez, oportuniza a melhor compreensão da forma como a escola responde ao compromisso e à responsabilidade de ensinar a todos, além de promover a socialização, os processos de reprodução, ligados às questões social e cultural, onde os sujeitos são determinados por suas ações e posições que venham a ocupar.

Eugenio (2018, p.12) ressalta que “Toda essa diversidade de significados se enlaça a variadas tramas que tecem em torno dos acontecimentos diários da escola uma malha com conflitos e com alianças estabelecidas no cotidiano escolar”. Ainda segundo o autor, ao realizar pesquisas no campo educacional, a escola deve ser compreendida como

espaço social e cultural onde diariamente convivem diferentes sujeitos sociais que se relacionam entre si a partir da atribuição de diferentes significados à vida, à escola, à sociedade, ao gênero/etnia, à docência, a partir dos diferentes postos e funções que ocupam no interior da escola [...] (EUGÊNIO, 2018, p. 12).

Embasados nesse pensamento, apresentamos categorias que contribuíram para a produção dos dados da nossa pesquisa, resultantes da entrevista com a professora. Segundo André (2008), ao se propor uma investigação acerca do cotidiano escolar, deve se basear, menos com um trabalho de mera descrição das ações inseridas nesse ambiente e mais com uma visão holística que valorize quatro dimensões importantes: subjetividade/pessoal; institucional/organizacional; instrucional/relacional e sociopolítica, considerando todos os elementos inseridos no contexto de interações e influências.

Apresentamos, a seguir, a professora colaboradora da pesquisa, nomeada como Júlia. A professora D. Júlia tem 42 anos e reside numa comunidade vizinha à escola pesquisada. Possui experiência como docente há nove anos. Seu ingresso na educação se deu inicialmente por um desejo iniciado desde a época de estudo nos anos iniciais. Concluiu o curso de magistério nos anos 2000. Já trabalhava como educadora Social no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Governo Federal - PET. Em 2012 foi aprovada numa seleção de contrato temporário para atuar na educação. A coordenadora do PET influenciou-a para fazer a seleção e comentou sobre as diversas vantagens que poderia ter ao optar pela profissão docente. Sua primeira graduação foi o Serviço Social, contudo, optou por fazer a segunda graduação em Pedagogia numa Faculdade de Ensino à distância, visando participar das futuras seleções promovidas pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - BA e atuar como professora da Rede de Ensino de Vitória da Conquista.

A primeira oportunidade de trabalho na educação, após realização e aprovação na seleção, foi atuar numa turma do 1º ano regular e 4º e 5º multisseriada, na zona rural, no ano de 2013 a 2014, após o processo seletivo de contrato temporário, a docente solicitou do setor de Recurso Humano da Secretaria Municipal de Educação, a lotação na comunidade onde residia, justificando a mobilidade. Por residir próximo à comunidade e por conhecer muitas

pessoas, sobretudo esse conhecimento se efetivou durante o trabalho no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Governo Federal - PET, ela sentiu-se confortável para trabalhar no Círculo Integrado de Cabeceira entre 2015 e 2016, e assumiu a função de regente na turma da educação infantil. Em 2015, foi aprovada em outra seleção, garantindo a continuidade na rede de atuação na municipal. Em 2017, foi orientada a solicitar reclassificação por não poder assumir a função, visto que esbarrava em questões legais e deveria ficar afastada por 06 meses. Neste intervalo por ter logrado êxito num processo seletivo em uma cidade vizinha, assumiu a docência.

Ressalta-se que neste período concluiu a primeira especialização em Letramento e Alfabetização. Em 2019 foi convocada e reassumiu a função na regência em uma creche e atuou na educação infantil. Por questões pessoais, solicitou a saída da instituição e seu pedido deferido, voltou a dar aula no Círculo Integrado que já conhecia. Concluiu outra especialização em Psicopedagogia. Sempre interessada em se aperfeiçoar na profissão, foi contemplada com uma especialização em Pedagogia Histórico-crítica oferecida pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

A professora atua na regência da escola pesquisada nos dois turnos, matutino com a turma do 4º ano e no vespertino em uma turma multisseriadas de 2º/ 3º anos. Sua prática pedagógica é aperfeiçoada com base nas especializações e nas experiências passadas, tendo como inspiração os professores da época de sua alfabetização até a 4ª série (hoje 5º ano). Destaca-se que os colegas de profissão muito contribuem em sua trajetória e elucidam na sua atuação em questões consideradas positivas no processo de ensino – aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO NA ESCOLA

O conceito sobre Letramento e sua introdução no vocabulário da área educacional ocorreu em meados de 1980. Segundo Soares (2021, p. 63) “seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita [...]”, desse modo, todas essas práticas foram adquirindo visibilidade e relevância à proporção que as atividades profissionais e questões referentes à vida social tornaram-se dependentes da língua escrita.

De acordo com as ideias de Soares (2021, p. 63), a afirmação “alfabetização não é apenas aprender a ler e a escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e a insuficiência de atividades e recursos que promovessem e ampliassem os

significados de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, justifica-se o surgimento da palavra letramento. Nesse sentido, é necessário compreender que a alfabetização – conhecida como aquisição do sistema convencional de escrita, difere-se do letramento – concebido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso da leitura e escrita em práticas sociais.

Para Kleiman (2010), o conceito de letramento considera o uso e função da escrita no ambiente escolar. Ou seja:

Se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo. O letramento é um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita; é fato que os discursos circulam em esferas da atividade humana e a escola é uma dessas esferas; segue-se então, que, na esfera escolar, circulam práticas sócio-históricas e culturais próprias dessa esfera de atividade, que carregam em si, tal como outras práticas, a potencialidade de transformação e mudança, à medida que a interação sofre transformações decorrentes de novas dinâmicas, novos atributos dos papéis sociais, novas tecnologias e ferramentas semióticas. (KLEIMAN, 2010, p.381)

É pertinente refletir sobre as práticas escolares e observar que a pluralidade cultural dos alunos deve ser levada em consideração, bem como olhar sensível a uma grande variedade de culturas já presentes na sala com a visão de mundo que cercam os estudantes e pensar na ideia de multiletramentos agregada à visão de letramento.

O conceito dos multiletramentos reporta-se aos discursos de estudiosos da educação, no início dos anos 1990, que buscavam estudar e pesquisar as múltiplas linguagens (multiplicidade semióticas e de culturas). Assim, um manifesto proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL), discutia o futuro social e interpretava o mundo por meio dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Segundo Rojo e Moura (2012) os multiletramentos funcionam de modo interativo e colaborativo o que possibilita práticas educativas mais inteligentes e significativas

[...] eles são interativos, mais que isso, colaborativos; [...] fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...] eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Evidentemente, valorizar a grande variedade de culturas e possibilitar um estudo pautado nos avanços das novas tecnologias é papel da escola e neste contexto, os professores tendam a obedecer a esses modelos e isso os levam ao desafio de se apropriarem das novas

práticas de ensino e agir colaborativamente e, ainda ampliar o vínculo com os estudantes nesse transitar de diferentes culturas. Kleiman (2014) afirma que

As múltiplas práticas de letramento [...] contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias [...] e com uma concepção aberta e múltipla dos textos que circulam num contexto (KLEIMAN, 2014, p. 81)

Trata-se de uma proposta para o ensino de multiletramentos como um dos modos de inclusão bem-sucedida na cultura da escrita que é sinônimo de contemporaneidade. Conseqüentemente, um evento de letramento pode ser realizado através da mobilização de diferentes recursos, saberes e significados de acordo com a situação. Por exemplo, escrever um bilhete de diferentes modos, diferenciando elementos de acordo a quem se refere, ao assunto que vai ser abordado no corpo do texto, entre outras tantas variáveis, confirmando assim, a ligação direta entre o letramento, as práticas sociais e o contexto sociocultural

Essas são as propostas que remetem à necessidade de refletir especialmente no ambiente escolar sobre as condições de leitura, produção e recepção dos textos nos diferentes eventos comunicativos de modo que o aluno seja capaz de desenvolver suas habilidades de agir como um sujeito que domina a linguagem.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRABALHO COM LETRAMENTO DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS

Vale ressaltar que um estudo realizado na perspectiva etnográfica valoriza os significados construídos pelos sujeitos diante dos contextos vivenciados em seu cotidiano. Diante disso, consideramos nesse relato concepções da docente atribuídas à formação continuada, pois a formação dos professores é um dos fatores mais relevantes para a discussão sobre a profissionalização docente e para a compreensão da situação atual da profissão de professor, corroborando com as ideias de Nóvoa (2009, p. 17) – É preciso articular a formação de professores para dentro da profissão – o autor ainda defende um sistema para formação de professores:

(i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise coletiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança. (NÓVOA, 2009, p. 18)

Deste modo, trata-se de afirmar a relevância da formação docente para a prática em sala, a docente afirma “eu fiz a pós-graduação [...], especialização. [...] Foi muito importante, porque através dele me ajudou a desenvolver em sala de aula, com recursos lúdicos e outras atividades. Com base nessa afirmação, conclui-se que a formação possibilita ampliar os conhecimentos, “[...] também teve outra questão [...] isso contribuiu também [...] para agregar no magistério[...] (Professora)

Alinhada a algumas premissas referentes à formação, sempre é bom e necessário refletir e buscar novos caminhos que nos conduzam a novos destinos (IMBERNÓN, 2010).

Destaca-se que a pesquisa envolve a descrição etnográfica e valoriza os significados construídos pelos sujeitos diante dos contextos vivenciados em seu cotidiano. Quando fala sobre as concepções do letramento, que segundo Soares (2021), são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos, ou seja, em grupos sociais diversos, a docente relata que

Quando o aluno, ele desenvolve as habilidades, [...] competências para ser alfabetizado de forma geral, conhecer o espaço onde ele vive...trabalho o letramento na sala, através do lúdico, através de textos informativos, gêneros textuais [...] outra coisa também que eu gosto de trabalhar é contação de história todos os dias, eu gosto de fazer contação de história, rodinha de conversa mesmo eles sendo alunos do 4º ano, eu acho muito importante essa conversa inicial. Gosto muito de trabalhar com teatro, representações, jograis, porque isso ajuda na fala, na desenvoltura. (Professora).

Sobre as concepções atribuídas ao letramento, a docente aponta que prioriza o trabalho com diversificados gêneros textuais, tendo em vista o destaque para a aquisição da leitura e da escrita no processo de aprendizagem dos alunos, ainda reconhece que o uso da linguagem, neste sentido, por meio da leitura - atenderia a complementar habilidades suficientes para se aproximarem do conceito que reconheceriam tais ações como “práticas letradas”.

A docente colaboradora da pesquisa, ressalta que valoriza o trabalho com a leitura e escrita na sala de aula que são usados no cotidiano dos alunos. Deste modo, nota-se que o texto foi o eixo que possibilitou a articulação de letramento no desenvolvimento de suas aulas. Soares (2021) afirma que para alfabetizar letrando, de forma indissociável e simultânea, é necessário que se compreendam que

Os processos da aprendizagem da leitura e da produção textual que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimentos específicos – as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita – eventos de letramento. (SOARES, 2021, p. 38)

No relato da docente, identificamos uma intenção em aproximar o planejamento das aulas no cotidiano do aluno.

O maior objetivo é ele saber interpretar tudo, interpretar a vida, interpretar textos. Eu falo sempre para eles que quando eles sabem ler, sabem interpretar isso vai ajudar em todas as demais disciplinas. A matemática hoje exige muito a interpretação, vai fazer um cálculo, um problema, tudo exige [...] , vocês não vão perder tempo, vocês vão usar o tempo de vocês pra vocês ler e entender o que o enunciado da questão está pedindo, então vocês não precisam de pressa,[...] porque às vezes a resposta de uma questão tá dentro de um enunciado, então assim, a leitura ela vai ajudar de diversas formas, em diversas áreas de nossa vida, né? Em vários contextos. (Professora).

Em relação aos critérios utilizados para envolvimento dos alunos durante as aulas, a docente afirma que “mesmo sendo seriada, ela acaba se tornando multisseriada, heterogênea”. E segundo ela “por mais que você tente trazer um conteúdo novo, mas você tem que pensar naqueles alunos que não foram alfabetizados, principalmente depois dessa pandemia⁹”. Ela tenta trabalhar com apenas uma atividade, porém a dificuldade é acentuada, “Esses dois anos de pandemia, alguns não tiveram acesso às aulas online, muitos não tinham o celular, outros meios para acessar, então ficaram no prejuízo”.

Sua narrativa remete-nos a um tratamento diferenciado aos discentes em função do contexto e das lacunas pedagógicas oriundas da pandemia. Tal atitude demonstra que a docente se vê diante da necessidade de diminuir o nível de exigência conceitual, se apresentando de maneira distinta para os diferentes grupos, ou seja, reorganiza as ações da própria prática pedagógica.

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo. (FRANCO, 2016, p. 537)

Muitos debates sobre práticas pedagógicas em que o letramento está intimamente ligado, têm se desenvolvido de maneira a contribuir de forma relevante, para transformações significativas no ensino de Língua Portuguesa em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Torna-se necessário a ampliação de tais discussões, haja vista que autores como Magda Soares, pesquisadora de grande influência na área, aponta dificuldades em definir um

⁹ Pandemia - Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade.

conceito para o termo letramento e compreender sua aplicabilidade na prática.

Dessa forma, vê-se a necessidade de revisitar, refletir e reconstruir concepções sobre o letramento que consideram a importância do uso da leitura e da escrita em práticas sociais e não se limitando apenas à produção e interpretação de textos no cotidiano da escola.

Neste contexto, outra observação importante é sobre a seleção de conteúdos que a docente realiza durante os planejamentos. Ela pontua uma organização de atividades de acordo com as necessidades da turma.

a semana passada [...] a gente trabalhou revistas em quadrinhos, eu faço um planejamento voltado pra aquilo ali, inclusive eu estou devendo a eles um filme. Então, eu faço uma sequência didática em cima disso. E eu vou trabalhando a leitura, quando por exemplo: se eu vou trabalhar receita, ainda não o fiz, mas eu tenho esse desejo e eles estão me cobrando, trazer o gênero textual e em cima do gênero a gente aplicar...trazer pra prática, pra realidade. E assim, eu procuro selecionar de acordo com o desenvolvimento da turma. (Professora)

Ainda sobre o uso do livro didático, faz parte da Coleção “Itororó Português”, da Editora Moderna. A docente relata que o livro não é totalmente adequado ao contexto pedagógico da sua turma, “ele, tá um nível a mais do que os meninos, então a gente seleciona algumas atividades que dá pra ser trabalhada”. O destaque no relato da docente gira sobre os textos: “O de língua portuguesa, os textos são muitos extensos e o conteúdo dele é muito [...] a gente vê muita leitura, os textos enormes, interpretação, mas a gente não vê muito conteúdo pra gente aplicar em sala de aula.”

Com relação ao livro didático, Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021, p.09) apontam que:

Para enfrentar esse desafio, o cuidado que se pode ter é entender que é o professor o autor da aula e que o livro deve ser usado por ele. Isso contribui para problematizar a performatividade, de encontro ao mero repasse do que chega e do modo como chega à sala de aula, denotando carência de discussão de seus conteúdos, de suas propostas e, ainda, dos atores implicados nessa política pública que chega à escola.

Por isso, vale destacar que, com base nas experiências já vivenciadas pela docente acerca da presença desse recurso nas aulas, que é um dos materiais didáticos mais utilizados e acessível aos estudantes, bem como as implicações que tem no contexto escolar, usa-se o LD de forma seletiva, de acordo com as atividades planejadas e com as condições pedagógicas evidenciadas pela turma. Segundo Costa (2019, p. 65), é relevante entender que o LD não é o detentor dos saberes. Antes de tudo, é preciso apresentar o LD como uma das vias possíveis de fontes de conhecimento e não, como a única via possível de obtenção deste.

No tocante às possibilidades de usar outras fontes em salas de aula, além do LD, que tem sido um dos maiores desafios dos professores dos anos iniciais, na atualidade, implica necessariamente em redimensionar a prática pedagógica, bem como não conceder às facilidades postas exclusivista do livro didático, pois o LD, em sua totalidade organizacional baseia-se sobretudo nas concepções urbanas, de modo que não legitima o trabalho pedagógico no que se refere às questões pertinentes a Educação Escolar Quilombola.

Perguntamos à docente sobre como seleciona e organiza os conteúdos de Língua Portuguesa a serem trabalhados com seus estudantes. Segundo ela:

Eu organizo de acordo com os eixos da BNCC. Eu procuro fazer essa organização, antes disso eu tinha um pouco de dificuldade, mas depois que já vem tudo esquematizado, pra gente é mais fácil aplicar os conteúdos, fazer essa organização. Eu procuro utilizar de acordo a BNCC, os eixos temáticos. (Professora).

De acordo com Filipe, Silva e Costa (2021), faz-se necessário um currículo baseado na pedagogia das habilidades e competências, bem como no multiculturalismo como demonstração pedagógica do respeito às diferenças, igualando as diversas formas de conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento normativo, contemporâneo, e institui o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito.

As redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2018, p. 5).

Contudo, ao mesmo tempo em que assegura aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade.

Ao ser questionada quanto ao lugar ocupado pelo livro didático em suas aulas, bem como se é adequado para a escola quilombola, ela afirma que “não” e reitera que, “eu tenho um pouco de dificuldade com esse livro, Itororó. Eu acho ele um pouco complicado, o de matemática eu até utilizei mais, mas o de português, os textos são muito extensos, ele não tem muito conteúdo. Pra escola quilombola, não” (Professora).

Neste sentido, é preciso ampliar o debate sobre a temática das relações étnico-raciais

no Brasil. O conhecimento sobretudo no se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola preconizam dentre outros objetivos, ser garantido “que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem[...] (BRASIL, 2021, p. 4).

Contudo, é importante refletir se existem tempos e espaços nos planejamentos dentro da unidade de ensino, em que esse material é debatido, tanto sobre as questões pertinentes às concepções étnico-raciais principalmente no contexto atual, quanto sobre o livro didático, que é visto como um texto produzido no campo da descrição de uma conjuntura pedagógica e se apresenta como um dos materiais escolares mais utilizados na prática pedagógica no viés do processo de ressignificação de textos adaptados pelos professores.

Ao relatar sobre o planejamento de suas aulas, proposta com o contexto específico dos estudantes, foi possível perceber que o discurso está centrado no desenvolvimento de estratégias para alcançar os principais envolvidos no processo educativo: os alunos. Segundo a professora: “Eu faço planejamento diário. Antigamente eu fazia semanal, eu dividia por ponto: primeiro momento, segundo momento”.

Libâneo (2007) pontua que o planejamento diz respeito à atividade de previsão da ação a ser realizada, sugerindo que haja definição de necessidades a atender, objetivos a atingir e procedimentos, recursos a serem empregados. O conhecimento privilegiado sobre planejamento segue uma lógica sistemática. A professora afirma que realiza esta ação rotineiramente e reconhece o sucesso para as esferas pessoal e profissional.

Planejar é super importante, se você não planejar, você vai pra sala, fica perdido sem saber o que vai trabalhar, então, eu acho que é um ponto crucial do professor em sala de aula é o planejamento, você planejar, se organizar. Na vida, você só consegue tudo o que vai fazer, se planejar. E quando não há planejamento não dá certo. (Professora).

Neste sentido, se faz necessário partir da concepção de que:

O termo “planejamento” é muito ambíguo, mas no seu uso trivial ele compreende a ideia de que sem um mínimo de conhecimentos das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação. (PADILHA, 2001, p. 30)

Assim, no processo do trabalho com o letramento e os eventos de letramento, considerando as dificuldades pontuadas pela docente, é necessário definir ações, atividades que podem ser realizadas por toda a turma, de maneira planejada e sistematizada.

Na fala da professora, no que tange às questões do Programa Educar pra Valer – EPV, assim acontece: “Eu estou gostando, inclusive eu até já pontuei sobre esse material do educar pra valer. Eu sempre pontuei essa questão do material de fluência porque não existia. E esse material, pelo menos eu não conhecia, pois eu era da educação infantil, mas, pra mim, é um material riquíssimo. (Professora).

O Educar Pra Valer é um programa da Associação Bem Comum, uma organização sem fins lucrativos, que conta com o apoio da Fundação Lemann. Em 2018 foi efetuada uma parceria com a Fundação e o Programa Educar para Valer que apoia o município de Vitória da Conquista na melhoria da aprendizagem dos alunos. Importante destacar que essa parceria acontece sem custos para o município.

Este Programa se inspira em experiências que deram certo para auxiliar os municípios na melhoria da qualidade da aprendizagem. No município, com a implementação do programa, identificamos indícios da nova gestão pública na rede municipal a realização de avaliações internas e externas que funcionam como diagnósticos, e que não apresenta orientações para o trabalho com a modalidade da educação escolar quilombola.

Na fala da professora, ao nos apontar que “peguei um material de fluência para trabalhar agora à tarde, eu vou pegar um desses textos aqui pra eu ler com os meninos do 2º e do 3º ano”. Os aspectos pedagógicos do material de fluência do Programa EPV é de acordo com o ano de escolaridade, “esse aqui já é do nível do 4º ano mesmo”. A leitura com fluência significa “reconhecimento rápido e correto de palavras, ritmo e entonação adequados, o que depende da compreensão do texto” (SOARES, 2021, P. 246).

Como é apontado, o Programa EPV disponibiliza materiais, cadernos do aluno do 1º ao 5º ano de turmas regulares – nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como um caderno para treino de fluência. A docente aponta questões relevantes para a efetivação de uma prática pedagógica que contribua para o aprendizado dos estudantes, dentre elas: o trabalho com gêneros textuais, formação continuada, materiais estruturantes, legislação e a rotina de sala de aula numa perspectiva emancipatória. Compreendemos que se os anseios e os desafios evidenciados pela professora, caso sejam de fato potencializados e discutidos, contribuirão para uma reflexão sobre a prática pedagógica pautada nos pressupostos da educação escolar quilombola e propiciarão o letramento dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo principal neste trabalho compreender as concepções e o trabalho com os letramentos de uma docente de uma turma do 4º ano de uma escola quilombola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, ao trabalhar com leitura, escrita e produção de textos. Os dados apontam para a presença de diferentes elementos para que a docente construa sua concepção de letramento, a exemplo da formação continuada, do livro didático e dos saberes produzidos ao longo da docência.

No que tange à prática pedagógica, percebemos a relevância do planejamento, bem como as adaptações referentes às atividades trabalhadas cotidianamente com os estudantes. Notamos que a trajetória profissional da docente esteve marcada pela vontade de exercer a função dentro da escola, uma vez que sua formação possibilita a efetivação de conhecimentos teóricos alinhados à prática, mas que no que se refere a execução das atividades, percebemos formas distintas de engajamento em suas práticas.

Compreender os eventos de letramento a partir dos diferentes domínios ajudou-nos a ver como o elemento do planejamento periódico favorece a inserção dos eventos de letramento em sua prática pedagógica.

O livro didático ocupa lugar privilegiado no desenvolvimento das aulas, como elemento que define o currículo e alguns elementos da prática pedagógica. Ainda nesse contexto, observamos a influência das avaliações externas como um dos delimitadores da ação docente e influenciando diretamente sobre a autonomia docente no processo de seleção e organização dos conteúdos, conforme verificamos com o uso do material estruturado Educar pra Valer - EPV, se apresenta de maneira explícita nas aulas e define ações: teste de leitura, uso dos cadernos.

Não identificamos uma vinculação direta das concepções de letramento e do trabalho pedagógico da docente com os pressupostos da educação escolar quilombola que é uma política pública educacional, contemporânea, que abraça e valida os saberes apartados e as vozes, que ao longo de toda a história foram caladas abruptamente. Concluimos que uma educação centrada em saberes contextualizados no âmbito social, cultural e econômico dos estudantes quilombolas, deve-se respeitar a diversidade e apoiar-se nas nuances da interdisciplinaridade, que decorre de interrelações entre saberes e práticas formais e informais da educação, favorecendo um olhar reflexivo e ações pontuais pedagógicas positivas sobre a história e cultura africana.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANDRADE, Maria Eurácia Barreto De; ESTRELA, Sineide Cerqueira. A concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 846-873, abr. 2021. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em 10 mar. 2023. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.069.ao03>.
- ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano escolar**. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 133-145, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 2006.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARRUTI, J. M. **Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 23, jan./abr. 2008.
- BAHIA. **SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS (SEI)**. Mapa - Núcleos Regionais de Educação: Salvador: SEI, 2018.
- BARBOSA, J. C. **Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. *Campinas: Mercado de Letras*, v. 1, p. 347-367, 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06 novembro 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. 1. ed. Brasília, DF, 5 jun. 2012.
- CAED (Juiz de Fora) (org.). **Educar para Valer**. Disponível em: <https://educarpravaler.caedufjf.net/>. Acesso em: 07 nov 2022.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CONQUISTA, Vitória da. História. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/primeiros-habitantes/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático: Relações entre Estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 27, p. 1-35, jun. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/>. Acesso em: 06 nov. 2022

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. **Educar**, Curitiba, v. 24, p. 213-255, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ESCOLAR, Censo. **Censo**. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil>. Acesso em: 17 set. 2022.

EUGÊNIO, B. G. **Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no Estado da Bahia**. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 42, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21950/pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

EUGÊNIO, B. G. A etnografia e o estudo da cultura da escola. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 2, 2018.

EUGÊNIO, B. G. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/>. Acesso em: 06 nov.2022

FORTES, Maria Auxiliadora Soares et al. Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 1-10, jun. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/136861/Downloads/1269-4707-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 19º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança.** 28ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Pro-Posições, Campinas, São Paulo, v. 31, p. 1-21, nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Censo Brasileiro de 2010. https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal Rio de Janeiro: IBGE, 2012. |Acesso em: 30 nov. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população:** classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx9re6wc>. Acesso em: 02 dez. 2022

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Letramento na contemporaneidade.** Bakhtiniana, Campinas, p. 72-91, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcvtmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2022.

KLEIMAN, A. del C. B. R. de. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>.> Acesso em: 20 mar. 2023.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995

KLEIMAN, Angela B.. OS ESTUDOS DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA. **Linguagem em (Dis)Curso – Lemd,** Unicamp, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 487-517, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/?format=pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita**. Curitiba: Crv, 2021. 202 p. Disponível em:

<https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36469-a-pesquisa-etnografica-em-alfabetizacao-leitura-e-escritabr-a-experiencia-do-gpeale>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética.

Educação e Realidade, Blumenau, v. 43, p. 727-746, jun. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLv3x9V4y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2022.

MATOS, Wesley Santos de; EUGENIO Benedito. **Etnicidades e infâncias quilombolas**. Curitiba: CRV, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil uma história concisa**. São Paulo: Editora da Unesp, 2019. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NOVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica Artes Gráficas Lda., Benedita, 2009. 96 p.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da Faebra** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, p. 69-81, jul. 2013.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola editoria l, 2019.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C.. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SILVA, Wilker Solidade da. A pesquisa qualitativa em educação. **Revista de Educação**, Dourados, v. 2, p. 109-112, jun. 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.ed.,3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: NETO; José Batista; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Ed.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

_____. 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*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Vieira, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista-BA.

WEBER, Florence. A ENTREVISTA, A PESQUISA E O ÍNTIMO, OU: POR QUE CENSURAR SEU DIÁRIO DE CAMPO? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 32, p. 157-170, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MANUSCRITO 02: EVENTOS DE LETRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA DOCENTE DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Isa Maria de Novais Azevedo¹⁰
Benedito Eugenio¹¹

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola quilombola da rede municipal de Vitória da Conquista – Ba. O objetivo foi analisar os eventos de letramento evidenciados na prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental - 4º ano ao trabalhar com leitura, escrita e produção de textos. Os dados foram construídos por meio de observações em sala de aula e registros no diário de campo e organizados empregando a técnica da análise de conteúdo. As análises evidenciam que os textos literários, a oralidade, a leitura, os trabalhos com os gêneros textuais estavam sempre presentes nas aulas planejadas pela professora.

Palavras-chave: Eventos de letramento; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Escolar Quilombola; Prática pedagógica.

1.INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre eventos de letramento e foi realizada em uma escola quilombola localizada no município de Vitória da Conquista -Ba. O objetivo foi analisar os eventos de letramento evidenciados na prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental - 4º ano ao trabalhar com leitura, escrita e produção de textos. Para a organização dos dados utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2004).

A discussão teórica é realizada por meio dos escritos de Street (2012), para quem o termo “evento de letramento” é derivado do conceito da Sociolinguística de “evento de fala” e foi associado ao letramento sendo, em primeiro lugar, pertinente a ocasiões de compreensão dos signos gráficos e em segundo lugar, a situações de interação entre os sujeitos e materiais escritos.

Para compreendermos de que forma os eventos de letramento presentes na prática

¹⁰ Licenciada em Pedagogia (UESB). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/UESB).

¹¹ Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/UESB).

pedagógica de uma professora do 4º. ano de uma escola quilombola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, ao trabalhar com leitura, escrita e produção de textos, mapeamos e descrevemos a prática pedagógica e, conseqüentemente, as relações ali estabelecidas entre a professora e os estudantes no currículo de Língua Portuguesa na dinâmica cotidiana da sala de aula.

Este artigo está organizado em duas seções, além desta introdução e das conclusões. Na primeira, apresentamos a perspectiva metodológica da pesquisa, e na segunda, os resultados e discussão.

2. A METODOLOGIA EMPREGADA PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Esta pesquisa está alicerçada na abordagem qualitativa. Para Flick (2009, p.06):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e nas análises de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; na variedade de abordagens e métodos.

Desse modo, a pesquisa qualitativa é compreendida como um conjunto de ações que visam a novas descobertas e estudos em uma determinada área. Segundo Gil (2007), a pesquisa é definida como um procedimento racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Para o desdobramento desta pesquisa, os dados deste artigo foram construídos por meio de uma pesquisa etnográfica. A etnografia é entendida como um estudo da vida diária e das práticas culturais de um grupo social e, conforme Street (2010), não deve ser restrita ao domínio da Antropologia.

Trabalhamos com diferentes técnicas para a produção dos dados. Além da observação das interações orais e escritas na sala de aula e notas no diário de campo, utilizamos entrevistas com a professora, fotografias e materiais escritos utilizados nas aulas. Corroboro com Silva (2020) quando diz que “é importante salientar que as conclusões a que o etnógrafo chega sobre os “fatos e a realidade” é sempre condicionada, ou seja, cada observador tem um olhar diferente sobre a realidade.”

A pesquisa foi realizada em uma turma do 4º ano em uma escola quilombola formada por 16 estudantes: 7 meninas e 9 meninos, inserida na comunidade do Alto da Cabeceira – Distrito de José Gonçalves. A comunidade é certificada e reconhecida pela Fundação Cultural Palmares

desde 2006 e está distante cerca de 25 km da sede do município de Vitória da Conquista - BA.

Angrosino (2009) afirma que a “etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um *observador* objetivo daquelas vidas” (ANGROSINO, 2009, p. 31). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob o número do Parecer: 5.537.18.

A seguir, faremos a abordagem especificamente sobre cada técnica e como elas foram utilizadas.

A) Observação participante

Para Eugenio (2009, p. 68), “...sobre a relação dos sujeitos com nossa presença, a convivência com toda a comunidade escolar, dentre outras questões, pois é preciso que sejamos conhecidos não apenas da direção, professores e alunos, mas também do porteiro, serventes, merendeiras...” assim, as observações começaram quando o pesquisador adentrou no cenário de campo. A permanência na escola aconteceu nos meses de maio a dezembro no ano de 2022.

Minayo (2007, p.70) relata que:

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram observadas no período compreendido entre o dia 12 de maio até 19 de dezembro de 2022. No decorrer desse período foram observadas a dinâmica de funcionamento da escola e as aulas da professora do 4º ano de uma escola quilombola, no território de Vitória da Conquista - Ba, priorizando as aulas das disciplinas de Língua Portuguesa.

A inserção no espaço cotidiano da sala de aula demandou estratégias de aproximação para que houvesse relação de confiança, e ao adentrar nesse espaço, é uma oportunidade para que tanto o pesquisador quanto o docente, enxergarem a prática pedagógica e todos os desdobramentos ali ocorridos como um processo de reflexão-ação e não como um instrumento de avaliação de desempenho, de modo que a professora colaboradora da pesquisa não se sinta atemorizada em mostrar o seu trabalho.

Nessa perspectiva, a pesquisa se caracteriza como um exercício social dialógico, ao passo em que o pesquisador também é concebido através das impressões dos atores sociais inseridos em seu contexto histórico, social e cultural. Esse processo é marcado pela subjetividade dos indivíduos envolvidos, inclusive a pesquisadora, e é esta subjetividade que constitui e é assumida intensamente nas pesquisas etnográficas (MACEDO, 2021).

No mês de maio de 2022, a primeira visita foi realizada na escola quilombola. Fui para a escola com veículo próprio, saí de casa às 7h30min, com duas colegas de trabalho e o meu esposo conduzindo o veículo. Seguimos com cuidado, era a primeira vez que estávamos, eu e Alex, conhecendo a região [...] Chegamos na comunidade às 8h30min, estacionamos o carro e entramos na instituição. Fomos recepcionadas pelo porteiro, extremamente amigável. Nos conduziu até a direção, estavam presentes a gestora, a vice-gestora e as duas coordenadoras pedagógicas. Me apresentei como estudante e pesquisadora, esplanei os meus objetivos de pesquisa detalhadamente ao grupo, bem como os documentos para a realização do estudo e sobretudo a minha satisfação ao estar num espaço tão vivo e acolhedor. Ao final da minha apresentação a diretora deixou registrado a alegria de poder contribuir com a ciência e a pesquisa, e que a escola estava de portas abertas para qualquer necessidade. As coordenadoras também se mostraram acolhedoras e se propuseram a ajudar no que fosse necessário. Conheci superficialmente alguns espaços da instituição onde notei a tranquilidade e organização da escola. (Diário de campo, 22/05/22)

Severino (2013, p. 104) pontua que “a pesquisa participante é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades[...]”. Como expressa o autor, é necessário que ocorra uma inquietude por parte do pesquisador no que se refere à qualidade da observação realizada: as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, essas de modo que passa a interagir com os estudantes, professora, bem como com os demais funcionários da instituição.

B) Diário de Campo

Durante o período em que estivemos na escola e na sala de aula, realizamos anotações no diário de campo. Nosso propósito era de observar, participar e estudar as dinâmicas que aconteciam no contexto da sala, sem propósito de intervenção pedagógica. Conforme o proposto por Weber (2009, p. 157), o diário de campo “é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica.” Para esta autora, o registro no diário se baseia numa técnica onde o exercício da observação direta das condutas de um grupo social, envolve as questões culturais, o qual possibilitou a compreensão dos eventos

de letramento na turma do 4º ano, na escola quilombola onde a pesquisa foi desenvolvida.

As anotações das observações foram registradas no diário de campo, as quais foram sistematizadas e organizadas por categorias. Nesses termos, Weber (2009, p. 158) distingue, ainda, três tipos de diário: “um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa; e um diário íntimo”. Neste caso, utilizamos o primeiro: foi feito o diário de campo como mandato enquanto etnógrafo com os registros sistematizados para posterior análise dos dados.

A esse respeito, Weber (2009) diz que:

É no diário de campo que se exerce plenamente a “disciplina” etnográfica: deve-se aí relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados, e para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o etnógrafo e os pesquisados e para objetivar a posição de observador. (p. 158)

Essas observações foram escritas de forma cautelosa e pormenorizada, e ao reforçar que o diário de campo, ao trazer frases, expressões menos conectadas, ou registros mais sistematizados.

[...]minhas colegas de trabalho já faziam visitas constantes no CEI – círculo de educação integrado de Cabeceira. Em meio às conversas, não deixava de observar os detalhes da estrada, as referências, a quilometragem. Destaca-se que a seca assola essa região, vegetação seca. No caminho encontrei fábricas de fazer blocos, olarias. Passei pelo Periperi, o asfalto apenas na estrada principal, na entrada para outros povoados surgem as estradas vicinais, sem pavimentação asfáltica. No Periperi a indústria Cerâmica Simonassi gera uma parte dos empregos para a população de Cabeceira [...] (Diário de Campo, 22/05/2022)

Alguns aspectos são essenciais para o entendimento da pesquisa, assim, registramos o que foi possível, e como descreve Eugenio (2009, p. 64) “O relato do que ouvi, senti e experienciei durante o trabalho de campo foi registrado no diário de campo, que no processo de análise torna-se extremamente valioso”. Consideramos então, as atuações do observar e realizar as reflexões ao mesmo tempo, e partindo desse pressuposto, todas as experiências ali vivenciadas tiveram a legitimidade assegurada e o registro sistemático para posterior análise. Do ponto de vista de Oliveira (2020, p. 70), “o diário contempla desde as primeiras impressões durante o processo de negociação à chegada na escola, as observações acerca dos aspectos físicos da escola, o cotidiano da professora com os alunos e sua prática na sala de aula, até a transcrição das entrevistas realizadas. ”

Nessa lógica, o diário de campo está intimamente interligado em escalas pontuais para o desenvolvimento efetivo da pesquisa em questão. É essencial adentrar-se no contexto da escola

e em cada detalhe de observação, visto que, de fato não é possível entender os desdobramentos da pesquisa de abordagem etnográfica sem compreender o efeito, as técnicas e a relevância dos registros nos diários de campo para efetivação da análise de dados e resultados. Todas as orientações bem como os registros no diário, foram de grande valia no processo de análise.

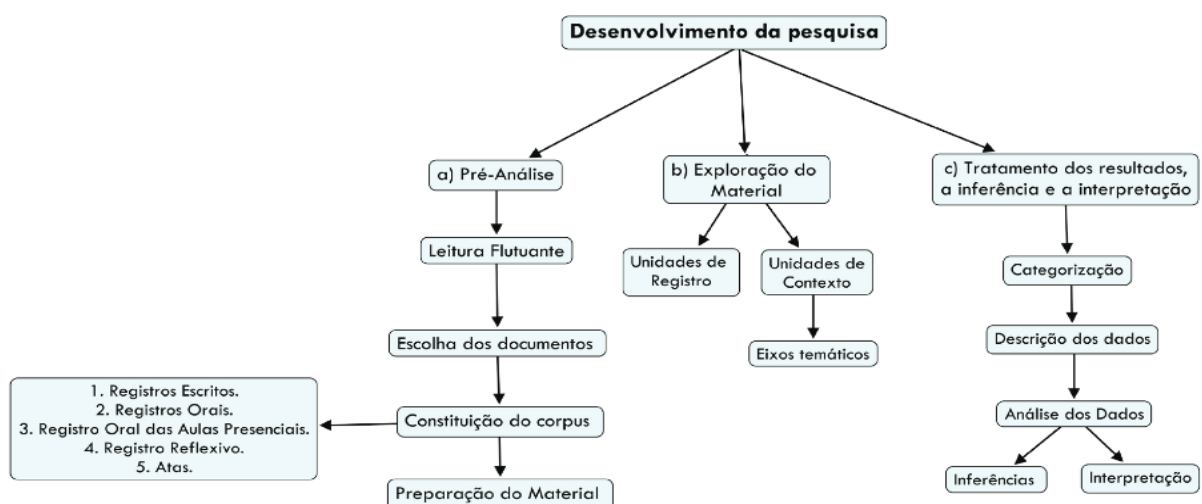
C) Procedimentos de análise dos dados

Para organização da análise de dados, nessa fase da pesquisa foi construído e planejado um esquema de ações estruturadas com temas importantes do que seria observado contribuindo sobremaneira para a análise dos dados e estabelecemos categorias que segundo Bardin é

Classificar elementos em categorias impõe a investigação de que cada um deles tem em comum com outros. [...] a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas. O inventário: isola os elementos e a classificação: repartir os elementos, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens. (2016, p. 147)

Após adotar esses procedimentos, a Análise de Conteúdo pode nos auxiliar com os dados que foram surgindo e que apontavam para uma possível resposta para a questão de investigação. Nesse contexto, apresentamos, na imagem 3, o desenvolvimento da pesquisa baseada em Bardin (1977) e em Franco (2008).

Imagem 3 – Desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Baseado em Bardin (1977, p.20)

Refletindo sobre essa definição, vale destacar Leite (2017) que aponta para algumas

características da Análise de Conteúdo:

-quanto à descrição e à interpretação: a AC procura responder o que o texto expressa e, para isso, investe tanto na descrição quanto na interpretação— interpretação no sentido de abstração e teorização, afastando-se da descrição.

-quanto à compreensão: na AC há um esforço para expressar a compreensão do fenômeno, pois ela emerge ou é construída a partir do exame do fenômeno. Não se objetiva, em primeira ordem, uma crítica, mas, antes, visa-se compreender o fenômeno em análise, compreensão a se dar por meio da descrição e da interpretação.

- quanto ao implícito e ao explícito: para os autores, mesmo que a AC tenha tido sua origem no positivismo, e se tenha tido mais ao manifesto, ao explícito, aos poucos passou a se preocupar como o implícito, ao não dito. (LEITE, 2017, p. 542)

Ao lado de tantas contribuições da Análise de Conteúdo para este estudo, observamos que desse processo, resultou o tratamento dos dados e as conclusões em resposta à questão de pesquisa.

D) Os eventos de letramento no currículo de Língua Portuguesa

O currículo foi concebido durante muito tempo como o conjunto de conhecimentos e procedimentos didáticos prescritos para ser desenvolvido na Educação. O ensino de Língua Portuguesa, segundo Soares (2002) e Rojo (2009) pode ser organizado em três momentos: perspectiva normativa-descritiva, perspectiva linguístico-textual e perspectiva textual-discursiva.

Os documentos normativos e curriculares para o ensino de língua portuguesa mais influentes nos últimos anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) focam o currículo e o processo de ensino e aprendizagem nas duas últimas perspectivas. Na perspectiva linguístico-textual o foco é a leitura e a produção textual; já na perspectiva textual-discursiva expandiu o objeto de ensino para o contexto em que os textos estão inseridos, ampliando para a noção de gêneros textuais/discursivos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propuseram mudanças para o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e, para tanto, tais mudanças estavam estruturadas em sistematizar o ensino da escrita, orientada pela leitura e produção de textos com real circulação social (os gêneros discursivos). Durante cerca de duas décadas os parâmetros definiram o currículo e serviram de orientação às práticas pedagógicas e à formação dos professores.

Atualmente o currículo dessa disciplina está orientado pelo disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), que estabelece os princípios de organização curricular (competências e habilidades) que

orientarão a formação de professores, os livros didáticos e as práticas docentes no cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, o documento descreve dez competências gerais para a Educação Básica que devem garantir o desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada área a serem desenvolvidas pelos alunos e garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem nas etapas que se referem a cada nível de escolaridade.

O texto da BNCC apresenta práticas de linguagens organizadas em quatro eixos, a saber: Oralidade, Análise linguística/semiótica, Leitura/escuta e Produção de Textos. Para cada um dos eixos acima, é proposto o seguinte enfoque curricular:

No eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2018, p. 89).

O documento ainda orienta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental o foco na alfabetização deve “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos[...]” (BRASIL, 2018, p. 59).

Outro documento curricular importante para o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa na escola pesquisada são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovadas em 2012. Costa (2019, p.35) afirma que “no currículo da educação escolar quilombola, por exemplo, espera-se que sejam trabalhadas atividades específicas e diferenciadas, com temáticas que envolvam a arte, estética, religiosidade, corporeidade, cultura, história e tantas outras nuances de seu modo de viver, previsto nas diretrizes curriculares dessa modalidade”.

Desse modo, a escola é por nós compreendida como um espaço ativo para a construção de novas condições de trabalho pautado no respeito, igualdade e justiça social; é onde as práticas curriculares são fundamentais para a compreensão do ensino enquanto uma construção histórica

e social é relevante para compreendermos as diversas questões do contexto educacional, como afirma Sacristán (2013), o currículo, então, “determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p.18). Nesse sentido, a escola é produtora de múltiplas aprendizagens e como espaço de encontro de culturas.

No componente Língua Portuguesa, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 63), cabe “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. ”

E ainda afirma que:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas. (BRASIL, 2018, p. 89)

Além do que foi considerado nesse processo sobre o letramento, o Currículo Bahia, documento que orienta os referenciais municipais, pontua que:

Um dos grandes desafios para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental é o de garantir o processo de alfabetização e letramento, assegurando aos estudantes a apropriação do sistema de escrita, dando continuidade no 3º ano, conforme diretriz anterior (Resolução 07/2010 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC), que coloca como prazo limite com foco na ortografia, garantindo, dessa forma, condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e uma mais crítica e reflexiva (BAHIA, 2019, p. 106).

Em âmbito local, o referencial Curricular municipal de Vitória da Conquista para os anos iniciais do ensino fundamental (2019, p. 52) enfatiza “que é preciso garantir o acesso de todas e todos à cultura escrita e não apenas ao conhecimento e domínio das letras ou de um código”. E ainda ressalta que

Na sociedade atual, é preciso bem mais que saber ler e escrever para se comunicar. É preciso saber ler e escrever para se comunicar, se posicionar e defender direitos, nos

diferentes meios de comunicação, de modo a romper um ciclo de desigualdade social em que o acesso ao patrimônio cultural seja de fato para todos. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 53)

Também em âmbito municipal o Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista (PME) na meta 5 recomenda alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental e entre as sete estratégias dessa meta, a 5.6 menciona a Educação Escolar Quilombola que é

Assegurar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento, que considerem o uso da língua natural usada pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2021, p. 17)

Na sequência, apresentamos os resultados da etnografia realizada na escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De posse dos dados do diário de campo, elaboramos três categorias de análise: o trabalho com a leitura na sala; o trabalho com a oralidade na sala de aula; o trabalho com gêneros textuais, os quais serão detalhados a seguir.

O trabalho com a leitura na sala de aula

A leitura é um ato interativo, nunca uma atividade abstrata, sem finalidade. Ler não é uma tarefa linear. Nesse sentido, é preciso considerar a importância da escola realizar ações que articulem a questão da decodificação e da leitura como compreensão. Conforme argumenta Solé (1998, p. 24): “é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão”. Assim, de acordo com a autora, qualquer postura pedagógica que privilegie apenas um desses polos citado acima não levará em conta a formação do leitor de fato competente, que é aquele que procura ajustar o modo de ler ao objetivo da leitura, isto é, coordenando diversas estratégias de leitura. Para Soares (2016, p. 346), criança alfabetizada e letrada é, portanto, “[...] aquela que não só sabe ler e escrever, mas também domina habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas”.

Para tanto, afirmamos que é função da escola a tarefa de ensinar o processo do ato de

ler múltiplos gêneros de textos. A leitura assume o caráter de prática social. Nesse sentido, as práticas de leitura visam oferecer aos estudantes condições para a apreensão da sua realidade social e cultural.

Os recortes abaixo descritos expõem os eventos que foram organizados a partir das ações pedagógicas materializadas no trabalho da professora colaboradora na categoria leitura.

Recorte 1 - Inicia-se a aula e a professora avisa que será um momento muito divertido, colou um cartaz na lousa, digitado, imagens coloridas [...] no cartaz o poema LEILÃO DE JARDIM da poeta brasileira Cecília Meireles. [...] solicita que todos façam a leitura no mesmo ritmo. Pede que só a meninas leiam o primeiro verso e os meninos os seguintes, alternadamente. Feita a leitura, a professora indaga sobre quais elementos aparece no poema, sobre quais animais, local que acontece a cena descrita, o que é uma feira, se eles conhecem uma feira, os estudantes participam ativamente. (Diário de Campo, 26/09/2022)

Recorte 2 – A professora pergunta quem quer ler o poema e todos levantam a mão. Usa a estratégia do sorteio no diário de classe e os sortudos ficam felizes! Quatro alunos fazem a leitura do poema no caderno. Um de cada vez. É solicitado que todos acompanhem a leitura. Dando seguimento, a professora pergunta se esse texto é visto no nosso dia-a-dia. Alguns respondem que sim, outros que não. Ele explica que esse tipo de texto é encontrado em livros, mas que são leituras legais e importantes. Uma aluna diz que é uma leitura divertida. (Diário de Campo, 27/09/2022)

Recorte 3 - A professora pede que abram o caderno na página 59 e em seguida pede a atenção da turma para acompanhar a leitura feita por ela. Após realizarem a leitura do texto a turma foi dividida em duplas e foi dada a orientação da atividade: cada aluno da dupla faz a leitura do texto em silêncio e em seguida faz a leitura para o colega, prestando atenção e ajudando quando necessário. Ao término das leituras, eles conversam sobre o texto, apontam alguns elementos como: título, personagens, local onde acontece a história. Em seguida cada dupla faz a leitura para a turma. (Diário de Campo, 14/10/2022)

A docente realiza um trabalho de predição, que segundo as ideias de Goodman (1990) afirma que os sujeitos desenvolvem e modificam vários esquemas para obter, avaliar e utilizar informação. Tais esquemas compõem algumas estratégias de leitura, explicitadas pelo autor, para quem a “estratégia de predição: o leitor é capaz de antecipar o final de uma história, a lógica de uma explicação, a estrutura de uma oração e a terminação de uma palavra, uma vez que constrói esquemas na tentativa de compreender a pauta e a estrutura do texto.” (GOODMAN,1990, p. 18)

Dentre os 16 estudantes da turma do 4º ano observada, apenas 3 alunos não tinham autonomia leitora, necessitando de intervenções constantes por parte da professora. Observei que durante o planejamento das aulas ela realiza as atividades coletivas e, em seguida, estabelecia outras estratégias que propiciavam à maioria dos estudantes a realização das

atividades com autonomia e, assim, atendia às especificidades dos que ainda não dominavam a leitura. Essa ação servia de parâmetro para o planejamento das intervenções. Algumas estratégias, segundo Piccoli (2012, p. 65) “podem ser consideradas em seus planejamentos antes, durante e depois das propostas de leitura: motivar os leitores; definir os objetivos da leitura; ativar os conhecimentos prévios sobre o texto [...]”.

Em outras palavras, antes de propor qualquer atividade, é necessário refletir sobre como ensinar a leitura. Isto significa que não se trata apenas de uma questão cognitiva e de decodificação do código escrito e, sim, identificar possíveis dificuldades e dúvidas, pensar nas adequações para ajustá-las à realidade dentro do contexto de sala de aula, é uma elaboração complexa que requer o uso de estratégias específicas que devem ser ensinadas às crianças. Ao longo do processo, os estudantes participam ativamente das atividades de leitura e focalizam na maioria das vezes, questões referentes ao conteúdo, com o objetivo de realizar associações com o mundo. Assim, o trabalho com os elementos linguísticos do texto é feito após as atividades de compreensão e delas contextualizados.

Em outro momento das observações de aulas, o trabalho com a leitura foi realizado pela professora utilizando o texto a seguir.

A CHUVA

O menino olha a chuva pela janela. Na rua lá fora corre um rio, descendo a ladeira, formando cachoeiras na imaginação do menino.

O menino tem inveja dos seus amigos, que tomam banho na chuva. Ele queria estar com eles, tomando banho de alegria, se encharcando de felicidade.

Bem que tentou, mas a mãe não deixou. Disse que ele estava resfriado, que iria adoecer, que ficaria com febre.

O menino fica na janela, olhando a chuva, invejando a alegria dos amigos que correm lá fora.

A água da chuva forma um rio, cachoeiras, corredeiras, e o menino imagina que lá embaixo, no final da rua, nasceu um açude feito pelos outros meninos.

O menino imagina seus amigos flutuando na chuva, asas abertas, os olhos chispando liberdade.

A cada trovão, a cada relâmpago, ele ouve os gritos na rua. É como se cada raio provocasse uma explosão de felicidade.

A chuva aumenta lá fora. Nos olhos do menino começa a se formar um temporal, um aguaceiro que rola pelo seu rosto.

Recorte 4- A professora apresentou o texto, explicou sobre o uso dos sinais de pontuação que aparecem, explicou a finalidade de cada um – vírgula, ponto. Escreveu na lousa para que serve esses sinais e sua importância nos textos. No decorrer da explicação, solicitou que as duplas se organizassem, entregou cartolina, pincel, lápis de cor e orientou-os a transcrever frases com os sinais de pontuação que aparecem no texto. Além de falar sobre os sinais de pontuação e para que servem, a professora também explicou sobre o uso do parágrafo no texto. (Diário de campo, 14/10/2022)

A leitura realizada na classe possibilitou articular questões referentes aos elementos linguísticos que aparecem no texto, bem como a compreensão e a apreciação de aspectos como:

antecipação, inferência, encantamentos. Estes conhecimentos são considerados na formação de uma leitora ou de um leitor que se tornam experientes no processo de aprendizagem porque participam de práticas sociais de leitura e não de atividades cujo objetivo é avaliar apenas a interpretação do texto. Em outra observação:

Recorte 5 - Em seguida todos se dirigiram para os seus lugares e sobre o projeto, A *ÁFRICA ESTÁ EM NÓS*, D. Júlia relembrou o bate-papo que ocorreu no pátio da escola com o palestrante angolano sobre a contribuição da África e dos Africanos no desenvolvimento do mundo: passado e presente[...] a professora deu seguimento e entregou a atividade xerografada, sugestão do projeto. Em seguida, conversou sobre um caso que aconteceu numa tribo na África. Ela fez a leitura e os estudantes acompanharam atentos. Pediu que lessem, fez uma retomada das principais informações contidas no texto: título, personagens, local de acontecimentos da história. A turma participou, respondeu oralmente e, em seguida, solicitou que respondessem às questões na atividade. (Diário de Campo, 14/10/2022)

Considerando a multiplicidade de linguagens, práticas, recursos, uma aula de leitura contribui para uma recepção e compreensão mais críticas tanto de texto quanto de outros artefatos culturais trabalhados. Isso ratifica o que afirma Kleiman (2019, p. 27): “ esse tipo de atividade quando desenvolvida nessa perspectiva, imprime um caráter inovador às práticas de letramento desenvolvidas na escola. ” Essa proposta de trabalho realizada com a leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social.

Para Bicalho (2014):

A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo. (Ceale, 2014)

Nessa perspectiva, cabe ressaltar o contexto social do evento e a relevância da Educação Escolar Quilombola (EEQ), essa exige pedagogia própria, e dentre tantos aspectos dessa modalidade, pauta-se o respeito à especificidade étnico-cultural, bem como ao contexto local. O projeto A África está em nós foi um dos poucos momentos em que presenciamos a abordagem da temática racial em sala de aula. Esse projeto, cujas atividades foram trabalhadas em todas as turmas da escola, com o objetivo de ressaltar a importância e a valorização da cultura negra, fomentar práticas de inclusão dentro da escola, proporcionou a reflexão dos estudantes sobre valores culturais negros e afro-brasileiro.

Recorte 6 - As salas da escola estavam organizadas em quatro stands e fechadas neste primeiro instante. Terminou a palestra, deu-se início às apresentações: Menina Bonita do Laço de Fita, uma coreografia de música, interpretação de um poema por um funcionário da escola - monitor de arte e alunas dos anos finais, e por fim o tão esperado Desfile – Beleza Afro, neste desfile, os professores e alunos do segmento II participaram. As apresentações mostraram as riquezas da cultura Afro, ressaltando a importância e a valorização da cultura negra e quilombola para a formação da sociedade, bem como dar o devido valor ao legado africano presentes na nossa vida e efetivar as práticas inclusivas dentro da escola. (Diário de campo, 26/11/2022)

Visualizamos na aula descrita acima que diferentes linguagens foram empregadas. De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental, o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental o desenvolvimento de seis competências específicas; a competência 3 afirma que deve “ utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2018, p. 67).

Projetos de trabalho como o descrito acima, favorecem o exercício voltado às experiências de interação entre sujeitos que utilizam a linguagem para conviver em sociedade enquanto sujeitos reflexivos e críticos.

A docente utilizou diversas técnicas para aumentar a competência leitora ao longo das observações realizadas e sistematicamente registradas em diário de campo, isto é, ela entende que o ensino da leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização. Segundo Kleiman (2008, p. 509), “a aprendizagem de leitura e de produção de qualquer texto de qualquer gênero da escrita sempre envolve capacidades de articular o gênero à situação social e capacidades de textualização para agir e fazer sentido por meio da escrita.”

O trabalho com a oralidade na sala de aula

Considerando as diferenças das formas orais e escritas, entre produção, compreensão ou memorização, pode-se distinguir inúmeras modalidades práticas de realização das ações de linguagem. No entanto, toda ação de linguagem implica em diversas capacidades intrínsecas ao sujeito, como a adaptação às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilização de modelos discursivos (capacidades discursivas) e o domínio das operações psicolinguísticas as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999).

Segundo a BNCC, “as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, são elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética [...]” (BRASIL, 2018, p. 58) O Eixo da Oralidade como prática de linguagem tão importante quanto a leitura faz parte do arcabouço do letramento. Assim, de acordo com a BNCC “no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (BRASIL, 2018, p. 89).

Recorte 1- A docente faz um trabalho de predição, é uma estratégia que encontra suporte na inferência, consiste na antecipação de conteúdo do texto com base em pistas e no conhecimento prévio do leitor. As perguntas são feitas. Vocês sabem que gênero textual é esse? Eles respondem que sim, que é um poema. Grande parte das crianças acertaram, outros ficaram calados. Quem é a autora do poema? Responderam: Cecília Meireles. Em seguida, a professora explica de maneira rápida a estrutura do poema, revisa o que é verso, estrofe e rimas. Apresenta um breve relato sobre a biografia da autora do poema e, ao terminar, faz uma leitura, usando a entonação. Os estudantes aplaudem a professora ao término da declamação. (Diário de Campo, 26/09/2022)

A BNCC (2018) orienta que as práticas que ocorrem em situação oral como aula dialogada, debate, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), canções, dentre outras, no que tange ao ensino, envolve também a oralização de textos em situações significativas, tendo em vista discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Segundo Nonato (2019) é em meados do século XIX, momento em que a língua portuguesa é oficializada nos currículos da escolarização formal em nosso país, que há o entendimento do exercício da oralidade como saber escolar ou conteúdo de seu ensino. O estudo de Razzini (2000) elabora uma cronologia do trajeto de invenção histórica da disciplina de Português no período compreendido entre 1838 e 1971. No decorrer da primeira metade do século passado, o desenvolvimento de exercícios de recitação e de leitura expressiva (de textos de poetas e prosadores) ou de leitura em voz alta, assim como aqueles de composição oral (declamação, composição livre, exercícios de “boa dicção” etc.) se instituem como instrumentos didáticos do professor de Língua Portuguesa para efetivar e propagar o saber sobre a prática da oralidade na sala de aula.

O referencial da rede de ensino de Vitória da Conquista orienta que “a prática de escuta e produção de textos orais, encontram-se situações didáticas necessárias para um trabalho consistente e em estreita coerência com a área, de modo a garantir a oportunidade dos estudantes

atuarem como reais usuários da língua (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 54). Para as finalidades anunciadas, as propostas de trabalho e a relevância da oralidade no desenvolvimento integral dos estudantes oportuniza o exercício da cidadania.

Em se tratando do livro didático utilizado, a proposta Livro Buriti Mais Português – 4º ano, está dividida em oito unidades, e cada unidade contém atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade, escrita, compreensão leitora e ao uso social da linguagem.

Criar situações de uso e reflexão sobre a linguagem oral na escola não é uma tarefa fácil, por isso, geralmente, essa ação fica restrita às conversas sobre o texto lido. Para Marcuschi (2008), é função da escola possibilitar o uso de formas orais em situações que a interação cotidiana nem sempre oferece, mas que devem ser aprendidas.

Recorte 2 - A professora perguntou como foi o final de semana, se eles se divertiram, leram algo... todos queriam falar, relatar os acontecimentos: jogos de futebol, visita aos familiares, brincadeiras com as bicicletas, brincadeiras com os amigos, etc. muita euforia neste momento, a fala foi organizada e todos puderam relatar suas experiências. (Diário de campo, 14/10/2022)

Recorte 3 -A docente iniciou a conversa com a afirmação de que o texto de hoje foi retirado da Revista Ciência Hoje para Crianças (CHC). Ela explica que essa é uma revista científica impressa e eletrônica com muitas informações para as crianças. Fala que é um texto informativo e questiona a turma: Para que serve um texto assim? A grande maioria participou, disseram que é para conhecer a cigarra, ela seguiu com as perguntas:

- Vocês gostaram do texto? Sobre o que o texto fala?
- O que vocês descobriram com o texto? Vocês gostaram das informações?
- Vocês conhecem outros textos com esse personagem?
- Usamos esse texto no nosso dia a dia? (Diário de Campo, 25/10/2022)

No cenário adotado para o ensino de Língua Portuguesa, a oralidade adquire um *status* autônomo quando comparado aos outros componentes curriculares, exigindo, do ponto de vista didático, a premissa de uma série de objetos de ensino e de métodos de ensino a ela concedidos. Nos recortes 2 e 3 propõe-se que a abordagem da oralidade ocorra em meio a práticas de recepção e produção que induzam e ampliem as vivências e os repertórios culturais dos indivíduos. Entende-se a necessidade que adquire o princípio de contextualização do saber pela proposta da utilização de etapas de ensino e de aprendizagem e mais ou menos flexíveis, em sequências ou projetos didáticos (NONATO, 2019).

Recorte 4 - Os estudantes se posicionaram no fundo da sala de aula. D. Júlia pediu que eles deitassem e formassem um círculo. Antes da atividade, ela mostra a imagem na internet. Assim, foi realizada a dinâmica. Ela tira uma foto com o celular de todos deitados e depois da atividade mostra para eles. Eles gostaram da imagem, ficaram

bem contentes. Na própria rodinha, todos sentaram e prestaram atenção à explicação da D Júlia sobre a imagem, disse que é o Ubuntu- é a ideia de humanidade que é vivida e realizada com o outro, com base na cooperação, solidariedade e generosidade, os estudantes disseram que a imagem é muito bonita, outros disseram que precisamos ajudar o próximo. Foi uma atividade interessante, envolvente, observei que todos estavam atentos com a conversa (Diário de Campo, 18/11/2022)

Recorte 5 - Observei que os alunos do 4º ano assistiram as apresentações, e segundo relato dos próprios estudantes, participaram da confecção das bonecas Abayomi. Essas estavam expostas. Eles me mostraram com orgulho a produção artística (Diário de Campo, 26/11/2022)

Recorte 6 - Alguns alunos do 4º ano me contaram a história da boneca, de forma resumida. Disseram que estavam gostando do projeto, que é muito bom vir para a escola nas festas. Estavam visitando os stands. Eles ficaram presentes até o final do evento. Observei que os alunos tinham orgulho ao ver os professores no desfile, com as vestes características da África. A professora D. Júlia não se caracterizou, mas disse que participou ativamente do projeto, embora sentiu falta da participação dos menores nas apresentações. A cada chamada de alunos, os olhos brilhavam, davam ênfase nos penteados, nas vestes. Nas músicas. Tudo muito bem organizado! (Diário de Campo, 26/11/2022)

Os recortes acima descritos, evidenciam como um trabalho fundamentado numa perspectiva ideológica de letramento contribui para uma reflexão sobre a necessidade de fortalecimento da identidade dos alunos. Ao serem questionados sobre os significados da história nos recortes 4 e 6, respectivamente, os alunos se posicionaram e todos falaram sobre a história e a confecção da boneca. Com isso, houve efetiva participação dos discentes, com perguntas a respeito das obras que tinham a ver com a temática, discussões fundamentadas etc.

De acordo com Marcuschi (2001), a oralidade, assim como o letramento, é estudada e analisada com base em suas práticas sociais, considerando, desse modo, seus usos na vida cotidiana, sendo concebidas como atividades interativas e complementares social e culturalmente. Dessa forma, é impossível observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerarmos, também, a distribuição de seus usos na vida cotidiana.

Analisando os fragmentos discursivos desse evento de oralidade, podemos visualizar as estratégias discursivas e os padrões interacionais utilizados pela professora para a mediação de conhecimento em sala de aula. Segundo Soares (2003), refletindo sobre essa temática, na rotina dos estudantes “eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social [...]” (p.106) Contudo, interessa-nos compreender esses processos em sala de aula. Nessa direção, Soares (2003) indica que: “[...] De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares

eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento” (SOARES, p.107).

O trabalho com gêneros textuais

Desde os PCNs (BRASIL, 1997) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), as propostas para o trabalho com a Língua Portuguesa mantém a centralidade nos textos e nos gêneros. No tópico Língua Portuguesa, a BNCC é bastante enfática ao assumir que “[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, relaciona os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Assim, o documento assegura que no eixo Produção de Textos é necessário que aconteça a progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. Preserva-se nesses eventos de letramento em que o estudante já inseriu na sua vida social, como práticas situadas em eventos motivados pela organização curricular da escola e seu planejamento.

Recorte 1- Inicia-se a aula e a professora avisa que será um momento muito divertido, colocou um cartaz na lousa, [...] o poema LEILÃO DE JARDIM da poeta brasileira Cecília Meireles. (Diário de Campo, 26/09/2022)

Recorte 2- A professora pede que abram o caderno na página 59 e em seguida pede a atenção da turma para acompanhar a leitura feita por ela. Ao término das leituras, eles conversam sobre o texto, apontam alguns elementos como: título, personagens, local onde acontece a história. Em seguida cada dupla faz a leitura para a turma. Texto: A Chuva. (Diário de campo, 14/10/2022)

A docente trabalha com diversos gêneros textuais em suas aulas. Realizar e planejar essas ações, é atender às necessidades para a comunicação entre os indivíduos de forma variável, nesse viés, apresenta diversos estilos e conteúdos temáticos, uma vez que eles são infundáveis, pois as práticas sociocomunicativas são dinâmicas. Contudo, Marcushi (2008, p.154) diz “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto[...]” esse enfoque fundamental no estudo e análise do ensino de Língua Portuguesa sob a ótica dos estudos do letramento, impõe que o aprendiz da língua escrita deve construir o conhecimento e o uso da escrita em atividade real e em contextos sociais diversos.

O referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2019, p.55) orienta que “visando a autonomia o professor ou a professora devem atuar como referência e modelo. Isso ocorre

também entre os estudantes. Por isso é fundamental garantir no interior dessas situações didáticas momentos de interação na turma prevendo o trabalho em duplas, trios e pequenos grupos” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019).

Recorte 3 – [...] quando se acalmaram, a professora contou uma história sobre a cigarra. Ficaram atentos. A docente iniciou a conversa com a afirmação de que o texto de hoje foi retirado da Revista Ciência Hoje para Crianças (CHC). Ela explica que essa é uma revista científica impressa e eletrônica com muitas informações para as crianças. Fala que é um texto informativo e questiona a turma: Para que serve um texto assim? A grande maioria participou, disseram que é para conhecer a cigarra, ela seguiu com as perguntas: – Vocês gostaram do texto? Sobre o que o texto fala?
 – O que vocês descobriram com o texto? Vocês gostaram das informações?
 – Vocês conhecem outros textos com esse personagem?
 – Usamos esse texto no nosso dia-a-dia? [...] (Diário de Campo, 25/10/2022)

No fragmento 3, a diversidade de situações de letramento às quais o indivíduo está sujeito, tanto na escola como fora dela, requer uma metodologia de ensino da escrita que focaliza o trabalho com os gêneros textuais.

O contato com um variado leque de gêneros textuais é, sobretudo, relevante no processo de ensino e aprendizagem, visto que os estudantes dominam os diferentes gêneros ali abordados. Dolz e Schneuwly (2004) entendem que é necessário que a professora estabeleça com esses, durante a vida escolar, caminhos e estratégias, com o objetivo de levá-los ao amadurecimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com eficiência dos gêneros trabalhados.

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam agrupamentos dos gêneros em um currículo flexível às diversas situações reais e cotidianas do ensino, com o propósito de viabilizar o trabalho pedagógico de professores. Os gêneros são agrupados pelas semelhanças, tipologia geral, e o domínio social da comunicação, então, a divisão consiste em organizar os gêneros pelas semelhanças entre suas situações de produção, a saber: domínios sociais de comunicação (cultura literária ficcional; documentação e memorização das ações humanas; domínios sociais da comunicação; transmissão e construção de saberes; instruções e prescrições), aspectos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) e capacidades de linguagem dominantes (mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil; representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo; sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição; apresentação textual de diferentes formas dos saberes; regulação mútua de comportamentos).

Os gêneros são agrupados, segundo Espíndola (2009), por meio de uma combinação de

critérios em comum. Sobre algumas ações pedagógicas realizadas na escola, as atividades propostas para cada ano, foram abordadas de forma instigadora e atraente, propondo aos estudantes e demais sujeitos envolvidos no projeto situações desafiadoras e reflexivas – considerando os seus saberes, interesses, diversidade e as possibilidades de aprender e se tornarem cidadãos plenos, capazes de interagir de maneira crítica.

Recorte 4- Terminou toda a programação de apresentações, foram abertas as quatro salas para visita: sala das personalidades femininas negras e degustação das comidas típicas; jogos característicos da África com cartazes e curiosidades; fotografias de mulheres negras; stand de cinema onde é projetado fotos dos projetos da escola, alunos e pessoas da comunidade. Houve um movimento intenso nas salas, principalmente a das comidas típicas. O lanche da escola foi o mugunzá, suco e bolo de milho. A decoração toda é caracterizada com aspectos da cultura Afro. (Diário de Campo, 28/11/2022)

No ensino de Língua Portuguesa é fundamental que o aluno tenha contato com a pluralidade de textos que circulam em distintas esferas de atividade humana, reconhecendo sua organização temática, composicional e estilística.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste artigo os resultados de uma pesquisa que buscou compreender como se efetivam os eventos de letramento presentes na prática pedagógica de uma professora que atua em uma turma do 4º ano em uma escola quilombola da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. Consideramos que esse estudo indicou importantes questões para a reflexão sobre as práticas da professora colaboradora da pesquisa, com relação ao ensino da Língua Portuguesa, com destaque para a interface observada entre o ensino da língua e os eventos de letramento.

Ao investigar os eventos de letramento ocorridos durante as observações, pontuamos que os textos literários, a oralidade, a leitura, os trabalhos com os gêneros textuais estavam sempre presentes nas aulas planejadas por essa professora, mediando o processo de ensino e as interações e, ao mesmo tempo, sendo o próprio objeto de conhecimento a ser trabalhado.

Em vários momentos a docente falou da importância dos gêneros textuais e da importância social da leitura. Em sua prática, observamos que os textos estão sempre presentes como pretexto para ensinar a língua, não sendo trabalhados em sua dimensão social ao pensar na especificidade da comunidade quilombola e todos os seus costumes ali inseridos.

Nos poucos momentos em que abordou a temática das relações étnico-raciais, a

professora priorizou o trabalho no intuito de valorizar a cultura e a história ali presentes. Observamos também uma concepção de leitura que se baseia na crença de que o ensino dos aspectos formais da língua e a compreensão de textos leva o estudante às competências leitoras. Concordamos que é necessário ensinar esses aspectos, mas entendemos que, por si só, eles não formam bons leitores. É preciso avançar no trabalho para a construção dos sentidos do texto pelos sujeitos, numa perspectiva reflexiva.

Com relação ao fato de a escola estar inserida numa comunidade quilombola, não foi possível identificar na proposta curricular elementos que favoreçam o desenvolvimento das premissas descritas nos documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Segundo a professora colaboradora da pesquisa, o grupo docente executa alguns projetos pontuais acerca das relações étnico-raciais no mês de novembro, os quais remetem aos temas da “Consciência negra”.

Por fim, destaca-se que os aspectos apontados pela nossa pesquisa sugerem a formulação de novas discussões acerca das necessidades significativas ainda distantes da realidade da educação, na perspectiva de efetivar o trabalho incluindo as concepções já previstas em documentos oficiais para o melhor desenvolvimento das propostas associadas à educação escolar quilombola. Para o envolvimento efetivo do professor faz-se necessário compreender que apenas seus pressupostos não são suficientes, é preciso investir em formações direcionadas às exigências da legislação no contexto de escolas quilombolas.

5. REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAUJO, Samara Carla Lopes Guerra de; GUALBERTO, Clarice Lage (org.). Leitura na base nacional comum curricular qual é a base? discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade. In: GUALBERTO, Clarice Lage *et al.* **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 1-210

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

_____, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1977, edições, 70, 225.

BICALHO, Delaine Cafiero. **Habilidades linguísticas**. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>. Acesso em: 15

abr. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília- DF. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/programas/educacao/lei10639/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-EtnicoRaciais.pdf>. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx9re6wc>. Acesso em: 25 de abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. 144p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** 1. ed. Brasília, DF, 5 jun. 2012.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar.** São Paulo: Parábola, 2018.

Costa, Rosivania de Jesus. **O ensino de História das Áfricas e o livro didático: discursos, representações e o governo da conduta docente.** Dissertação (Mestrado em Ensino). 121f. il. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESPÍNDULA, Danielly Vieira Inô. Gêneros textuais/discursivos em livros didáticos do ensino médio: critérios de categorização e agrupamento. **RECORTE** - Revista do Mestrado em Letras, vol.6, n.01, p.1-20, 2009.

EUGÊNIO, B. G. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola.** 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRITZEN, Maristela. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, Maristela P.; LUCENA, Maria I. P. O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**, Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)Curso**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 487-517, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

LEITE, R. F. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 539–551, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE**. Curitiba: Editora Crv, 2021. 202 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES1, Ivoneide B. A. Santos; KLEIMAN, Angela Bustos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista Comsertões**, Juazeiro - Ba, v. 7, n. 1, p. 16-34, jul. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/136861/Downloads/7275-Texto%20do%20artigo-18787-1-10-20190923.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 49-68, mar. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201913577>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GNQBXXVbQj5rmyZSN5hyCyK/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

OLIVEIRA, Andréa Santos. **As regras da prática pedagógica e o ensino de língua portuguesa no currículo de uma escola quilombola do Município de Vitória da Conquista – BA**. Dissertação (Mestrado em Ensino). 140f. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

OLIVEIRA, Joao Batista Araujo e (org.). **Fluência de leitura**. 2022. Disponível em: <https://www.alfaabeto.org.br/wp-content/uploads/2022/07/ABS-E-book-Fluencia-de-Leitura.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PICCOLI, Luciana. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**/Edelbra, 2ª ed. 2012.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação : a antologia nacional e o ensino de Português e Literatura (1838 – 1971)**. 2000.428 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

representações e o governo da conduta docente. 2019. 121 fl. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Genebra, n. 15, p. 5-11, ago. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, Elenilson Evangelista da. **A recontextualização do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental**: etnografia em uma escola quilombola de Vitória da Conquista - Ba. Dissertação (Mestrado em Ensino). 123f. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SILVA, W. M. ; LINO DE ARAÚJO, D. **A oralidade em foco**: conceitos, descrição e experiências de ensino. 2a. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo:

Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, Vitória da Conquista, 2021.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Trimestral de Curso: Língua Portuguesa**. Vitória da Conquista, 2019.

VÓVIO, Claudia L. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, dez. 2009.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832009000200007>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Este estudo buscou investigar os aspectos de como se efetivam os eventos de letramento presentes na prática pedagógica de uma professora que atua em uma escola quilombola da Rede de Ensino de Vitória da Conquista, na turma do 4º ano - dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada na zona rural do município de Vitória da Conquista – BA. Para tal, a pesquisa inserida no campo da etnografia contou, para construção dos dados, com diferentes instrumentos e procedimentos, a saber: observação participante, entrevista semiestruturada, gravação de áudio e registro das aulas da professora em diário de campo. Com essa triangulação foi possível analisar os eventos de letramento nas práticas pedagógicas construídas pela docente no contexto das aulas de língua portuguesa.

Vale ressaltar que a nossa intenção não é a de criticar o trabalho desenvolvido pela docente e sim analisar de que forma os eventos de letramento estão presentes na prática pedagógica da professora colaboradora da pesquisa.

O primeiro manuscrito, denominado “Letramento na sala de aula: o que diz uma professora de uma escola quilombola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista – BA “, responde ao objetivo específico que visa identificar as concepções de letramento de uma docente na turma do 4º. ano do ensino fundamental de uma escola quilombola, especificamente nas aulas de língua portuguesa.

Por meio das análises e descrições específicas da entrevista realizadas, consideramos que este trabalho apontou importantes pontos de reflexão sobre a prática da docente com relação ao ensino da língua portuguesa, com destaque para os eventos de letramento. Ao analisarmos a aplicabilidade dos eventos de letramento ocorridos, observamos que diversos gêneros textuais estavam sempre presentes nas aulas e que a professora mediava o processo de ensino e as interações dos estudantes com a proposta da aula.

No que diz respeito ao ensino da língua materna, a docente aponta que insere a prática do letramento em suas aulas. Os estudiosos que trabalham com o letramento defendem que as propostas de atividades desenvolvidas no contexto da leitura e da escrita precisam incentivar a reflexão crítica diante dos textos produzidos e interpretados, a autonomia dos alunos no uso dos gêneros textuais, sobretudo reconhecendo as identidades heterogêneas presentes na comunidade e contemplando os valores da cultura dos diversos grupos sociais, especificamente sobre a cultura quilombola.

Isso não significa deixar de lado o ensino dos saberes escolares. Nessa perspectiva, os

estudantes estariam apenas executando a leitura para aprender a escrever, comprovar a assimilação de um dado conhecimento, mas sim, mantê-los inter-relacionados: saberes e os valores culturais, a fim de que a aquisição desse conhecimento seja algo que o favoreça não apenas dentro do ambiente escolar.

No segundo artigo: Eventos de letramento na prática pedagógica de uma docente de uma escola quilombola, teve o intuito de mapear e descrever os eventos de letramento evidenciados na prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental - 4º ano, ao trabalhar com leitura, escrita e produção de textos em uma escola quilombola, verificamos que os aspectos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem se mantiveram centrados na professora.

Sobre o planejamento, a escolha dos conteúdos acontece com base nos documentos curriculares, BNCC e Livro Didático. A leitura diária é feita em voz alta, utiliza de algumas estratégias e dinâmicas para motivar os estudantes. No entanto, em alguns momentos era dada à turma oportunidade de fazer a leitura para todos os presentes na classe. Nessa configuração, tanto a sequência quanto os ritmos de aprendizagem também são determinados pela professora. Vemos que o livro didático se apresenta alinhado a esses aspectos, bem como o planejamento e o tempo disponibilizado para a realização de tais atividades, envoltas pelo uso da leitura e interpretação dos textos ali descritos.

Sob essa ótica, o trabalho desenvolvido com o livro e os textos remete a tentativa de abordar a diversidade de gêneros textuais de forma inovadora. Entretanto, quando consideramos toda a prática da docente, percebemos detalhes sutis que revelam uma concepção de leitura e escrita ainda tradicional. Ainda assim, as atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula contribuem para a efetivação dos eventos de letramento e foram destacadas na prática da professora colaboradora da pesquisa, o que contribui para um bom nível de proficiência dos alunos.

Reconhecemos o esforço da docente na tentativa de atender as demandas dos discentes, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem, contudo, é preciso considerar os aspectos que interferem em sua prática naquela realidade, pois, ainda que a escola esteja inserida em uma comunidade quilombola e a instituição também seja reconhecida como tal, os pressupostos descritos em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), que podem referenciar o olhar sobre a realidade dos grupos que se inserem nesse contexto, não estão inseridos na proposta curricular.

Citando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, o

currículo deve organizar-se de forma a manter um diálogo pedagógico considerando a cultura, memória, ancestralidade, religião, oralidade e tradições pertinentes a essa comunidade. Um aspecto importante a destacar é que se tem um livro didático que não contempla as singularidades socioculturais daqueles sujeitos, tendo em vista que o mesmo material é utilizado em todas as unidades escolares do município, inseridos nas zonas urbana e rural.

Diante do exposto, com base nos resultados obtidos utilizando as observações e entrevistas realizadas com a docente, foi possível evidenciar a necessidade de uma proposta de formação continuada para professores, com efetivos momentos para a realização de debates que envolvam os desafios encontrados nos processos de ensino, alinhar à prática os materiais didáticos que valorizem os elementos pertencentes a realidade daqueles sujeitos e, por fim, tão importante quanto, realizar um acompanhamento das práticas com propostas pedagógicas e da aprendizagem dos alunos, pautada em estratégias efetivas de leitura e escrita que propiciem o conhecimento crítico da cultura.

Por fim, acreditamos que a relevância do nosso trabalho está baseada nos princípios norteadores para uma proposta que têm a possibilidade de incentivar o desenvolvimento de estudos que promovam discussões acerca da maneira como o conhecimento se constitui no âmbito escolar, pois sabemos que a escola é um território onde a diversidade humana é temática latente, entremeada por práticas sociais tanto contraditórias como assertivas.

Salientamos que foram muitos os desafios encontrados na pesquisa, e esses demonstram que há uma negação dos princípios da educação escolar quilombola. Apesar dessa modalidade está prevista no Plano Municipal de Educação, existe falta de planejamento de ações pedagógicas do poder público para a devida efetivação nas práticas dos professores que atuam diretamente com essa modalidade. Sugere-se a necessidade do resgate e da promoção de ações pautadas na valorização da cultura à diversidade.

Por essas razões, este estudo é relevante para a continuidade de pesquisas sobre currículo e práticas pedagógicas nas escolas quilombolas, por constatarmos a reduzida quantidade de estudos sobre essa temática nesses espaços em todo o Estado da Bahia. Entendemos por fim que a diversidade seja vista como subsídio para a formação de professores e estudantes, uma vez que a escola, como instituição democrática, deve atuar efetivamente na desconstrução de todos os estereótipos e na construção de ações que promovam reflexão, debate e sobretudo valorização das culturas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela (orgs.) **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo, 2016/CEBRAP. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução.
- ANDRADE, Maria Eurácia Barreto De; ESTRELA, Sineide Cerqueira. A concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 846-873, abr. 2021. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em 10 mar. 2023. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.069.ao03>.
- ANDRÉ, M. E. D. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano escolar. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 133-145, 2008.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Samara Carla Lopes Guerra de; GUALBERTO, Clarice Lage (org.). Leitura na base nacional comum curricular qual é a base? discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade. In: GUALBERTO, Clarice Lage *et al.* **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 1-210
- ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (Org.). **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BICALHO, Delaine Cafiero. **Habilidades linguísticas**. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06 novembro 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília- DF. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/programas/educacao/lei10639/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-EtnicoRaciais.pdf>. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx9re6wc>. Acesso em: 25 de abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. 144p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. 1. ed. Brasília, DF, 5 jun. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. 1. ed. CAED (Juiz de Fora) (org.). **Educar pra Valer**. Disponível em: <https://educarpravalor.caedufjf.net/>. Acesso em: 07 nov 2022.

CANAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: Uma educação “outra”? Rio de Janeiro: Letras, 2016.

CANAU, V. M. **como referência um curso inspirado na pesquisa-ação** Petrópolis: Vozes, 2010.

CANAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3076/3004>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático: Relações entre Estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 27, p. 1-35, jun. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/>. Acesso em: 06 nov. 2022

COSTA, Rosivania de Jesus. **O ensino de História das Áfricas e o livro didático: discursos**,

representações e o governo da conduta docente. 2019. 121 fl. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.blogdopaulonunes.com/versao3/?p=37313>. Acesso em 16 out. 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESPÍNDULA, Danielly Vieira Inô. Gêneros textuais/discursivos em livros didáticos do ensino médio: critérios de categorização e agrupamento. **RECORTE - Revista do Mestrado em Letras**, vol.6, n.01, p.1-20, 2009.

EUGÊNIO, B. G. A etnografia e o estudo da cultura da escola. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 2, 2018.

EUGÊNIO, B. G. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia:** permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

EUGÊNIO, B. G. **Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no Estado da Bahia. Educação**, Santa Maria, RS, v. 42, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21950/pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/>. Acesso em: 06 nov.2022

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FORTES, Maria Auxiliadora Soares et al. Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 1-10, jun. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/136861/Downloads/1269-4707-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRITZEN, Maristela. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, Maristela P.; LUCENA, Maria I. P. O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**, Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)Curso**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 487-517, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

KLEIMAN, Angela. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, Campinas, p. 72-91, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/ftQrQN9BZ7mpPkcvtmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2022.

LEITE, R. F. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 539–551, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE**. Curitiba: Editora Crv, 2021. 202 p.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação e Realidade**, Blumenau, v. 43, p. 727-746, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLv3x9V4y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES1, Ivoneide B. A. Santos; KLEIMAN, Angela Bustos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista Comsertões**, Juazeiro - Ba, v. 7, n. 1, p. 16-34, jul. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/136861/Downloads/7275-Texto%20do%20artigo-18787-1-10-20190923.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

MINAYO, Maria C. DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 49-68, mar. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201913577>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GNQBXXVbQj5rmyZSN5hyCyK/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

NOVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica Artes Gráficas Lda., Benedita, 2009. 96 p.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da Faebra – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, p. 69-81, jul. 2013.

OLIVEIRA, Andréa Santos. **As regras da prática pedagógica e o ensino de língua portuguesa no currículo de uma escola quilombola do Município de Vitória da Conquista – BA**. Dissertação (Mestrado em Ensino). 140f. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

OLIVEIRA, Joao Batista Araujo e (org.). **Fluência de leitura**. 2022. Disponível em: <https://www.alfaabeto.org.br/wp-content/uploads/2022/07/ABS-E-book-Fluencia-de-Leitura.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PICCOLI, Luciana. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade/Edelbra, 2ª ed. 2012.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e**

Literatura (1838 – 1971). 2000.428 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Genebra, n. 15, p. 5-11, ago. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, Elenilson Evangelista da. **A recontextualização do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental**: etnografia em uma escola quilombola de Vitória da Conquista - Ba. Dissertação (Mestrado em Ensino). 123f. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SILVA, W. M.; LINO DE ARAÚJO, D. **A oralidade em foco**: conceitos, descrição e experiências de ensino. 2a. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura Escrita e Letramento**.

Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, Vitória da Conquista, 2021.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Trimestral de Curso: Língua Portuguesa**. Vitória da Conquista, 2019.

VÓVIO, Claudia L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, dez. 2009.

<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832009000200007>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.