



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NO QUILOMBO URBANO "MALOCA":  
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS A PARTIR DA PESQUISA AÇÃO  
COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**JAQUELINE GOMES DOS SANTOS TELES**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2012**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NO QUILOMBO URBANO "MALOCA": PERSPECTIVAS  
PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS A PARTIR DA PESQUISA AÇÃO COM CRIANÇAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

T269e Teles, Jaqueline Gomes dos Santos  
Educação e linguagem no quilombo urbano “Maloca”: perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental / Jaqueline Gomes dos Santos Teles ; orientadora Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. – São Cristóvão, 2012.  
102 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Linguagem e línguas. 4. Sociolinguística. 5. Quilombos – Sergipe. I. Jesus, Sônia Meire Santos Azevedo de, orient. II. Título.

CDU 373.3:81'27(813.7)



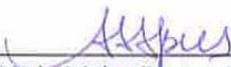
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

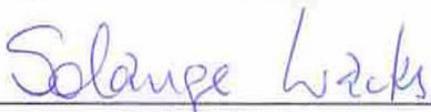
**JAQUELINE GOMES DOS SANTOS**

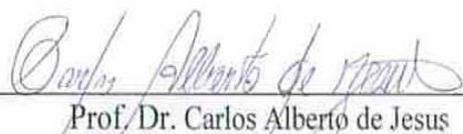
**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NO QUILOMBO URBANO “MALOCA”:  
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS A PARTIR DA PESQUISA AÇÃO  
COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

**Aprovada em: 20. 06. 2012**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Lacks  
Programa de Pós- Graduação em Educação (UFS)

  
\_\_\_\_\_  
Prof./Dr. Carlos Alberto de Jesus  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)

Dedico essa pesquisa à Maria das Virgens dos Santos, D. Caçula, que, como tantos griôs africanos, transborda ensinamentos que podem embalar uma tarde de primavera da mesma forma que podem conduzir e nortear dezenas de meses de exercício de reflexão e ação.

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe, por me tratar todos os dias de maneira incrivelmente especial;  
Ao meu irmão, pela parceria que só se renova e pelo bom humor que sempre salva;  
A minha vovó querida pelo carinho gratuito e pelas singelas contribuições nos estudos;  
A todos os meus tios, tias e primos (as) por compreenderem meu estado de reclusão;  
À Prof<sup>ª</sup>. Sonia Meire pelos inúmeros ensinamentos, gestos de carinho e amizade;  
A Cláudio, pela cumplicidade e companheirismo que nunca se ausentam;  
Vocês são as pessoas mais especiais do mundo, amo vocês!

Aos amigos do PROLEC por tudo que aprendi, em especial Sirley, Fabiano, Nestor e Nelsão.  
Aos meus amigos do NETE pela troca diária e pela amizade, em especial Mary Barreto, Elis Correia, Jânio, Jaqueline Neves, Ricardo, Marilene, Naput, Ulisses e Glézia Kelly. Aos meus companheiros do Movimento Estudantil Shauane, Vaneide, Priscila, Pel, Luige, Alexis, Mike, Sharlene, Mike e Jopas - com vocês, dividi projetos de Resistência e Luta que foram determinantes na minha formação como pessoa, professora e pesquisadora. As minhas amigas do CRAS Carlos Fernandes de Melo pelas risadas que sempre venciam os momentos de angústia e cansaço que, por tantas vezes, desgastavam o processo de pesquisa. Valeu VELHO!  
Aos moradores da Maloca, principalmente às crianças envolvidas na pesquisa, com as quais compartilhei 'uma ruma' de saberes ao longo de divertidas manhãs de sábado. À Prof<sup>ª</sup>. Rosália e ao Mestre Franklin, pela solidariedade e contribuição - sem vocês, nem sei! A todos os professores que, nesse momento, se fizeram luz, aqui destaco a Prof<sup>ª</sup>. Maria Batista (UFS/Itabaiana) por conduzir tão facilmente suas contribuições no estudo da etnia. Aos professores do NPGED, em especial à Prof<sup>ª</sup>. Solange Lacks, por suas contribuições que surgiram ainda na graduação a partir de orientações teóricas ao movimento estudantil; e à Prof<sup>ª</sup>. Sonia, por me levar a entender a função social da educação, que se faz com pesquisa, ensino e extensão como um veículo de transformação social da realidade. Por fim, ao tão saudoso e querido Carlos Alberto de Jesus, o Professor Naput, que, com tanta generosidade, alegria e disposição, foi o meu portal de entrada e de saída dessa tão desafiadora pesquisa. No primeiro momento, me integrou àquela comunidade, na qual já correu descalço na infância; no segundo, me levou a compreender verdadeiramente, já na banca de defesa, a relevância do trabalho. Dessa maneira, se fez luz por diversas vezes, tal como sua natureza orientaria, pois "SE NAPUT TIVESSE, NAPUTARIA!".

## RESUMO

Numa sociedade desigual, os preconceitos são quase sempre naturalizados e se estendem as mais diversas vertentes, inclusive aos falares. Nesse contexto, o ensino de língua - em crise, pois já não garante o exercício satisfatório da leitura e da escrita - pode ser um espaço de enfrentamento ou de reprodução. Desse modo, a pesquisa em questão tratou das problemáticas que circundam o estado de crise no ensino de língua materna e ainda apresentou perspectivas pedagógicas para o respeito à diferença na sala de aula. Para tanto, partiu da institucionalização da língua e da negação da cultura de grupos de matrizes africanas para estruturar uma abordagem qualitativa que desaguasse em uma pesquisa ação. Nessa perspectiva, a dissertação ilustra as intervenções pedagógicas realizadas na Maloca, a primeira comunidade urbana em Sergipe a ser reconhecida pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) como um remanescente de quilombos. Aqui, a pesquisa buscou discutir práticas pedagógicas que se pautam na percepção de cultura e, ainda, no processo de escrita e oralidade dos sujeitos da pesquisa, as crianças da Maloca que cursam o ensino fundamental. A relevância desse recorte se deu na proposta de resgate cultural e na concepção de educação, tecida como instrumento de emancipação cultural, social e política de uma comunidade. As principais referências utilizadas na pesquisa foram os estudos sociolinguísticos de Bakhtin (1997), o enfoque sobre a aprendizagem em Vygotsky (1987) e a concepção política de cultura em Gramsci (1982). Por fim, as impressões apontam que a interação social e a atividade pedagógica são determinantes no rendimento dos estudantes, na primeira, escrita e oralidade devem ser complementares; na segunda, o ponto de partida é a observância do universo cultural e vocabular trazido pelos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Linguagem. Cultura. Etnia.

## **ABSTRACT**

In an unequal society, prejudice is often naturalized and can be seen in diverse areas, including language. In this context, language teaching – in crisis, once it no longer guarantees the satisfactory exercise of reading and writing – can be a space of confrontation or prejudice reproduction. Thus, this research addressed the issues surrounding the state of crisis in language teaching and presented pedagogical perspectives concerning the respect to differences in classroom. To do so, it started from the institutionalization of language and the denial of culture of African origin groups in order to structure a qualitative approach and an action research. From this perspective, this Dissertation illustrates pedagogical interventions performed in Maloca, first urban community in Sergipe to be recognized by INCRA (National Institute of Colonization and Agrarian Reform) as a remnant of quilombos. Here, the research tried to discuss teaching practices based on cultural perception, and also in the process of writing and speaking skills of the research target group, elementary school children in Maloca. The relevance of delimitation was based on bailout cultural and design education, as instruments of cultural, social and political emancipation of a community. The main references used in this research were Bakhtin's sociolinguistic studies (1997), focused on learning in Vygotsky (1987) and Gramsci's concept of political culture (1982). Finally, impressions show that social interaction and pedagogical activity are important for student performance. In the first, writing and speaking skills are complementary; in the second, the starting point is the observance of these students' cultural and linguistic background.

**KEYWORDS:** Education; Language; Culture; Ethnicity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tela ‘De vous a moi’ de Isabelle Vital.....	24
Fotografia de Pierre Verger .....	46
Homenagem à D. Caçula – Comunidade Maloca .....	61
Figura 1 – Ponto de Leitura.....	64
Figura 2 – Dona Caçula .....	67
Figura 3 – Desenho Dona Caçula I .....	67
Figura 4 – Desenho Dona Caçula II.....	67
Figura 5 – Atividade com o Alfabeto .....	69
Figura 6 – Atividade com Documentário .....	70
Figura 7 – Ladeira da Rua Marechal Deodoro.....	71
Figura 8 – Desenho História da Maloca I.....	72
Figura 9 – Desenho História da Maloca II .....	73
Figura 10 – Texto História da Maloca .....	74
Figura 11 – Atividade com escrita.....	76
Figura 12 – Reescrita do Texto História da Maloca I.....	77
Figura 13 – Banda Afro CRILIBER.....	79
Figura 14 – Texto Música na Maloca .....	81
Figura 15 – Balé Afro CRILIBER .....	82
Figura 16 – Atividade com Saci.....	83
Figura 17 – Texto Pimbarra .....	84
Figura 18 – Reescrita do Texto Pimbarra .....	86
Figura 19 – Brincando de Pimbarra I .....	87
Figura 20 – Brincando de Pimbarra II.....	87
Figura 21 – Roda de conversa .....	88
Figura 22 – Texto Tradição .....	89
Figura 23 – Texto Tradição II .....	90
Figura 24 – Desenho Tradição.....	91
Figura 25 – Texto de Avaliação da Atividade .....	93

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CAL – Centro Acadêmico de Letras**

**CRILIBER – Criança e Liberdade (ONG)**

**CONSU – Conselho Universitário (UFS)**

**CONEP – Conselho de Ensino e Pesquisa (UFS)**

**DCE – Diretório Central dos Estudantes**

**FCP – Fundação Cultural Palmares**

**IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**

**INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**

**LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996)**

**MEC – Ministério da Educação**

**NETE – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação (UFS)**

**ONG – Organização Não-Governamental**

**PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**

**PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**

**PROEX – Pró-Reitoria de Extensão (UFS)**

**RESUN – Restaurante Universitário (UFS)**

**SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**

**SIS – Síntese de Indicadores Sociais**

**UFS – Universidade Federal de Sergipe**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO ENTRE O PADRÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICA.....</b>	<b>25</b>
2.1 Concepção de Norma.....	25
2.2 Diretrizes Oficiais.....	32
2.3 Educação Quilombola.....	36
<b>3 A DIVERSIDADE CULTURAL E A LINGUAGEM.....</b>	<b>47</b>
3.1 Diversidade Cultural.....	47
3.2 Questão Linguística.....	51
3.3 Universo Vocabular da Maloca.....	55
<b>4 O PROJETO ‘LINGUAGEM E CULTURA NA MALOCA’ .....</b>	<b>62</b>
4.1 História da Maloca.....	65
4.2 Música e Dança.....	79
4.3 Brincadeira e Tradição.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“A linguagem é mais uma instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e os outros homens” FIORIN (1995, p. 6)*

A linguagem tem um papel fundamental na formação do homem, sobretudo na construção de seu universo cultural e, por conseguinte, de sua identidade e de sua ideologia. Ademais, se considerarmos as contribuições de Bakhtin<sup>1</sup>, temos que a palavra, ‘fenômeno ideológico por excelência’, é o ‘modo mais puro e sensível de relação social’ (1997, p. 36).

Desse modo, a Linguística, ciência que estuda os fenômenos da língua, não poderia existir sem o sensível pesar dos fatores sociais e culturais que interpolam a linguagem. Por conta disso, a corrente Sociolinguística<sup>2</sup>, ao trabalhar com a relação linguagem e sociedade, compreende a necessidade de investigar tais fatores; além disso, para fundamentar seus estudos, toma a estrutura social como critério de análise.

Ora, o estudo sociolinguístico, ao considerar a correlação de forças sociais, pode desvendar os significados ideológicos que residem na linguagem, explicar como atuam nas relações sociais e identificar seus efeitos. Mais ainda, pode propor medidas aos problemas da educação linguística, dando rumos teóricos à prática pedagógica.

Nesse contexto, o professor de língua portuguesa é antes de tudo um cientista social, pois pode dimensionar sua atividade para a reflexão do uso e função social da língua. Aqui, já se pode ressaltar que uma prática pedagógica que se preocupa em demasia com o ensino funcional<sup>3</sup> da língua acaba por ignorar a potencialidade linguística do aluno e, conseqüentemente, as diversas possibilidades culturais e sociais que repousam na linguagem.

É a sala de aula, espaço de disseminação cultural e social, que permite ao docente identificar e analisar os diversos falares, transformando-os em objeto de estudo contínuo, que podem servir de suporte e instrumento do seu ofício. Por conta disso, e considerando ainda o processo de ensino e aprendizagem como um espaço ideológico que pode reproduzir os

---

<sup>1</sup> De acordo com Jakobson no prefácio de ‘Marxismo e Filosofia da Linguagem’, a obra em questão é resultado de uma reunião de textos de Mikhail Bakhtin. Entretanto, devido à resistência do autor com relação à ‘fraseologia da época’ e a ‘certos dogmas impostos aos autores’, o livro foi assinado por Volochinov, principal discípulo do pesquisador (1997, p. 9). Todavia, essa explicação não é consensual. Em nota, McNally, no texto ‘Língua, história e luta de classe’, atribui o livro à Voloshinov (1999, p. 49).

<sup>2</sup> A corrente Sociolinguística surge nos Estados Unidos na década de 1960.

<sup>3</sup> Aqui, entende-se por ensino funcional o processo de ensino aprendizagem em que o domínio da língua se dá, exclusivamente, através da memorização e reprodução das regras básicas fixadas em gramáticas.

preconceitos e estigmas sociais centrados na cultura e na fala de um grupo, o estudo em questão busca colocar em debate novas perspectivas pedagógicas e políticas para o ensino de língua materna, sobretudo as que partem da integração do universo social e cultural do aluno.

Vale destacar que, para a maioria dos estudiosos marxistas, o contexto escolar é um espaço de transmissão de conteúdo político e ideológico muito bem sedimentado, principalmente porque legitima e reproduz a desigualdade social. Segundo Nogueira<sup>4</sup>, é a partir dessa perspectiva que a escola é definida “como um instrumento de legitimação e camuflagem de desigualdades” (1993, p. 11). De forma congruente, Mochcovitch destaca que a maioria dos estudiosos dos problemas educacionais com orientação marxista afirma que a escola tem mesmo uma função de reproduzir desigualdades sociais. Para tanto, utiliza a ideologia, os códigos, os símbolos e os valores da classe dominante (1988, p. 7).

Como se pode ver, a Sociologia pode trazer ao estudo da língua um recurso teórico e prático para entender mais do que sua funcionalidade, sua dimensão social, política e cultural. De acordo com Rodrigues, “uma questão central para a sociologia é a de identificar qual o peso que têm sobre as relações sociais da vida cotidiana as estruturas sociais já estabelecidas, consolidadas, já institucionalizadas” (2000, p. 86). Além disso, a contribuição da Sociologia no estudo dos fenômenos educacionais se dá no confronto “com os mundos econômico, político e cultural em meio aos quais ocorrem” (idem, p. 91).

Ora, a língua aparece como elemento de sustentação da cultura e da sociedade desde as épocas mais remotas e por isso pode funcionar como elemento de legitimação da dominação de povos. Dessa maneira, ao inserir uma nova língua, o grupo dominador garante a imposição de um novo comportamento, uma nova cultura. Uma das formas de materializar essa imposição está no poder exercido pelo Estado<sup>5</sup>, pois a ele cabe essa tarefa de imposição e manutenção ideológica, segundo os seus próprios princípios e origem.

Extensão do Estado, a escola, por meio de suas práticas, homogeneíza a cultura, institucionaliza uma única manifestação cultural e, dessa maneira, acaba refletindo os conflitos de classe. Dessa forma, quando a escola utiliza exclusivamente uma concepção de língua como legítima, aquela utilizada por um grupo social estranho ao alunado, ela ignora a cultura e a linguagem dos estudantes. Ademais, reproduz os papéis sociais que já são

---

<sup>4</sup> De acordo com a autora, temos a década de 1960 como o período que marca um ‘florescimento’ teórico marxista na Sociologia da Educação, um novo olhar ao estudo do conhecimento pedagógico.

<sup>5</sup> Aqui, tomamos as considerações marxistas de Gramsci que, de acordo com Carnoy em sua obra ‘Estado e Teoria Política’, amplia o debate iniciado por Marx e Engels na ‘Ideologia Alemã’ e confere ao Estado, dentro do seu conceito de hegemonia (esclarecido no segundo capítulo da pesquisa), o papel simultâneo de “instrumento essencial para a expansão do poder da classe dominante e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados” (2007, p. 98).

resultado de uma estratificação pautada em questões econômicas e políticas e ainda deixa de garantir que o processo educacional ganhe significado para o estudante.

Diante desse cenário, o professor deve refletir acerca da forma de interação que deve ser desenvolvida junto aos alunos e deve considerar o papel fundamental dos padrões interacionais<sup>6</sup> que representam os caminhos desenhados na prática pedagógica, sobretudo a partir da linguagem. Nesse caso, se o uso da escrita não representa o universo dos alunos, o docente pode e deve mediar sua relação com o alunado por meio da oralidade. Esse exercício deve estar aliado à releitura de fundamentos teóricos e à prática pedagógica que toma como referência o contexto cultural e social em que está inserida a comunidade escolar.

De fato, o ensino de língua tem exigido a formação de um profissional crítico cada vez mais preocupado com a construção e a reconstrução diária de sua prática. De acordo com Cagliari, a Linguística se torna um recurso indispensável aos docentes que lidam com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois sem a “compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos” é impossível qualquer “didática ou metodologia” (2008, p. 8). Desse modo, o professor deve avançar no estudo sociolinguístico, observando as questões sociais e políticas que circundam o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Entretanto, não é difícil perceber que a prática pedagógica que temos não atende aos anseios do trabalhador muito mais por questões políticas do que técnicas. Ora, é justamente por se sustentar num quadro estável de homogeneização que o sistema capitalista está tão presente nos currículos e nas metodologias que compõem o nosso cenário educacional. Nesse contexto, o ensino de língua se restringe a regras e ditames e não explora com a devida importância o universo do estudante. Assim, o distancia ainda mais do fundamental exercício do letramento<sup>7</sup> resultando numa “crise da linguagem”.

Os problemas da linguagem fomentam questões recorrentes de estudos e pesquisas em educação. Entre as contribuições, vale destacar um marco para o ensino da língua no país, o trabalho de Magda Soares, publicado na década de 80, que trata da relação entre Linguagem e Escola. A autora procura explicar, numa perspectiva social, o porquê do fracasso escolar no ensino de língua se concentrar nas camadas populares no Brasil. Assim,

---

<sup>6</sup> A interação social é primordial no ensino de língua e pode se dar, sobretudo a partir do padrão oral e escrito.

<sup>7</sup> Aqui, o conceito de letramento se pauta em considerações de Magda Soares (2009). De acordo com a autora, o termo deve ter aparecido pela primeira vez no texto *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Mary Kato, 1986). Segundo Soares, o letramento supera a alfabetização, é muito mais do que ‘tornar o indivíduo capaz de ler e escrever’. Mas, ‘o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita’ (2009, p. 18). Ademais, os ‘letrados ideológicos’ são os sujeitos que desenvolvem práticas sociais tecidas na linguagem dentro de contextos de resistência e mudança.

encontra um percurso que parte do processo de democratização do ensino como resultado das reivindicações políticas das comunidades populares (2002, p. 68-69):

A escola, que até então se destinava apenas às camadas socialmente mais favorecidas, foi, dessa forma, conquistada pelas comunidades populares. Ora, exatamente porque, historicamente, sua destinação eram as classes favorecidas, a escola, sempre privilegiou – e, a despeito da democratização do ensino, continua a privilegiar – a cultura e a linguagem dessas classes, que são diferentes da cultura e da linguagem das classes desfavorecidas. Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola é que vem gerando o conflito, a crise, que é resultado de transformações quantitativas – maior número de alunos – e, sobretudo, qualitativas – distância cultural e linguística entre os alunos a que ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos.

De maneira pertinente, Soares defende que a crise da linguagem é na verdade a crise da instituição escolar, visto que ‘a linguagem que é instrumento e objetivo da escola é a linguagem das classes dominantes’ (2002, p. 69). Com considerações bastante congruentes, Cagliari, em sua obra *Alfabetização e Linguística*, evidencia que “a escola, como instituição social, sempre selecionou sua clientela” (2008, p. 11) e emenda:

A criança que entra na escola pode certamente levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é isso ou aquilo. Se ela for pobre, vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será dramático, trágico mesmo. Tudo que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento da sua realidade (2008, p. 20).

Ademais, passadas duas décadas desde o trabalho supracitado mais antigo, os dados mostram que o domínio da leitura e da escrita ainda tem sido uma carência no ensino de língua portuguesa, apesar do significativo avanço no número de matrículas.

De acordo com o SIS 2008, ‘Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira’, divulgado pelo IBGE<sup>8</sup>, 2.1 milhões de crianças de 7 a 14 anos frequentavam a escola, mas não sabiam ler e escrever. No documento, a região nordestina aparece com um índice bastante preocupante: 15.3% das crianças nessa faixa etária não sabem ler e escrever, a taxa nacional era de 8.4%. Em contrapartida, a pesquisa revelou que essas crianças estavam mais presentes na escola; em Sergipe, 92.6% frequentaram a escola; no nordeste, essa taxa se aproximou um pouco mais da nacional ao marcar 93.6%.

---

<sup>8</sup> Resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2007.

Tomando dados recentes, a frequência das crianças continua aumentando. Ao consultar o SIS 2010<sup>9</sup>, temos um índice de cerca 97% de frequência bruta a estabelecimento de ensino entre crianças de 6 a 14 anos<sup>10</sup> no Brasil, no Nordeste e em Sergipe. Já a frequência relativa é de 91,1%, 89,4% e 87,3%, respectivamente. Diante do exposto, é inevitável o questionamento: se as crianças frequentam a escola, por que não ‘sabem’ ler e escrever? A ideia de ‘crise da linguagem’ deve, então, ser deslocada para a ‘crise da instituição escolar’.

Dentro desse contexto, Gentili (1998, p. 17) atenta para a chamada crise da qualidade dos sistemas educacionais, sobretudo nos países latino-americanos. Segundo o autor, é a partir da perspectiva neoliberal que é desencadeado o estado de crise:

Crise da eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise da universalização e de extensão dos serviços oferecidos. A expansão acelerada da oferta educacional, durante a segunda metade do século produziu-se segundo esse argumento, sem que a mesma tenha sido acompanhada de uma distribuição eficiente dos recursos destinados ao setor e sem um controle eficaz da produtividade alcançada pelas instituições escolares.

De acordo com o conhecido linguista Noam Chomsky (2002, p.10), o neoliberalismo sugere um sistema de princípios baseado em ideias liberais clássicas de Adam Smith<sup>11</sup>. Esse sistema doutrinário, que aumenta a desigualdade social e debilita a educação, é também conhecido como Consenso de Washington:

O Consenso [neoliberal] de Washington é um conjunto de princípios orientados para o mercado, traçados pelo governo dos Estados Unidos e pelas instituições financeiras internacionais que ele controla e por eles mesmos implementados de formas diversas – geralmente, nas sociedades mais vulneráveis, como rígidos programas de ajuste estrutural. Resumidamente, as suas regras básicas são: liberalização do mercado e do sistema financeiro, fixação dos preços pelo mercado (“ajuste de preços”), fim da inflação (“estabilidade macroeconômica”) e privatização. Os governos devem “ficar fora do caminho” – portanto, também a população, se o governo for democrático –, embora essa conclusão permaneça implícita. As decisões daqueles que impõem o “consenso” têm, é claro, um grande impacto sobre a ordem global. Alguns analistas assumem uma posição ainda mais incisiva. A imprensa de negócios internacional se referiu a essas instituições como o núcleo de um “governo mundial de fato” de uma “nova era imperial”.

<sup>9</sup> Resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2009.

<sup>10</sup> “É somente a partir de 2007 que o segmento populacional das crianças de 6 anos foi incorporado à faixa de ensino obrigatória, que até então compreendia dos 7 aos 14 anos de idade” (SIS 2010, p. 46).

<sup>11</sup> De acordo com o liberalismo clássico, a iniciativa privada deveria gozar de total liberdade econômica e a livre concorrência entre os empresários deveria ser garantida, tudo sem a intervenção do Estado.

Ao tratar das questões políticas e ideológicas que circundam o Consenso de Washington, Gentili ensaia uma resposta para a crise da escola destacando a tendência à homogeneização econômica e educacional dos países da América Latina. Como se pode ver, a educação aparece mesmo como mercadoria, como “consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (1998, p. 19). Assim, pode-se dizer que o que temos é um modelo de educação que atende ao homem neoliberal, “o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor” (idem, p. 20).

De acordo com o autor, surge uma orientação em torno dos diagnósticos e decisões políticas dos MEC: “De fato, podemos dizer que esse conjunto de discursos, ideias e propostas, sintetiza o que poderia ser definido como a forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos noventa” (idem, p. 16). Ora, justamente nesse período, a partir da redemocratização da educação pública no Brasil, a escola passa a atender alunos oriundos de comunidades populares ao mesmo tempo em que recebe inflamações neoliberais. O que esperar dessa combinação?

É a partir dessas reflexões que é gestada a inquietação para tratar o tema em questão. Assim, procura-se entender o contexto que desencadeia na institucionalização da escola no Brasil, sobretudo no ensino de língua. E, além disso, busca-se uma reflexão política e ideológica acerca da relação entre cultura, educação e diversidade étnica.

Somando-se às reflexões e questões apresentadas, temos as vivências com a pesquisa, a sala de aula, a extensão e o movimento estudantil. Neste último a maior lição, foi possível perceber que a resistência é determinante no processo de ensino e aprendizagem. Ora, é no Movimento Estudantil que os conflitos sociais inflamam a possibilidade de articulação entre teoria e prática. Isso pode ser explicitado a partir da trajetória acadêmica aqui resumida: o primeiro ingresso na Universidade se deu em 2003, era a segunda tentativa.

Mesmo com a jornada de 44 horas semanais como recepcionista, o êxito foi alcançado: a aprovação no curso de Letras Noturno. Entretanto, como continuava a trabalhar ao longo do dia, o ingresso foi uma frustração, não imaginava que o mundo universitário seria tão parecido com o ensino médio, tal como um escolão de 3º grau<sup>12</sup>. É claro que as problemáticas em questão advinham justamente do ensino noturno: da metodologia, das más condições de aprendizagem, do recorrente boicote dos serviços e eventos culturais e científicos da universidade (a maioria dos espaços aconteciam de dia), entre outros fatores.

---

<sup>12</sup> Expressão bastante utilizada nos movimentos sociais no início da primeira década do segundo milênio para criticar as universidades que garantiam apenas o ensino e ignoravam assim o tripé pesquisa, extensão e ensino.

Isso tudo ficou ainda mais claro quando, no RESUN (onde jantava diariamente), comecei a observar que o Diretório Central dos Estudantes, gestão ‘Viver a Luta’, acabava de formar um GT (grupo de trabalho) com debates regulares acerca do ensino noturno. A participação no GT - que contava com textos norteadores e depoimentos de universitários - e em outros espaços políticos despertou o interesse pela militância, chegando encarar a vice-presidência tanto CAL como, mais tarde, do DCE<sup>13</sup>, essas últimas experiências ocorreram entre os anos de 2005 e 2007. Nesse período, por meio de um novo vestibular, já estava matriculada no curso de Letras Diurno. Todavia, com vistas a garantir a permanência, transitei como bolsista de trabalho (CONSU/CONEP), de extensão (PROEX) e de pesquisa (DED).

Vale contextualizar que, ao longo da graduação, a condição de estudante de origem popular levou à participação no Programa Conexões de Saberes<sup>14</sup>, que mostrava a necessidade de sair dos muros institucionais. Surgiu, então, o retorno à comunidade popular<sup>15</sup>, não para prestar serviço, mas para promover uma troca de saberes. O diálogo político e pedagógico entre a comunidade e a universidade se deu durante as aulas de Produção de Texto do Pré-Vestibular Comunitário, que mais tarde serviram de objeto de estudo<sup>16</sup>, sobretudo junto às questões de linguagem, diferença, etnia e desigualdade.

Mais tarde, a participação na pesquisa ‘Indicadores da Educação Básica em Sergipe’ (NETE/DED/UFS), trouxe o arcabouço metodológico que sustenta os estudos práticos e teóricos, apontando a importância da integração dos dados quantitativos e qualitativos na investigação científica. Além disso, ainda no NETE/DED/UFS, o trabalho de articulação pedagógica no curso de Licenciatura em Educação do Campo<sup>17</sup> contribuiu para entender as desigualdades e peculiaridades da educação a partir da realidade dos educandos.

Concomitantemente, logo após a graduação, a relação com o Programa Conexões de Saberes rendeu uma Pós-Graduação Lato Sensu, a proposta do curso foi desenvolvida pelos estudantes no período em que ainda eram bolsistas<sup>18</sup>. A ideia era estudar a extensão com

<sup>13</sup> Centro Acadêmico de Letras Gestão “Tecendo a manhã” e DCE Gestão “Amanhã há de ser outro dia”.

<sup>14</sup> O Conexões de Saberes, programa de extensão universitária promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC) foi desenvolvido em 32 universidades (até 2006).

<sup>15</sup> As aulas foram ministradas no município de Barra dos Coqueiros, que faz parte da Grande Aracaju.

<sup>16</sup> Publicação dos artigos: Língua, Exclusão ou Ascensão Social? Um olhar sobre a linguagem utilizada pelos estudantes de origem popular In: Conexões de Saberes, um desafio, uma aventura, uma promessa (UFS: 2007/ISBN 978-85-87110-94-7); e Ações afirmativas no contexto da universidade: gênero, raça e etnia – diferenças e desigualdades In: Coleção Grandes Temas/Programa Conexões de Saberes (UFRJ: 2010/ISBN 978-85-89669-55-9).

<sup>17</sup> O Procampo é um programa de formação de nível superior para professores do campo criado por uma demanda dos movimentos sociais e pesquisadores. Sob a promoção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação desde 2008, o programa já contempla mais de 30 universidades.

<sup>18</sup> A maioria dos estudantes bolsistas eram alunos de cursos de Pedagogia, Licenciatura ou Serviço Social.

mais afinco, estava criada a primeira especialização em “Escola e Comunidade”<sup>19</sup> do Brasil. Juntas, as experiências supracitadas teceram uma concepção crítica do papel da educação.

Ora, as atividades políticas realizadas dentro e fora do espaço acadêmico<sup>20</sup> acabaram nos levando a pensar a educação a partir do acesso, da permanência e da igualdade. Além disso, ao longo da graduação, o local da língua e da cultura tornou-se um recorrente objeto de estudo, sempre somado às questões de desigualdade e diferença. Dessa maneira, ainda na graduação, surgiu a oportunidade de visitar o quilombo rural Mussuca com um grupo de estudos do Departamento de Letras da UFS. Entretanto, os objetivos da pesquisa do grupo eram muito mais voltados às questões funcionais, e não políticas, da língua.

Em contrapartida, no quilombo urbano Maloca era iniciada uma pesquisa que chamava a atenção por tratar das questões identitárias<sup>21</sup> e, tal como na Mussuca, cheguei a visitar o Quilombo com o pesquisador do estudo em questão. A partir disso, as questões culturais e étnicas que perpassam o contexto escolar foram priorizadas em estudos bibliográficos e estatísticos. Essa estratégia serviu para fundamentar a aproximação com um remanescente urbano de Quilombos, o objeto de pesquisa eleito.

Após a conclusão da especialização, a partir de um recorte social e político, foi iniciado um tímido processo de aproximação com a Maloca. O campo investigativo da pesquisa, localizado no centro da cidade de Aracaju, no bairro Getúlio Vargas, é um remanescente quilombola que abriga 69 famílias em cerca de 200 m<sup>2</sup>.

A proposta era desenvolver um trabalho pedagógico a partir da cultura da comunidade. Assim, além dos estudos dos dados educacionais em Sergipe nas séries iniciais e acerca dos quilombos em Sergipe, sobretudo àqueles que tratam da formação de professores no Estado<sup>22</sup> e da identidade na Maloca<sup>23</sup>, as observações empíricas subsidiaram a construção de um material que serviu para elaboração da intervenção pedagógica junto às crianças.

Nesse processo, a conversa com os mais velhos e as reuniões com liderança da comunidade foram determinantes. Ao longo das reuniões, foi possível identificar

---

<sup>19</sup> O trabalho de conclusão apresentado na especialização (UFS/2010) trouxe a seguinte discussão “O Ensino de Língua Materna: uma prática social da escola e da comunidade”.

<sup>20</sup> O “Movimento Passe Livre/Aracaju” e o “MRL - Movimento Resistência e Luta”.

<sup>21</sup> O trabalho de Santo foi iniciado ainda na monografia (Universidade Federal de Sergipe, 2008) e tornou-se objeto de sua dissertação de mestrado “Quilombo Urbano Maloca: Territorialidade e Ressignificação de Processos Identitários” (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011).

<sup>22</sup> O trabalho de Santos (2011) discute o acesso à educação a partir da formação dos docentes das escolas situadas nas comunidades quilombolas do campo em Sergipe (não abrange o quilombo urbano).

<sup>23</sup> Santo (2011) resgata a história da Maloca e acompanha o contexto institucional do processo de reconhecimento como remanescente quilombola ilustrando a dinâmica cultural e a relação de pertencimento dos sujeitos em questão.

problemáticas em relação ao processo de alfabetização das crianças. Dessa forma, foi se delineando melhor o objeto de estudo da pesquisa e a partir de então, iniciou-se a observação das relações culturais existentes na comunidade, sobretudo a partir da linguagem, como esta é representada e materializada no cotidiano desses sujeitos.

Dessa maneira, buscou-se um desnudamento crítico da percepção que a demanda cultural da comunidade imprime aos sujeitos pesquisados e o trabalho foi se desenvolvendo a partir das seguintes questões de pesquisa: Como as crianças desenvolvem a escrita e a oralidade? Qual a percepção das crianças em relação ao universo cultural da comunidade em que vivem? De que maneira o ensino de língua materna pode contribuir para a valorização cultural e linguística da comunidade em que estão inseridos os estudantes?

Com base nos pressupostos até aqui arrolados, tomamos a hipótese de que a partir da redemocratização da educação no Brasil, que antes estava a serviço da classe média, a escola passou a atender a necessidade da comunidade popular, mas não modificou sua estrutura. Assim, o ensino de língua tem institucionalizado o fracasso escolar a partir da forma como materializa o universo cultural do aluno, pois a escola reflete as contradições sociais a partir de representações: enquanto ignora a heterogeneidade da língua e da cultura, legítima e representa um único grupo social. Então, é preciso que o ensino de língua deixe de eleger um padrão exclusivo de linguagem, de cultura e de prática, metodologia e recurso pedagógico.

Desse modo, o objetivo geral desse estudo é investigar a potencialidade dos usos e da função social da língua na prática pedagógica considerando a variação cultural das crianças da Maloca que cursam as séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, pretendemos:

- i. Registrar os problemas linguísticos presentes no processo de letramento;
- ii. Fazer um levantamento do universo vocabular e cultural da comunidade;
- iii. Observar a percepção da criança em relação ao seu universo cultural;
- iv. Desenvolver práticas pedagógicas a partir da demanda cultural da criança que está em processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para atender aos objetivos mencionados, o projeto se ancora no suporte metodológico da pesquisa qualitativa. Assim, prioriza-se uma abordagem determinada pela constante reflexão e reestruturação do processo questionador da pesquisa.

Nesse sentido, vale destacar a importância de se refletir a função social da pesquisa, a relação entre a ciência, o conhecimento e o poder. E, nesse caso, a pesquisa deve apresentar uma reflexão crítica das relações sociais, sobretudo as que se firmam em meio à desigualdade e exclusão. Segundo Erickson (apud André, 1995) não há neutralidade na pesquisa, pois esta está pautada em valores socialmente construídos e deve produzir conhecimentos que sirvam para melhorar as condições da vida humana. Dessa maneira, o pesquisador deve estar atento, também, ao que afirma Frigotto (1998, p.26):

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias - tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo.

Como as questões até aqui anunciadas se movimentam, faz-se necessário um caminho teórico e prático que considere uma diferente perspectiva pedagógica para o trato com a língua e com a cultura do estudante. Assim, é preciso que a pesquisa se apresente a partir de um método que toma a interpretação numa perspectiva dialética.

Segundo Triviños (1987), o materialismo histórico e dialético estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. Nesse processo, o pesquisador toma a contradição para pensar a realidade partindo do empírico (real aparente), apreendendo o concreto (real pensado) para chegar às reflexões: quanto mais abstrações mais próximos da compreensão plena do processo (Marx,1982). Dessa maneira, as reflexões teóricas que aqui transitam devem conduzir a pesquisa ação que surge, ao final, com a intervenção pedagógica.

Para dar conta dessa intervenção, que toma o universo da linguagem e da cultura dos sujeitos da pesquisa, tomaremos as orientações gerais de Labov (2008, p. 32). O teórico, em um das suas considerações, alerta os pesquisadores dos problemas e das limitações metodológicas que repousam no estudo da língua e no seu contexto cultural. O autor ainda sugere que esse tipo de estudo se faça no contexto social e natural, fora das situações formais de entrevista. Esse processo garante que a coleta de dados seja legitimada pelos sujeitos.

De forma congruente, Tarallo (2007) destaca que essa coleta de dados exige cautela do pesquisador para que o registro não interfira na naturalidade da fala do informante. Ademais, o pesquisador deve estar sempre no posto de observador e jamais deve revelar que está pesquisando a língua para trabalhar com formulações idênticas e dirimir o paradoxo do observador<sup>24</sup>. Esta ferramenta metodológica pode facilitar a análise da fala espontânea, naturalizando a relação observador-observado. Por conta disso, faz-se mister um método de investigação que, numa perspectiva sócio-interacionista, potencialize a pesquisa com espaços de problematização e vivência, até porque a intervenção se pautou no universo cultural local.

Diante desse contexto, vale tomar Michel Thiollent que apresenta a pesquisa-ação como uma pesquisa social “associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetos de transformação” (2005, p. 9). Desse modo, é preciso dar voz aos sujeitos da pesquisa, pois não são “ignorantes” e “desinteressados”. Nesse sentido, o pesquisador é um mero ouvinte que busca o desnudamento daquele contexto.

Aqui, o objetivo do pesquisador é alcançado, diz Thiollent, “quando os pesquisadores querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’ (...) a pesquisa-ação encontra um “contexto favorável” (idem, p.18). O autor destaca que a postura dos pesquisadores deve se dar a partir da “escuta”, “sem a imposição unilateral de suas concepções próprias” (idem, p. 20). Assim, com essa condução metodológica, é possível fazer com que o processo de pesquisa faça sentido para pesquisador e pesquisados.

Para ampliar a discussão, Miranda e Resende observam que na pesquisa-ação “a prática é lugar privilegiado” porque, nesse processo, a intervenção social é “seu princípio e seu fim último” (2006, p. 511). Aqui, nos interessa o entendimento de que, a pesquisa-ação tem a função de “informar e guiar a prática dos educadores, indicando quais ações devem empreender, se querem superar os problemas e eliminar as dificuldades” (idem, p.515).

Ora, é preciso experimentar perspectivas pedagógicas que busquem uma educação de qualidade que respeite a diferença e enfrente a desigualdade. Isso porque a pesquisa assume intencionalidades e “a pesquisa-ação, mais do que uma abordagem metodológica, é um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, reforma e transformação social” (idem, p. 516).

Diante dessas questões, vale pontuar que a pesquisa é um elo político entre o ensino e a extensão, e “é nesse sentido que se deve propor a teoria efetivada como prática,

---

<sup>24</sup> Expressão denominada por Labov para tratar da dinâmica entre o observador e o observado e a possibilidade da coleta de dados influenciar a produção linguística espontânea (Monteiro, 2005).

sobretudo quando aquela exerce seu vigor crítico: crítica da sociedade, das reformas educacionais, das políticas públicas, dos conteúdos ensinados, das práticas de gestão, do discurso educacional, das teorias adotadas, da prática cotidiana” (idem, p. 517). Aqui, nos voltamos à crítica do sistema que faz da sociedade em que vivemos um espaço exclusivamente voltado e baseado, inclusive na escola, no universo do homem branco letrado.

Nesse caso, vale justificar que o trabalho aqui assumido não caberia em outro formato de pesquisa, visto que a concepção de pesquisa que o norteia se faz numa busca de transformação. Somados, os procedimentos que aqui se anunciam trazem um trabalho que rompe com os limites da pesquisa tradicional a partir de um processo de reflexão-ação.

Com base na condução teórica detalhada até aqui, a intervenção junto às crianças, com formato de oficina, tomou o universo cultural da Maloca. Para tanto, o trabalho foi tecido a partir de espaços temáticos e de rodas de conversa. O uso de um diário de campo deu conta de registros contínuos das atividades e metodologias desenvolvidas. A análise em questão considerou as categorias ‘percepção de cultura’ e ‘processo de leitura e escrita’. Aqui, pretendeu-se um trabalho de articulação entre prática pedagógica e universo cultural dos sujeitos da pesquisa. Por fim, o processo de pesquisa, desde suas reflexões teóricas preliminares e até suas intervenções no campo investigado, aparece neste relatório dividido em três capítulos que, ao final, se somam às considerações finais, aos anexos e à bibliografia.

O primeiro capítulo apresenta o processo de institucionalização e crise do ensino por compreender que o entendimento das questões políticas educacionais pode servir para uma compreensão maior do processo de desigualdade na sociedade e, por consequência, no espaço escolar. Para tanto, o capítulo, fazendo coro com a introdução, toma o ensino de língua materna dentro do contexto histórico e político da educação no Brasil (sobretudo a partir de sua natureza institucionalizadora) e as últimas orientações gerais do MEC, destacando as perspectivas pedagógicas para o trato com a diferença a partir da dualidade educação e etnia.

Depois de pontuar as perspectivas pedagógicas que estão na contramão do processo de institucionalização - sobretudo numa perspectiva étnica de discussão entre remanescentes quilombolas e educação - enfrentando a eleição do padrão em detrimento da diversidade, cabe uma reflexão acerca da cultura, da língua e do universo quilombola. É, então, no segundo capítulo que entendemos que, tal como na educação, a tentativa de homogeneização se estende à cultura e à linguagem. Nesse contexto, o quilombo aparece como um potencial objeto de estudo da língua para embasar a intervenção pedagógica.

Por último, o terceiro capítulo apresenta a pesquisa propriamente dita, a intervenção pedagógica a partir do universo cultural do objeto de estudo em questão, a

comunidade de remanescente de quilombos, a Maloca. Aqui, são ilustradas as manifestações linguísticas das crianças da comunidade com relação aos temas eleitos para a reflexão ao longo da intervenção materializada no projeto 'Linguagem e Cultura na Maloca'.



## 2 A EDUCAÇÃO ENTRE A PADRONIZAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICA

“Na escola, é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorpore a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores, ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas”  
MOURA (2006, p. 265)

O capítulo que segue apresenta uma reflexão acerca do caráter institucional da escola. Para tanto, ilustra o ensino de língua materna que se desenvolve na história de mãos dadas com o desenvolvimento da escola no Brasil. Dessa maneira, é desenhada uma crítica acerca do processo de institucionalização da educação e é ilustrada a perspectiva curricular adotada pelo Ministério da Educação nos dias de hoje. Aqui, pontuamos a necessidade de a escola dar conta da diversidade e, ao final do capítulo, nos debruçamos na educação apenas na perspectiva da diversidade étnica, a partir do estudo de práticas pedagógicas em comunidades de remanescente de quilombos que não ignoram a dinâmica cultural e social desses espaços.

## 2.1 CONCEPÇÃO DE NORMA

Vimos até agora que a educação está sempre relacionada com o contexto político e ideológico da sociedade, sendo reflexo de seus conflitos e de suas contradições. Observar historicamente esse fenômeno pode nos levar a compreender a complexidade e também a raiz da problemática em questão: o perverso processo de legitimação de um único grupo social. Ora, a escola, à medida que passou a atender as camadas populares, tal como já discorremos ao longo da Introdução, tratou logo de avançar no seu projeto histórico de exclusão ao sistematizar limitações estratégicas aos trabalhadores, tal como assinala Arroyo (1995, p. 76):

A história da educação burguesa para o povo comum gira em torno desse binômio: permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação, ou o binômio libertar e reprimir, libertar o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade e reprimir o saber e o poder de classe (...). A instrução elementar para todos deixou de ser uma proposta de intelectuais progressistas e passou a fazer parte da lógica da própria sociedade capitalista.

Vale ressaltar que as limitações só se materializam por que foram, antes, muito bem estabelecidas ideologicamente. Como já vimos, para garantir o estado geral de passividade e aceitação entre os povos dominados foi preciso o desenvolvimento de um processo de institucionalização. Além disso, nesse cenário, os conflitos de classe, ao integrar os conflitos educacionais, passaram “basicamente pela negação-afirmação do saber, da identidade cultural, da educação e da formação de classe” (idem, p. 79).

Ao pensar no efeito do processo de institucionalização no campo educacional, tal como na perspectiva de Arroyo, temos que o processo em questão reduz o trabalho pedagógico porque se materializa no boicote à mobilização dos trabalhadores a partir de uma perversa negação da legitimidade da sua cultura e dos seus saberes.

Assim, há de se dizer que o processo de institucionalização da escola esteve intimamente ligado, ao longo da história, por um projeto maior de dominação por parte dos detentores do poder social e econômico. Por isso, as questões ideológicas que hoje repousam no ensino de língua podem ser explicadas a partir de uma breve investigação histórica e política da implantação da língua e da cultura portuguesa no nosso país.

Ora, o uso da norma sempre foi, ao longo da História, um mecanismo de dominação política. Ainda segundo Arroyo, esse processo de institucionalização alcança desde cedo a prática educativa e “nasce já na antiguidade e no velho regime muito mais para destruir e negar os processos educativos onde eles se dão, na prática social e produtiva, do que para transmitir sob controle o saber sistematizado” (idem, 85).

De maneira congruente, Silva (2005, p. 4) afirma que a tradição normativa-prescritiva se desencadeou com os alexandrinos que definiam modelos de língua estabelecidos em gramáticas. Na antiga Alexandria, em torno de IV a.C., as bibliotecas se voltavam à linguagem dos textos literários clássicos e consagrados para observar e corrigir as diferenças dos dialetos. O uso da norma representava um ideário de cultura e erudição.

Para explicar o processo de homogeneização, a autora se debruça na obra de um linguista, Ataliba de Castilho, que rastreia as orientações de gramáticas normativistas-prescritivas do português do século XVI ao XIX. Assim, observa que os gramáticos se voltam à perspectiva da norma vinculada à sociedade e voltada para o interior da língua. Vale destacar a intenção dos gramáticos em “disciplinar” a língua e inibir qualquer movimento ‘anárquico’ de mudança e até de decadência da língua. Além disso, a norma volta a aparecer como sinônimo de bom gosto literário, por isso a vigilância e o policiamento na preservação da língua rende a marcante fidelidade à língua escrita, tal como explica Silva (2005, p. 40),

a norma como bom gosto literário, desencadeada na França e daí para Portugal e Brasil, tem seu apogeu do século XVII e para o XVIII, mas remete para o passado em que esse bom gosto cabia aos “homens bons”, daí para os “homens de nobre criação”, para alcançar a aristocracia da cultura, ou seja, os homens de estudo.

Vale lembrar que essa concepção de norma chega ao Brasil de mãos dadas com a invasão portuguesa. Ora, o século XVI não marca apenas as grandes navegações, a chamada ‘conquista’ da coroa portuguesa em relação às terras brasileiras é, na verdade, o início de um perverso processo de aculturação e um devastador silenciamento cultural.

A ideia, trazida pelos colonizadores, de que os sujeitos encontrados no Brasil formavam um povo sem lei, sem rei e sem fé, desencadeou num processo civilizatório nada ‘civilizado’ desenvolvido a partir do uso da língua do colonizador e por meio de catequese. A intenção era re-educar os colonizados a partir da imposição de uma cultura adversa aos elementos culturais que já haviam formado o índio, a cultura já institucionalizada na Europa.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar o papel efetivo da Igreja em todas as conquistas da Corte Portuguesa. Isso porque os jesuítas, a fim de se aproximar do povo indígena, tornaram-se falantes da língua tupi, sistematizando-a em forma de gramática entre os anos de 1549 e 1759. A partir disso, os jesuítas poderiam traduzir e ensinar as orações fundamentais da Igreja, como o Pai-Nosso e o Credo. Nesta, temos um texto um tanto ideológico que demarca um posicionamento de fidelidade e submissão à Igreja Católica, um dos objetivos principais daquele processo de catequese, que inculcava valores e normas.

Dessa maneira, é importante perceber que a língua era ensinada a partir de uma orientação política tecida na religiosidade e na norma. Então, Portugal, a partir desse importante aparelho do Estado, começa a desenhar uma política de dominação do Brasil através das línguas. Diante do que colocamos, não é difícil perceber que o papel dos missionários era destituir o índio de sua cultura, dando lugar para a cultura européia.

Ora, até aqui a língua utilizada pelos índios era instrumento de catequese. Mas, como se sabe, os jesuítas acabaram dizimando as línguas locais encontradas no país. Na contramão desse contexto, provavelmente para unir dois círculos distintos que funcionariam depois como uma mola condutora das desigualdades sociais, o português na época da língua geral<sup>25</sup> já trazia um caráter oficial nas cerimônias e nos documentos escritos, mas era ensinado apenas aos alunos dos colégios jesuítas. Conhecer a língua oficial era, desde aquela época,

---

<sup>25</sup> No Brasil Colonial os falantes eram bilíngues, além da língua nativa, utilizavam a chamada Língua geral (nome dado pelos jesuítas para a fala tupinambá, proibida a partir de 1757).

privilégio de poucos: os favorecidos social e economicamente. Como se pode ver, o processo de institucionalização da língua já rendia uma estratificação social na escola. Aqui, vale pontuar uma importante consideração de Olinda acerca do tema (2003, p. 156):

Os jesuítas implementaram duas categorias de ensino no Brasil: a instrução simples primária, as escolas de primeiras letras para os filhos de portugueses e dos índios; e a educação média, colégios destinados aos meninos brancos que formavam mestres em artes/bacharéis em Letras. Essa organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outras, menos. Nota-se, porém, que em todas as escolas era proibida a frequência de crianças negras, mesmos livres, até pelo menos o final da primeira metade do século.

Ademais, para melhor entender a orientação pedagógica portuguesa para a educação no Brasil, vale tomar o contexto ocidental europeu da Idade Média, em que a língua da escola era o latim. Para fundamentar essa discussão, as autoras Bastos e Casagrande seguem com uma pertinente analogia de situações de dominação. De forma assertiva, elas observam que a língua portuguesa em relação à língua tupi apresenta uma situação ‘semelhante à do latim em relação ao latim vulgar quando da expulsão do Império Romano, já que o último era usado pelo povo e aquele pelos eruditos’ (2002, p. 56).

De volta às reflexões locais, ao longo do século XVII a língua portuguesa tomava conta de todas as regiões do país em que se falava a língua geral, esse contexto elege o ensino de língua latina como um novo objetivo. Isso porque a este estava relacionado o bom desempenho no uso da língua portuguesa, uma perspectiva que ainda repousa no ensino de língua materna: a ideia de escrever bem tal como os escritores eruditos.

Uma discussão que se soma muito bem ao contexto em questão está no processo purificação linguística. De acordo com Fischer, em sua obra *Uma Breve História da Linguagem*, ‘em vez de alterar a língua herdada para efetivar uma mudança social, os puristas linguísticos queriam o retorno a uma forma intuitivamente ‘mais pura’ de sua língua’ (2009, p. 240). O autor ainda exemplifica essa pretensão ao citar a criação da *Académie Française*, em 1653, na França, ‘que até hoje permanece sendo a instituição prescritiva de supervisão da língua mais respeitada da França’ (idem, p. 241). Vale ressaltar que, no Brasil, a intenção dos colonizadores não era apenas ‘preservar’ a língua, mas promover a integração entre a Coroa e os dominados. Casagrande e Bastos, além de trazerem essa síntese, destacam (2002, p. 53):

O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, através dos séculos, tem obedecido à ideologia dominante, uma vez que a sua linguagem é sempre a ela relacionada.

A prática de ensino trazida de Portugal, nos séculos XVI e XVII, marca de maneira efetiva a implantação da língua portuguesa no Brasil. Nesse contexto, Estado e Igreja refizeram a nação a partir de princípios e valores que destituíram os saberes de um povo num claro processo de mutilação cultural. Vale dizer que, até meados do século XVIII, a Companhia de Jesus foi praticamente a única responsável pelo processo de ensino da chamada cultura letrada. É a partir da nova política cultural e linguística trazida pelo Marquês de Pombal que o ensino de língua passa a sofrer mudanças significativas.

Vale destacar que os jesuítas defendiam a educação a partir do uso das línguas indígenas, o que representava uma ameaça ao domínio português. Por conta disso, em 1755, o ensino do português torna-se obrigatório em todo o país. Ademais, o diretório de 3 de maio de 1757, ao definir o português como língua oficial e nacional do Brasil, determina uma novo contexto social a partir da linguagem. Diante disso, pode-se dizer que o século XVIII acentua o caráter institucionalizador da língua. A expulsão dos jesuítas e a criação da primeira rede leiga de ensino reinscreve, pelas mãos do marquês, um novo quadro educacional.

Ora, a educação, para Marquês de Pombal, era um dos mais importantes instrumentos para a formação do povo, um exemplo disso é o Alvará Régio de 1759. O documento, que estabelecia uma série de transformações na organização social e cultural da época, além de extinguir as escolas dos jesuítas e criar as aulas régias, incorporava um novo método de ensino sob uma dura crítica à educação jesuítica logo em sua Introdução:

[...] sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as ciências, se vê nestes Reinos extraordinariamente decaídos daquele auge em que se achavam quando as aulas se confiaram aos Religiosos jesuítas<sup>26</sup>

A partir daqui, o ensino de língua portuguesa segue institucionalizado pela arte de falar e escrever ‘corretamente’, tal como na carta primeira do Verdadeiro Método que traz que ‘todos aprendem sua língua no berço, mas se acaso se contentam com essa notícia, nunca falarão como homens doutos’. Vale destacar que é apenas em 1770 que a gramática oficial, do início do século XVI (a João de Barros<sup>27</sup>), é substituída pela gramática de Antonio José dos Reis Lobato que ainda se apresentava como um texto feito por (e para) portugueses.

A proibição do uso da língua indígena surgia como base fundamental de civilidade. Parafraseando Moreira Neto, o documento era parte da política de modernização do Estado e visava transformar os índios em um grupo social e economicamente controlado para servir de instrumento do domínio colonial português, sobretudo na Amazônia ameaçada

<sup>26</sup> A transcrição preserva a escrita da época.

<sup>27</sup> A Gramática era conhecida pelo nome de seu autor.

por invasões estrangeiras (1988, p.26). Diante desse contexto, a estratégia se pautava na integração do índio na colônia, por meio de escolas, da autorização do casamento com os brancos, entre outras medidas. Aqui, temos uma nova configuração social.

Vale ressaltar que, até o início do século XIX, o ensino de leitura e da escrita ainda se fazia a partir de cartilhas e catecismos. Além disso, apesar da expulsão dos jesuítas, a educação era orientada por princípios da Igreja Católica, pois ainda estava presente o modelo da cartilha de João de Barros de 1539, instrumento da obra civilizadora de Portugal.

Dessa maneira, todas as obras e diretrizes pedagógicas, para o ensino de língua, trazidas pelos portugueses se pautavam na norma. A saber, é apenas em 1827 que fica estabelecido por lei que os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Até agora, pode-se constatar que a variedade padrão era imposta devido ao prestígio que os portugueses tinham em relação ao Brasil. Silva, a fim de discutir o posicionamento dentro da questão da norma apresenta e traduz Alain Ray (2005, p. 9),

Não se trata de recusar toda a norma – nenhuma sociedade passa sem isso – mas sim de supervisionar a sua construção pela análise científica e compreender a atividade normativa, isto é, de modificá-la como um setor da prática social menos inocente do que parece.

Segundo a maioria da literatura pertinente, o processo de institucionalização escolar foi um fenômeno que eclodiu no final do século XIX. Entretanto, não podemos desconsiderar que a escola no Brasil se forma antes em torno de um longo processo com os colégios e seminários jesuíticos, as aulas régias etc. No século XIX temos, ainda, um ensino que se volta à valoração da gramática, como instrumento do falar bem e, se sabe, à essa ideia se ligam os conceitos de civilização e de cultura. Para Silva (2006, p. 5), no século XIX “prevaleceu uma tendência gramatical de clara inspiração positivista, marcando uma autêntica inflexão da escrita gramatical que vinha se estendendo ao longo de todo o século XVIII”.

Assim, ainda mais voltada para as representações sociais hegemônicas, a concepção da norma no ensino de língua materna se mantém em todo o século XIX e alcança o século XX. A tentativa de homogeneizar a língua segue nos mais diversos espaços da sociedade e não é difícil perceber que as escolas ainda divulgam um único modelo de falar, muito próximo da escrita, a mesma concepção de linguagem do período colonial.

Como se pode ver, a história prova que as dominações de povos e comunidades se consumavam quando o grupo dominante transferia sua língua ao povo dominado. Então, é no

discurso que a estratificação social pode ser materializada, pois na língua estão as mais diversas possibilidades de dominação e controle. De acordo com Cagliari,

A criança que entra na escola pode certamente levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é isso ou aquilo. Se ela for pobre, vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será dramático, trágico mesmo. Tudo que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento da sua realidade (2008, p. 20).

Na contramão da instituição, que pretende tecer o padrão nas mais variadas vertentes, as comunidades populares desenvolvem saberes e falares que são mediados pelo universo cultural construído no grupo e é por isso que se legitimam no cotidiano, apesar da recorrente marginalização que sofrem nos demais contextos. Assim, essa tentativa de homogeneização, cultivada na escola, deve dar lugar para o resgate cultural e político daquela comunidade fazendo com que os estudantes e os objetivos da escola estejam sempre integrados ao cotidiano de sua comunidade.

Diante desse contexto, cabe uma constante reflexão acerca da condução política da educação no Brasil, sobretudo através da institucionalização escolar que se reflete na prática docente. Cabe à escola observar que o modelo pedagógico trazido na Companhia de Jesus e as diretrizes que encontramos no ensino de língua portuguesa hoje se consolidam porque estão historicamente arraigadas em condições de exclusão social e econômica. Estas, então, podem se transformar em objetos de problematização da realidade e de enfrentamento de dificuldades por parte de toda a comunidade escolar.

## 2.2 DIRETRIZES OFICIAIS

Para tratar das diretrizes nacionais da educação, faz-se necessária uma reflexão acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para tanto, é preciso ressaltar que a primeira LDB, a lei 5.692/7 se deu no contexto político da ditadura militar. Por isso, essa LDB é marcada por um controle naturalizado, resultado do autoritarismo militar. Entretanto, a lei 9.394/96, versão atual da LDB, que aqui tomamos, apresenta as maiores mudanças no cenário educacional brasileiro e, apesar de não tecer uma vasta discussão acerca do ensino de língua materna, traz como texto complementar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Pautados na abordagem crítica e dialética de Vygotsky, os PCN compreendem a aprendizagem como um complexo processo histórico e cultural, produzido nas relações sociais. De acordo com Vygotsky (1987), a sociedade é formada por conceitos e significados que são construídos e modificados continuamente. Desse modo, os PCN, textos que devem instrumentalizar a prática docente, apresentam uma perspectiva crítica do ensino da língua e tomam a leitura e a produção de texto como base para a formação do aluno.

Além disso, os conteúdos linguísticos são organizados através de dois eixos, o do uso e o da reflexão: ao mesmo tempo em que tomam a importância da leitura e da escrita, destacam a necessidade de reflexão acerca da linguagem e seus efeitos na sociedade. O cuidado com a interação social, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é elemento essencial na prática do ensino de língua. E a proposta vygotskyana vem nos dizer o quanto o padrão interacional utilizado pode comprometer ou motivar a aprendizagem do aluno.

Ora, os PCN propõem uma prática docente que contraria o modelo normativo de ensino de língua materna. No entanto, a escola, arraigada e fortalecida na norma, ainda não garante a inclusão do universo vocabular, social e cultural do estudante no contexto de ensino-aprendizagem numa perspectiva interacionista de ensino. Nesse momento, valem as considerações de Cagliari acerca do ensino de língua portuguesa (2008, p. 28):

O objetivo mais geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo mais particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para entenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações da vida. Em outras palavras, o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações da vida.

Vale destacar que, apesar das orientações do MEC (referenciadas por grandes pesquisadores do tema) para um coerente exercício docente no ensino de língua materna, a sociedade ainda parece resistir à ideia de que a língua é dinâmica e que existem falares para além da norma. Isso pôde ser constatado diante da repercussão negativa após o MEC ter defendido a adoção de um livro didático que dedica um capítulo ao uso popular da língua<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> A obra em questão 'Por uma vida Melhor', da coleção Viver, Aprender, foi distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático para quase 500 mil alunos em 2011.

De acordo com a seção de Educação do sítio IG<sup>29</sup>, publicada em maio de 2011, o MEC, em nota, respondeu aos apelos midiáticos, como se pode ver, reproduzindo o PCN:

Lidar com as diferenças é uma das maiores dificuldades do ser humano. A se descobrir a diversidade, em muitas ocasiões, manifesta-se a tensão, a intolerância e, principalmente, o preconceito, que se define como uma postura negativa, sem fundamentos, para com as diferenças manifestadas nas várias dimensões da vida humana. Uma forma de preconceito particularmente sutil é a que se volta contra a identidade linguística do indivíduo e que, mesmo sendo combatido, no Brasil, por estudiosos da Sociolinguística continua a ser relevado pela sociedade em geral, inclusive na escola. O reconhecimento da variação linguística é condição necessária para que os professores compreendam o seu papel de formar cidadãos capazes de usar a língua com flexibilidade, de acordo com as exigências da vida e da sociedade. Isso só pode ser feito mediante a explicação da realidade na sala de aula. Todas as línguas mudam com o passar do tempo e variam geograficamente e socialmente.

O que temos aqui é um processo de mutilação do universo cultural dos dominados, tal como encontramos nos PCN. Ora, se o aluno percebe que ao seu modo de falar, oriundo de sua comunidade, é associada uma ideia de erro ou transgressão, ele vai identificar em sua comunidade um grupo inferior. E se essa percepção for resultado de uma interação da escola, espaço legitimado, teremos agora um preconceito institucionalizado.

Aqui, cabe refletir acerca do papel da escola enquanto espaço institucionalizado. De forma assertiva, Mézaros defende uma educação para “além do capital”, visando “uma ordem social qualitativamente diferente” (2005, p. 71). Ademais, com uma tentativa de explicação, apresenta um quadro político da institucionalização escolar (idem p. 35),

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

---

<sup>29</sup> Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/mec+defende+uso+de+livro+didatico+com+linguagem+popular>

Ora, a escola, dentro do ensino de língua materna, pode refletir as contradições sociais a partir de representações: enquanto ignora a heterogeneidade da língua, legítima e representa um único grupo social. Entretanto, o que se busca destacar é o silenciamento cultural promovido pelo ensino ao longo desse processo. Ainda de acordo com Mészáros, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (2005, p. 45).

Todavia, ainda segundo Mészáros, a educação pode ser uma possibilidade emancipatória, sobretudo como instrumento de ruptura com o capital, pois ‘o único órgão capaz de satisfazer o preceito histórico vital em questão é a educação firmemente orientada ao desenvolvimento contínuo da consciência socialista’ (idem, p. 110). Assim, faz-se necessária uma pedagogia libertadora como agente político de transformação política e econômica. Dessa maneira, o estudo em questão deve se fundamentar em concepções interacionistas que tomam as implicações pedagógicas, ao mesmo tempo em que tomam as implicações sociais.

Diante disso, tomamos um autor que tem se dedicado ao estudo das implicações que uma prática docente pode exercer sobre ‘a percepção que o aluno adquire, na escola, de sua identidade social’ (Lopes, 1994). Ele observa que a criança de classe média identifica mais facilmente a função social da língua escrita, devido ao valor dado em sua comunidade, diferentemente da criança oriunda de um grupo social oprimido, que está afeita a um aprendizado pautado em estímulos orais. O autor, com a proposta de investigar a interação social, desenvolve uma pesquisa que se apoia nos postulados interacionistas de Vygostky.

A pesquisa examina a Escola Eurico Gaspar Dutra, que é frequentada por crianças de classe operária e se localiza em um bairro da periferia do Rio de Janeiro. O projeto observa duas turmas de 5ª série, com cerca de 35 alunos, e uma mesma professora. Uma das turmas é formada por alunos mais jovens (entre 10 e 11 anos), os ‘bons aprendizes’; Já a outra é formada por ‘alunos fracos’, os mais velhos (entre 14 e 15 anos) e repetentes<sup>30</sup>.

Os resultados indicam que os grupos operam a partir de padrões interacionais diferentes, e por isso resultam em desempenhos diferenciados. Ler a pesquisa após um pouco mais de dez anos, leva a perceber que a interação ainda é um tema complexo na escola, na medida em que ela ainda é tradicionalmente controlada e censurada por livros e sistemas.

---

<sup>30</sup> Segundo o autor, essa distinção reflete parte da cultura das escolas municipais do Rio de Janeiro, que identifica na turma de alunos mais jovens maiores possibilidades de sucesso no sistema escolar.

Em Sergipe, entre os estudos que dão conta da formação do professor, sobretudo daqueles que trabalham com ensino de língua, podemos destacar um trabalho acerca dos programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas da rede estadual (TORRES et JESUS, 2008), por conta da atenção aos problemas do letramento. A pesquisa problematiza o fracasso escolar nas séries iniciais, e ao destacar as deficiências no letramento, verifica que os programas não levam em conta as contribuições da Sociolinguística e ainda divulgam uma concepção de ensino e aprendizagem mecânica, fragmentada e hierarquizada, que não leva o aluno à reflexão. Os programas investem na leitura enfatizando a técnica, ensinando a decodificar palavras escritas. Assim, as autoras questionam sobre a contribuição do método para as dificuldades em torno do letramento e do conseqüente analfabetismo funcional:

Ao deslocar o aprendizado da técnica da leitura e da escrita dos seus usos, apostando em que o processo de escolarização vá dando conta dessa complexidade, as camadas de baixa renda são mais penalizadas, uma vez que repetem algumas vezes as séries iniciais, saem da escola antes de completar os anos de estudo do ensino fundamental e tem poucas oportunidades de leitura e escrita no seu cotidiano de vida e trabalho (2008, p.19).

Além de analisar o ponto de vista pedagógico, o estudo considera a estrutura social, pois observa a escola como veículo de exclusão dos filhos dos trabalhadores, visto que ‘não tem se colocado de maneira inclusiva no que diz respeito à cultura dos grupos sociais de origem dos alunos (...) rejeita seu modo de ser, de falar’ (2008, p. 16).

Ora, no ensino de língua estão as mais variadas formas de manifestação da identidade social. Assim, quando a rejeição do professor se aloja na forma de falar do aluno provavelmente surgirão mais complicações na inserção desse estudante no processo de leitura e escrita. É por conta das questões até aqui arroladas que a escola deve, de uma vez por todas, dá conta da diversidade que circunda a estrutura física da escola. Desse modo, o professor deve assumir o desafio de adentrar nesse universo cultural para fundamentar sua prática.

### 2.3. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Como vimos até aqui, as questões sociais e políticas se refletem no posicionamento pedagógico da escola e, conseqüentemente, no currículo escolar e no rendimento dos discentes. Vale destacar que, de acordo com o SIS 2010<sup>31</sup>, entre os

---

<sup>31</sup> Resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2009 pelo IBGE.

analfabetos brasileiros, apenas 30% são brancos, os outros 70% são pardos e negros. Em 2009, entre os jovens brancos de 18 a 24 anos apenas 40% não estavam cursando o nível superior. Todavia, entre os jovens pardos e negros esse número chegou aos 70%.

A exclusão da população negra no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade não deixa de crescer. E esse contexto permanece porque não se alteram os processos de exclusão iniciados na época da escravidão. De acordo com Olinda, temos:

O recenseamento de 1808 registrou um aumento da população que atingiu 411.141 habitantes, dos quais 21,6% eram brancos; 1,4% de índios; 43,0% negros e mulatos livres; 33, 9% negros e mulatos escravos. (...) Nesse contexto, o percentual de alfabetizados era proporcional ao componente branco na população livre, e a grande maioria das crianças não aprendia a ler e a escrever. (2003, p. 159)

Ainda hoje, a cultura e o conhecimento desses povos não são legitimados e deficiência linguística ainda permanece. Ademais, a negação que deu à luz a essa situação nasce na escola, pois, de acordo com Cavalleiro, ‘a exclusão escolar é o início da exclusão social da criança negra, já que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição estruturante para que o repertório cultural das pessoas possa se expandir’ (2001, p. 68).

Apesar da recente movimentação da sociedade por conta do sistema de cotas raciais, não é difícil perceber que a questão étnica representa ainda um debate de certa forma tímido na educação, mas que aparece veemente no cotidiano das relações sociais. Dessa maneira, torna-se uma temática educacional urgente. De acordo com Ianni (2005, p. 11), a sociedade não escapa desse debate que se insere no seio da sociedade, em seu universo cultural, político, social e econômico:

A questão racial sempre foi, tem sido e continuará a ser um dilema fundamental da formação, conformação e transformação da sociedade brasileira. Está na base das diversas formas de organização social do trabalho e dos jogos das forças sociais, bem como das criações culturais. Praticamente tudo o que constitui a economia e a sociedade, a política e a cultura, compreende sempre algo ou muito da questão racial. Os longos períodos de tirania realizam-se com ampla ou total exclusão do negro e outras etnias, assim como os episódicos períodos de democracia realizam-se com alguma participação do negro e de outras etnias.

Ora, os arranjos culturais e étnicos são determinantes no processo de aprendizagem, pois é na escola que são desenvolvidos ou inibidos os traços identitários trazidos pelos estudantes. Diante disso, faz-se mister uma investigação acerca das perspectivas pedagógicas alternativas que se pautam no respeito à diferença e na valorização

da diversidade étnica. Aqui tomamos Pereira que, ao tratar do papel da escola frente ao ‘enredo das relações sociais’, discorre sobre uma ‘necessidade imediata’ (2007, p. 15):

educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizagem de determinados saberes, mas, para além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber

Se os saberes historicamente valorizados não se pautam nas vivências das comunidades populares, o que temos é uma eleição do que deve e do que não deve ser ensinado. Assim, nas comunidades negras os saberes e valores escapam dos currículos e das metodologias da escola formal. Diante disso, promove-se uma lacuna que vem se dilatando cada vez mais e ainda resulta na exclusão desses grupos sociais. Nesse caso, os quilombos, como comunidades negras formadas a partir de uma densa e histórica demanda cultural, precisam encontrar em pedagogias alternativas a sustentação do seu universo cultural.

Entretanto, antes de dar conta da perspectiva pedagógica no contexto quilombola é importante entender a dinâmica histórica e social desse espaço que vai além de sua relação com a organização social dos escravos. Para Souza é a partir do fim da escravidão oficial que o país passou a excluir ainda mais, e até mais estrategicamente, a comunidade negra:

O estado brasileiro encarregou-se de desenvolver políticas de substituição da mão-de-obra negra para fins de limpeza étnica, impedindo que os afrodescendentes ocupassem os postos de trabalho que seriam gerados com o nascimento da indústria (2010, p. 12)

Ainda de acordo com a autora, esse estado de opressão, agravado pelo sistema capitalista, resultou em um novo uso para os espaços que antes serviram de abrigo para aqueles que fugiam da escravidão. Essa nova configuração, chamada de “remanescente de quilombos”, demonstra um exercício de resistência para garantir “a manutenção de seus meios de sobrevivência, de suas tradições culturais” (idem, p. 13). Isso porque não poderia mesmo haver espaço para os ex-escravos em num contexto criado por (e para) seus ex-donos.

De acordo com Clóvis Moura, o quilombo tem seu conceito clássico inspirado numa definição do rei de Portugal em resposta à consulta do Conselho Ultramarino em 1740. Desse modo, quilombo era “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não tenha ranchos levantados, nem se achem pilões nele” (1987, p. 11). Vale destacar que o conceito ignorava as condições políticas e sociais dos ex-escravos.

Ainda segundo Moura, “à medida que o escravismo aparecia e se apairava nacionalmente, a sua negação também surgia como sintoma da antinomia básica desse tipo de

sociedade” (idem, p. 13). Entretanto, o quilombo, além de representar histórica resistência às situações de dominação e opressão, é, antes de tudo, um retrato de uma organização cultural:

(os quilombos) foram não apenas uma força de desgaste, atuando nos flancos do sistema, mas, pelo contrário, agiam em seu centro, isto é, atingindo em diversos níveis as forças produtivas do escravismo e, ao mesmo tempo, criando uma sociedade alternativa que, pelo seu exemplo, mostrava a possibilidade de uma organização formada de homens livres. Essa perspectiva que os quilombos apresentavam ao conjunto da sociedade da época era um “perigo” e criava as premissas para reflexão de grande camada da população oprimida (idem, p. 37)

Por conta das considerações até aqui arroladas vale repensar o conceito clássico de quilombo. A Fundação Cultural Palmares<sup>32</sup> traz em seu sítio uma contribuição pertinente, uma reflexão histórica que não deixa de tomar as configurações mais atuais acerca do conceito em questão: “o quilombo, que se constitui no passado como um lugar de ruptura com o regime escravista, na atualidade se reorganiza como um lugar de mobilização das forças sociais ligadas às camadas mais carentes da população brasileira”.

Com a mesma perspectiva de releitura do conceito histórico, Glória Moura, em uma publicação do MEC, apresenta o conceito de quilombo contemporâneo como uma comunidade negra habitada por “descendentes de africanos escravizados que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo” (2007, p. 3). A autora ainda acrescenta:

Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo (idem).

Ora, o que realmente caracteriza uma comunidade de remanescente de quilombos é sua vivência social e sua particularidade cultural. É a demanda cultural de um quilombo com sua natureza de resistência, festividade e saber que forma seus moradores. Diante disso, vale considerar outro conceito trabalhado por Glória Moura em outra obra (1998): a ‘cultura da festa’. Para a autora, a festa, “com seus ritos e símbolos, revela os costumes, os comportamentos, os gestos herdados e aponta ao mesmo tempo para as negociações simbólicas entre essas comunidades negras e os grupos com os quais interagem” (1998, p.14).

---

<sup>32</sup> Disponível em [www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br), acesso em novembro de 2010.

Por conta disso, as festas não devem ser ignoradas pelos estabelecimentos escolares, mas inseridas no cotidiano da escola como as outras comemorações que figuram no currículo escolar clássico. A autora traz importantes considerações acerca da educação quilombola. Em uma delas, Moura destaca com pertinência a relação entre trabalho pedagógico e identidade a partir de seu conceito de ‘cultura de festa’:

A compreensão do sentido didático da realização das festas é fundamental para a abordagem educacional, pois sabe-se da importância da formação da identidade no processo de ensino–aprendizagem e se observa que raramente ocorre na escola tradicional. A constatação de que o desenvolvimento do currículo invisível, realizado de uma maneira informal, marca indelevelmente a formação da identidade dos moradores dos quilombos contemporâneos, ensejou a reflexão sobre o aproveitamento dessa experiência na escola formal, levando os alunos a conhecerem sua história e a se reconhecerem em sua formação étnica (2006, p. 266).

Há de se destacar que, ao lado do conceito da ‘cultura de festa’, Glória Moura trata do ‘currículo invisível’ assim chamado por se desenvolver no cotidiano da comunidade. Desse modo, as vivências dão conta da transmissão de valores e princípios e ainda determinam a conduta e a afirmação positiva da identidade do grupo social:

É na cultura da festa que, pela exposição condensada e reiterada desses valores, explicita-se o currículo invisível que essas comunidades constroem para si mesmas e que vai despertando nas crianças e nos jovens a vontade de continuar a manter a identidade que lhes confere sua cultura e, ao mesmo tempo, nela desenvolver novos aspectos (2006, p. 268).

Ademais, somando-se ao conceito do currículo invisível, temos a oralidade. Aqui, há de se destacar que não é possível tratar de educação quilombola sem trabalhar a linguagem, pois é a partir da narrativa que é transmitida sua cultura e sua história. De acordo com publicação do MEC que trata da educação quilombola, apesar da educação formal criar um distanciamento do contexto cultural, o sentimento de identificação não se perde visto que “a visão de mundo dos moradores das comunidades é demonstrada através de símbolos de que se utilizam para afirmar sua identidade: relembrando o passado, recriando a tradição, adaptando-a à realidade. O passado subsidia o presente para construir o futuro” (2006-2, p.261).

Por isso, faz-se mister na educação quilombola, o retorno à história a partir da memória e da narrativa. Nesse sentido, vale tomar os elementos básicos da chamada “Pedagogia Griô”, que, através da narrativa de um personagem de um grupo, pode trazer para a sala de aula o universo cultural e social de uma dada comunidade negra. Para Barzano:

“a Pedagogia Griô fundamenta-se nos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que se remetem, principalmente, ao pensamento de Paulo Freire, enfocando a pedagogia dialógica (...). A prática discursiva da Pedagogia Griô, mesmo sendo de natureza não-formal, se ancora, principalmente, na crítica ao modelo de ensino tradicional das escolas” (2008, p. 98)

Ainda de acordo com Barzano, os griôs surgiram na África como “velhos que percorrem aldeias, contando histórias, cantando músicas, declamando poesias ou até mesmo mediando desavenças entre as grandes famílias” (2008, p. 37), pois “os griôs recebem da tradição africana, um status social especial, com liberdade para falar e se manifestar” (idem, p. 38). Dessa maneira, a oralidade pode se tornar um importante veículo de aprendizagem, sobretudo se tomarmos uma perspectiva pedagógica de valorização dos saberes e dos valores das comunidades negras, historicamente ignorados:

Na África, mesmo com o advento, prestígio e valorização que a escrita ganhou no mundo moderno e contemporâneo, a oralidade tem resistido e conseguido seu lugar de importância e isso se deve, principalmente, ao papel que os contadores de histórias – griôs – têm desempenhado, na transmissão de saberes, na recuperação das narrativas, que contribuem para a desmistificação entre a dicotomia escrita-oralidade e permite que se perceba o valor da interação face a face com o ouvinte, da sua performance, seus gestos, seu olhar, sua expressão corporal que são características da tradição oral que a cultura escrita apaga. Os griôs assumem o papel de figuras como “memória viva”, sendo os interlocutores de uma cosmovisão negro-africana, dedicando à oralidade o seu aspecto principal (idem, p. 44)

Nas visitas à comunidade Maloca, fomos observando como a oralidade era um instrumento forte para criar os laços de pertença a uma cultura ancestral. As conversas com as mulheres mais velhas e liderança local, também foram trazendo referências do que era mais forte na vida da comunidade, bem como o que também era ausente como direito de um grupo: a qualidade da escolarização para os filhos e netos. De acordo com publicação do MEC,

A oralidade é o meio de transmissão de grupos e coletividades tradicionais, em particular, aquelas que não registram seus fenômenos através da escrita. No entanto, a expressão oral pode ocorrer vinculada a expressões visuais e corporais, artísticas e musicais, e, inclusive, escritas (2006-3, p. 221).

Considerando o pressuposto acima, o trabalho pedagógico no espaço quilombola deve estar relacionado às temáticas que partem da oralidade. Entretanto, a oralidade na sala de aula, sobretudo no ensino de língua materna, ainda tem sido negligenciada como potencial

pedagógico. Isso porque a escola, a partir do ensino de língua, ainda apresenta a escrita como necessidade absoluta sem o pesar das dificuldades dos estudantes das comunidades populares nesse processo. Nesse caso, temos uma estratégia que, como vimos a partir de dados e reflexões, torna-se pouco eficaz. É preciso observar que essa perspectiva institucional, ao negar as contribuições pedagógicas alternativas, acaba por favorecer o fracasso escolar dos estudantes. Por conta disso, ainda segundo Barzano, a escola, então, deve observar que:

Os dois eixos – escola e comunidade – tendo o griô como um intercessor, podem encontrar na tradição oral elementos que contribuam para: a compreensão dos saberes que foram acumulados ao longo dos anos e que mapeiam a história dos negros na diáspora africana (2008, p. 56).

No entanto, a escola não está preparada para dar conta dessa demanda e, as falas das pessoas mais velhas da comunidade Maloca, foram aos poucos reiterando o despreparo da escola para dar conta dos processos mais simples da aprendizagem da leitura e da escrita onde as crianças estudavam. Assim, vale destacar uma consideração de Glória Moura, que, com formato de crítica, traz uma justificativa política para a situação de exclusão (2006, p. 263):

Na escola, é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorpore a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores, ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas.

Essa reflexão, muito debatida entre estudiosos de diferentes áreas e ainda assumida como bandeira de luta de movimentos sociais, foi oficialmente observada pelo Estado a partir da Lei nº 11.645/2008 que altera o artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996 (LDB) incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o

índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Junto com a legislação, e até antes dela, foi necessário um conjunto de reflexões, debates e publicações. Estas, trazidas pelo MEC, surgiram com o intuito de fomentar o debate acerca da educação étnica entre o professorado da escola pública. Vale destacar que, apesar da concepção de diversidade<sup>33</sup> do MEC se apresentar despolitizada e superficial, os textos que compõem as publicações de perspectiva étnica são resultados de pesquisas sérias que são gestadas nos movimentos sociais a partir das reflexões de intelectuais como Eliane Cavalleiro, Glória Moura e Nilma Lino Gomes. Aqui, é importante perceber que as diretrizes em questão se pautam no reconhecimento de uma lacuna histórica no currículo escolar brasileiro no que diz respeito a diversidade, sobretudo étnica: “vivemos num país com grande diversidade racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos, no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas (2006-3, p.55).

No entanto, apesar de passados alguns anos desde a implementação da lei, não é prematuro afirmar que pouco tem sido feito para alterar esse estado de negação e desigualdade étnica na escola. De acordo com publicação do MEC, “se a exclusão social se dá de forma material e simbólica ao negarmos as contribuições e presença do negro na história e na cultura brasileira, assim como dos povos dos quais descende, da sua herança africana, produzimos uma exclusão simbólica” (2006-e, p. 111). Por isso, vale destacar a importância de, cada vez mais, estreitar os laços da escola e da comunidade para que não seja criado “um sentido de exclusão” entre os conteúdos escolares e o universo cultural do aluno.

Ora, a escola deve então dar conta dessa lacuna curricular e partir dos elementos da história e cultura dos espaços quilombolas. Não é possível elaborar estratégias pedagógicas sem conhecer a comunidade em que estão inseridos os estudantes e, nesse caso, o contato com os saberes produzidos é fundamental. Então, é a partir do que ensinam os mais velhos que são transferidos os valores de resistência, ainda de acordo com publicação do MEC, temos que

---

<sup>33</sup> O Ministério da Educação tem trazido, sobretudo a partir do Governo Lula, a proposta de pensar a educação e a diversidade ora como um pacote, em que cabem todas as diferenças e desigualdades; ora com restrição a partir da ideia de inclusão. A antiga SECAD, por exemplo, incluiu o termo inclusão em sua sigla (tornando-se SECADI), mas trabalha um tipo de inclusão que se volta apenas aos portadores de necessidades especiais.

Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações. Assim, o que antecedeu aos antigos quilombolas foi a história da colonização, do escravizar que, não obstante o contexto de perversidade, estes(as) reafirmavam o desejo/direito à liberdade; se havia escravização, havia resistência, havia reação; os capitães-do-mato não surgiram da imobilidade: foram reações do outro campo, do campo da opressão. Todavia, da ancestral história da resistência, acionamos o campo também da emancipação que, perseverantemente, as comunidades negras continuam a almejar. Esta é a grande reação a ser despertada no campo da educação: produzir uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão “dentro” e os que estão “fora. Nesse campo, o desafio da educação é contribuir para emancipar radicalmente, as pessoas de relações que retardam uma convivência humana mais respeitosa, e, por isso, mais plena (2006-e, p. 142-143)

Esse exercício de problematização deve nortear todo o trabalho pedagógico. Desse modo, os estudantes devem, a todo tempo, ser estimulados a pensar as práticas sociais de sua comunidade. Como surgiram? Sob quais condições? Com quais objetivos? A partir disso, devem pensar as circunstâncias que resultaram na sobrevivência das práticas em questão. Dessa forma, podem apreender o ideal de resistência que integra os valores de um quilombo.

Assim, vale retomar as considerações de Glória Moura para observar que “essa educação, profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da identidade nacional, deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças” (2006, p. 269). A proposta é fazer com que a educação desative “a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais” (idem, p. 269). Ademais, Glória Moura ainda argumenta:

O que se propõe é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com a atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Esse é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada por uma formação pluri-étnica e multicultural. (idem, p. 268)

Como vimos até aqui, a educação quilombola não pode se dá de maneira mecânica e fechada. De forma adversa, deve estar articulada à vivência dos sujeitos em

questão, pois não se realiza sem o fortalecimento da comunidade, sem a valorização de suas práticas sociais e culturais. Ademais, deve estar vinculada a um projeto maior de transformação da sociedade que deve pautar a formação dos seus sujeitos e, por conseguinte, a transformação de sua realidade com vistas à emancipação do homem. Isso porque,

a proposta de uma educação quilombola passa por analisarmos qual concepção de educação se fala e, para tanto, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido, sobre quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações sociais, em que base didático pedagógica práticas educativas emancipatórias serão possíveis, além de estruturas reais e necessárias para que este processo se desencadeie” (2006-e, p. 141-142).

Em conformidade com os pressupostos até aqui elencados, a pesquisa-ação, exposta mais detalhadamente no terceiro capítulo, buscou uma articulação entre trabalho pedagógico e demanda cultural. Aqui, há de se destacar a importância que as questões acerca da língua e da cultura perpassam no contexto da educação quilombola, sobretudo no que diz respeito ao processo de oralidade e escrita, ou seja, às demandas que consistem no ensino de língua materna. No capítulo que segue mostramos que a reflexão teórica, o retorno à comunidade e o uso da demanda cultural local são determinantes nesse processo.



### **3 A DIVERSIDADE CULTURAL E A LINGUAGEM**

“A língua deveria ser tratada como uma concepção de mundo, como uma expressão de uma concepção de mundo”  
GRAMSCI (1982, p. 167)

O capítulo a seguir apresenta uma reflexão acerca da diversidade cultural e da linguagem. Em seguida, traz uma mostra dos falares da comunidade de remanescente de quilombos Maloca. A proposta é deslocar algumas das questões discutidas no capítulo anterior, como o processo de institucionalização, para o contexto de diversidade linguística que implica, antes, numa compreensão de diversidade cultural e, nesse caso, étnica. Desse modo, as considerações que seguem são parte do subsídio para a pesquisa-ação (apresentada no terceiro capítulo), pois tomam questões basilares para uma educação quilombola.

### 3.1 DIVERSIDADE CULTURAL

O desenvolvimento de grupos humanos permitiu as mais diversas formas de organização social e política. Dessa forma, em todo o vasto mundo em que vivemos, os homens se comportam de acordo com sua condição etária, histórica, política, étnica e econômica. Mas desde quando esse cenário é conhecido? E quando será compreendido?

A História mostra que o sistema político que predomina na sociedade faz com que existam sempre opressores e oprimidos. Como se sabe, quando os povos eram desconhecidos os seus encontros eram permeados por conflitos por conta da possibilidade de ameaça que representavam, ou seja, a diversidade não era compreendida. Com o avanço da tecnologia, a informação chega a quase toda a humanidade ao mesmo tempo em milésimos de segundos. Não é preciso muito trabalho e instrução para conhecer as mais diferentes comunidades pelo mundo afora, através de fotos, vídeos e pesquisas. Entretanto, os conflitos não acabaram.

Diante disso, vale considerar um significado do termo cultura que deriva da antropologia social. Aqui, temos a cultura como uma prática social constantemente mediada pela linguagem, a principal forma de expressão de um dado grupo social. O conceito a seguir foi sistematizado pelos autores Moreira e Candau (2007, p. 27):

Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e

aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

Entretanto, como já sinalizamos, a diferença cultural sempre foi objeto de conflito entre grupos sociais. De acordo com Santos, no século XIX a discussão acerca da cultura ganha duas perspectivas. Uma mais voltada à evolução das espécies e por isso, à ideia de cultura como traço distintivo entre o homem e os outros animais; a outra como marco da expansão política, econômica e até territorial das potências europeias.

Segundo as considerações de Santos, a cultura se relaciona com a ideia de evolução a partir da margem do comportamento do branco europeu: “a diversidade de sociedades existentes no século XIX representaria estágios diferentes na evolução humana: sociedades indígenas da Amazônia poderiam ser classificadas no estágio de selvageria, reinos africanos no estágio de barbárie. Quanto à Europa classificada no estágio da civilização, considerava-se que ela já teria passado por aqueles outros estágios” (1987, p.14).

Ora, considerar a ausência de cultura em qualquer grupo ou eleger um parâmetro cultural que sirva de medida é tão inútil quanto preconceituoso. Ainda de acordo com Santos, “a diversidade das culturas existentes acompanha a variedade da história humana, expressa possibilidades de vida social organizada e registra graus e formas diferentes de domínio humano sobre a natureza. A ideia de uma linha de evolução única para as sociedades humanas é, pois, ingênua e esteve ligada ao preconceito e discriminação sociais” (idem, p. 15).

Vale destacar que não pode existir superioridade cultural entre grupos sociais, mas diferenças e desigualdades que surgem de fatores geográficos, sociais e econômicos. De acordo com Pereira, “as trocas de valores culturais – que incluem relações marcadas pela negociação e pelo conflito – são, desde sempre, um atributo fundamental das sociedades humanas” (2007, p. 15). Como se sabe, desde os tempos mais remotos, o que se resulta desses conflitos é um processo perverso de dominação de um grupo social sobre outro que acaba resultando ainda na anulação de saberes e valores de diversos povos oprimidos. Assim, os sistemas políticos predominantes, a partir de um processo de institucionalização, pregam uma convenção que garanta o sustento dessa dominação, sobretudo por meio de seus aparelhos.

Diante desse contexto, vale destacar que, para os pós-modernistas, o homem, vítima de uma desenfreada globalização, é um sujeito de identidade fragmentada (Hall, 2005). Desse modo, a identidade, formada e transformada de forma contínua, é definida historicamente pelos sistemas culturais e está condicionada à forma como o sujeito é representado, num contexto político e social. De acordo com Hall, há uma tendência à

homogeneização da cultura, ele alerta que não há uma identidade cultural unificada, pois as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais. Nesse contexto, cultura nacional, funcionando com um sistema de representação, continua a ser representada como unificada, uma tentativa de institucionalização (2005, p. 49).

a formação de uma cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve as instituições culturais nacionais, como, por exemplo, num sistema educacional nacional

Com outra perspectiva, para a orientação marxista, que deve nortear a pesquisa aqui desenvolvida, também é possível identificar um processo de homogeneização. Entretanto, aqui, o homem, agente histórico, é capaz não só de entender suas contradições, mas também de transformar sua realidade social. Ora, se ainda somos tão estranhos como quando éramos povos ‘desconhecidos’, quem pode mudar algo, senão o próprio homem? A ideia aqui não é sustentar o pessimismo que repousa na dominação, tampouco apresentar uma solução para essa tão antiga problemática. A proposta é refletir sobre o que a educação tem a ver com isso tudo, é perceber seu papel diante do cenário que está posto. De acordo com Santos,

De fato, ao longo da história, a cultura dominante desenvolveu um universo de legitimidade própria, expresso pela filosofia, pela ciência e pelo saber produzido e controlado em instituições da sociedade nacional, tais como a universidade, as academias, as ordens profissionais (médicos, advogados, engenheiros etc). Devido à própria natureza da sociedade de classes em que vivemos, essas instituições estão fora do controle das classes dominadas (1984, p. 55).

Como não é possível trabalhar as questões pedagógicas separadas das culturais e sociais, aqui, tomaremos uma perspectiva dialética. O traçado teórico marxista para a ideia de cultura será analisado sempre de acordo com o produto das relações materiais entre os sujeitos e suas contradições historicamente estabelecidas. Para melhor ilustrar essa condução teórica, vale tomar as contribuições de Gramsci (1982), sobretudo a partir da hegemonia – um conceito fundamental para entender sua obra.

Pode-se dizer que a noção de hegemonia transcende a ideia de dominação de uma dada classe social, já que esta decorre de um consenso garantido a partir da difusão e aceitação de determinados valores. Nesse caso, o poder que advém dessa dirigência social é resultado de

uma supremacia ideológica e os intelectuais têm a função de unificar os conceitos para criação de uma nova cultura, uma nova difusão de concepção de mundo, a hegemonia popular.

Essa nova concepção de mundo, proposta por Gramsci, deve ser elaborada a partir da superação do senso comum. Este deve dar lugar à filosofia da práxis, instrumento que resulta na elevação cultural da massa a partir de um exercício de classe: a construção de uma visão coerente e unitária do mundo. Para tanto, faz-se necessária, de acordo com a teoria gramsciana, uma formação pedagógica que trabalhe essa transição, pautando um novo sistema social e político. Assim, a escola aparece como um espaço de desenvolvimento ideológico contra-hegemônico, uma das entidades que podem concretizar esse processo, pois a dimensão educativa esta inerente à existência, sentido e ação dos intelectuais.

Ainda de acordo com Gramsci (1982), a escola elementar se dá no conceito de trabalho, da atividade teórica e prática, deve ser única, inicial de cultura geral, humanista e formativa. Se a escola apresentar novas relações entre trabalho intelectual e industrial, ela pode transformar e refletir os organismos da cultura. Concomitantemente, a cultura aparece no projeto gramsciano como elemento transformador do sistema, já que é na cultura que a classe dominante age para manipular o povo e garantir sua hegemonia. É a elevação cultural que pode provocar a mobilização social, pois a cultura é um elemento chave de transformação social. Dessa forma, o processo hegemônico vincula o ato pedagógico ao político.

Como se pode ver, a questão cultural, que passa por um plano de educação quando tratamos do ensino de língua materna, não escapa do plano de institucionalização que promove a exclusão e a exploração da classe dominante. Aqui, vale uma reflexão acerca da língua e da variação linguística como partes de um legado cultural e social de um dado grupo.

### 3.2 QUESTÃO LINGUÍSTICA

Como vimos na perspectiva do ensino, o interesse pela linguagem surge ainda na Antiguidade Clássica. Vale contextualizar que no século XVII, considerado pelos estudiosos como o século das gramáticas gerais, foram produzidas as gramáticas racionais com o objetivo de eleger e regulamentar uma proposta de linguagem ideal. No século XIX, com a

Linguística Histórica, surgem as gramáticas comparadas e é a partir disso que surgem as primeiras tentativas dos estudiosos em explicar as regulares alterações sofridas pela língua.

Entretanto, é apenas com a abordagem de Saussure que surge a Linguística Moderna, a jovem ciência da linguagem. Tomando a língua como objeto, o pai da Linguística elegeu as disciplinas da Linguística: a Fonologia, a Sintaxe, a Morfologia e a Semântica. Para ele, a língua, um sistema abstrato, é um fato social, geral, homogêneo e psíquico. Dessa maneira, o teórico difere língua de fala quando classifica a fala como realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial, variável, heterogênea e psicofísica.

Vale destacar que, para Saussure, o estudo da Gramática se limita à construção de regras que visam eleger o ‘certo’ e o ‘errado’. Para o teórico, a ciência que ‘se constitui em torno dos fatos da língua passou por três fases sucessivas - Gramática, Filologia e Gramática Comparada - antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto’ (2006, p.7):

Começou-se por fazer o que se chamava de “Gramática”. Este estudo, inaugurado pelos gregos, e continuando principalmente pelos franceses, é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa muito afastada da pura observação e cujo ponto de vista é forçosamente estreito.

Segundo Orlandi (2007), além de definir a base da linguagem, Saussure chama de sistema a organização interna da língua, a estrutura. Vale dizer que uma das formas do estruturalismo é o funcionalismo, seu objetivo é considerar as funções desempenhadas pelos elementos linguísticos, nos seus aspectos fônicos, gramaticais e semânticos, ou seja, enfatiza os aspectos internos da língua desconsiderando as questões externas.

Dessa maneira, o estudo da língua pode ser aparado por diversas correntes da Linguística e ainda por outras ciências, como a Educação e a Sociologia. Além disso, como já foi ilustrado, pode dar conta do ensino de língua materna. Segundo Cagliari,

A Linguística é o estudo científico da Linguagem. Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, quer usando dos conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita. Por isso, o ensino do português pode ser também a preocupação de um linguista (1999, p.42).

Há de se dizer que, dentro do estudo linguístico, surgiram diferentes perspectivas para a análise da língua e da fala, como na Psicolinguística, na Sociolinguística, entre outras. Ainda de acordo com Orlandi, a Sociolinguística vem tomar a sociedade como causa, seu

objetivo é sistematizar a variação existente na linguagem. Além disso, diferente do pensamento saussuriano, acredita na heterogeneidade da língua. Ademais, observa que a linguagem está sempre mudando e analisa as formas linguísticas usadas em comunidades.

Vale destacar que a língua é um fenômeno heterogêneo marcado por uma dinamicidade contínua. Para Labov (2008), as comunidades de fala são as regras linguísticas que garantem a comunicação de um grupo. Reflexo das estruturas sociais, essas variações são os falares que representam socialmente seus falantes e refletem a estratificação da sociedade. Nesse caso, refletem também o contexto de exploração e exclusão em que estão inseridos.

De forma congruente, Bakhtin, ao apontar o caráter dinâmico, vivo e plurivalente do signo, destaca que a comunicação verbal implica conflitos, relações de dominação e resistência, pois o signo ‘não apenas nele se reflete, mas também se refrata’. E tal refração é determinada por ‘confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes’ (1997, p. 46). Para Bakhtin, esse processo é permeado por uma questão política muito bem sedimentada na linguagem: mais uma vez temos uma tendência à homogeneização da língua, como acontece na cultura e na educação.

Ao trazer a natureza ideológica do signo, o autor nos leva a pensar a palavra como expressão de relações e conflitos sociais. Além disso, nos convida a vivenciar um enfrentamento cotidiano a mais essa vertente velada de discriminação e preconceito. Ora, é fácil perceber que o estigma social decorrente do modo de falar é resultado de uma exclusão muito mais econômica e social do que linguística. Dessa forma, “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (idem, p. 46). A partir disso, o autor verifica que a classe dominante utiliza a língua para reforçar o seu poder, pois a filosofia burguesa contemporânea se desenvolve sob o signo da palavra. É o “terrorismo social” da língua culta (idem, p. 47):

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter inatingível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava a fim de tornar o signo monovalente.

Dessa forma, as variantes se tornam veículos de ideologias, trazendo o pesar dos preconceitos e estigmas que chegam ao seu grupo de usuários. De acordo com Cagliari, “para a escola, infelizmente, a variação linguística é vista como uma questão gramatical, de certo ou errado. O diferente não tem lugar em sua avaliação, embora represente a maioria dos fatos que o alfabetizador enfrenta” (2008, p. 36). Ora, toda construção é determinada por uma estrutura

lógica que transcende a noção de certo e errado, pois não é possível que se diga menino o, mas o menino. Diante disso, não se fala errado, mas diferente do que está padronizado.

Dessa maneira, a variação linguística que caracteriza uma comunidade não deve está associada à ideia de erro ou transgressão, pois a língua se movimenta continuamente. E o caráter heterogêneo da língua, concepção recorrente nos PCN, é ressaltado no capítulo ‘Que fala cabe a escola ensinar’, um alerta sobre o preconceito linguístico (1997, p.26):

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. A escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar (...). E, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno. Essas duas crenças produziram uma prática de mutação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (grifo nosso).

Vale destacar o quanto a expressão utilizada pelo MEC (grifada acima) contempla o efeito que uma prática pedagógica pode promover na identidade do estudante. Ora, a variante que um sujeito traz representa seus familiares, sua comunidade, sua casa. E a linguagem, que pode se manifestar de diferentes maneiras, é um dos principais veículos do universo cultural do indivíduo que a manifesta. Dessa maneira, temos que os falares trazidos por uma comunidade são, na verdade, seu arquivo cultural que se renova e se espalha.

Além disso, a construção da identidade de um indivíduo se faz a partir de um processo político, social e cultural que elege valores e princípios. Aqui, tomamos Berger e Luckmann (apud Oliveira, 1976, p. 43-44) para observar que a identidade é um ‘fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade’. Os autores ainda acrescentam que essa identidade é remodelada e redefinida no contexto das relações sociais e por isso, todos os processos sociais que dão conta da manutenção da identidade são condicionamentos e determinados pela estrutura social.

Assim, pensar nos falares de uma comunidade é pensar também no conceito de identidade que se forma e reforma, sobretudo nos sujeitos mais jovens. De acordo com Oliveira (1976, p. 18), ‘a permanência contínua em situações de discriminação desperta desde cedo nas crianças uma consciência negativa de si’. Por conta disso, a escola deve intervir diante de toda e qualquer manifestação de preconceito. Ademais, deve estar atenta aos falares

trazidos pelos alunos, pois, se antes mesmo de permitir o processo de discriminação, a escola legitimar as variações linguísticas, dificilmente encontraremos um contexto de exclusão.

Como se pode ver, a escola, enquanto espaço de expressão da sociedade, é um cenário marcado pelo jogo de representações sociais. Por isso, ela deve reconhecer a variante linguística do estudante e enfrentar o qualquer preconceito como bem colocam os PCN:

Frente aos fenômenos de variação, não basta apenas somente uma mudança de atitude; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional (...) como se fossem desvios e incorreções. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, (...) entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

Nesse sentido, a variação linguística tem de ser definida sobre condições estritas para que seja parte da estrutura linguística, tal como nos mostra Weinreich. Na mesma obra ainda temos uma importante reflexão que nos revela que ‘um sistema é concebido como um complexo de regras ou categorias inter-relacionadas que não podem ser misturadas aleatoriamente com as regras ou categorias de outro sistema’ (2006, p. 104).

Diante dessas considerações, a variação linguística trazida pelo aluno não deve ser deixada no portão da escola. Aqui, a tarefa cabe principalmente ao ensino da língua materna, por tratar do universo cultural e linguístico do estudante. Dessa maneira, o trato com a diversidade pode preencher a lacuna histórica que sempre promoveu a exclusão e a desigualdade no contexto escolar. Assim, poderemos falar em uma educação que se baseia tanto no respeito à diferença quanto no enfrentamento ao preconceito.

### 3.3 UNIVERSO VOCABULAR

As argumentações até aqui pontuadas pretendem fomentar uma prática pedagógica que se desenvolve a partir do trato do universo do estudante, sobretudo se este ilustra uma cultura historicamente silenciada, como no objeto em questão. Diante disso, antes de iniciar a intervenção no quilombo Maloca, foi preciso um conhecimento de sua demanda cultural. Aqui, escolhemos partir da linguagem dos ‘maloqueiros’<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Apesar de ser um termo que faz referência direta aos moradores da Maloca, não é difícil perceber que o vocábulo ainda está, no estado de Sergipe, relacionado à ideia de marginalidade ou de transgressão.

De acordo com a publicação do MEC “Orientações e Ações para a Educação das relações étnicas –raciais”, no capítulo que trata de oralidade e linguagem, temos: “ao agregar a comunidade em torno da fala – preservação das tradições e mitos de matriz africana – os (as) estudantes negros estão dizendo de seu pertencimento étnico e explicitando uma estratégia eficaz de leitura de mundo por esse viés” (2006-3, p. 110).

Em conformidade com esse pressuposto, a pesquisa-ação desenvolvida buscou uma articulação entre trabalho pedagógico e demanda cultural sempre mediada pela linguagem. Isso porque, como vimos na maioria das propostas pedagógicas ilustradas até aqui, é a partir da narrativa e da memória que são transmitidos os valores e os saberes de um dado grupo social. Por isso, antes da intervenção pedagógica, foi necessária uma real aproximação com o universo vocabular do quilombo (idem, p. 151):

tratar a questão da educação para as relações às comunidades quilombolas nos faz atentar para uma questão fundamental: o buscar da fala. A oralidade, secularmente, constitui a forma de estar no mundo para um grupo étnico que tão pouco acesso teve às chamadas ‘letras’, à educação formal

Para atender ao suscitado, inicialmente priorizamos um diagnóstico dos falares da Maloca. Entretanto, o ano de 2011 foi um tanto tumultuado para a comunidade, pois sua matriarca, D. Caçula, esteve muito doente ao longo do primeiro semestre, chegando a falecer mais ao final. Já o segundo semestre, foi muito marcado por visitas do INCRA permeadas de cansativas entrevistas. O contexto era delicado, por isso, a orientação dos líderes da comunidade era que a intervenção junto com as crianças fosse desenvolvida com mais cautela, principalmente junto aos mais velhos.

Diante desse contexto, a contribuição da dissertação de mestrado de Santo (2011) foi determinante para o início do trabalho. Após a atenta leitura da pesquisa e duas visitas à comunidade, nos debruçamos em arquivos de áudio e vídeo disponibilizados pelo autor. Por conta disso, pode-se dizer que, antes mesmo do desenvolvimento da intervenção<sup>35</sup> junto às crianças, a pesquisa foi iniciada com o trabalho de análise dos falares da Maloca a partir de uma minuciosa e atenta audição.

Após a audição de todas as entrevistas surgiu certa frustração. Os falares da comunidade em quase nada se distanciavam dos falares de qualquer outra comunidade popular situada na cidade (diferentemente das comunidades quilombolas situadas no campo). Assim, surgiu a ideia de trabalhar com três fontes que marcassem gerações na comunidade.

---

<sup>35</sup> Com o intuito de priorizar um fiel depoimento cronológico da pesquisa – em movimento constante, só tratamos do “processo de inserção”, a intervenção propriamente dita, no terceiro capítulo.

Para a composição supracitada, nos debruçamos especialmente em oito entrevistas (gravações em áudio) do corpus<sup>36</sup> disponibilizado. Por se tratar de uma comunidade relativamente pequena, elegemos para uma audição cuidadosa a fala de três moradores e o critério utilizado foi o recorte etário. Nas transcrições que seguem apresentamos o informante com as iniciais do seu nome, sexo, ocupação e idade.

Apenas os moradores mais velhos, como em qualquer outra comunidade, ainda guardam expressões diferenciadas. Nesse sentido, destacamos a fala de um informante de 88 anos, que recorre ao uso de termos e expressões que se repetem ao longo de suas falas, tais como ‘Oxente’, ‘Ave-Maria’, ‘Mar minino’, ‘Repare’, ‘Baratinado’. Segue uma mostra de sua fala, sempre tecida por lembranças:

M.V.S., sexo feminino, aposentada, 88 anos

1. (Quando perguntada sobre sua maior lembrança): Ah! Da minha casa de palha. Ave Maria, adorava...Aqui era areia, aqui areialva...Eu tenho lembrança muitas de minha casinha. Eu me criei na casa de palha, vinte e nove ano...
2. (Discorrendo sobre um personagem da comunidade): Num era pessoa ruim não, era bom (...) Era do sirviço pra casa, do sirviço pra casa, não era homem de saí, de caminhar, não! Quando ficó velhinho era na porta sentadinho....Trabalhava na prefeitura, como é esse negócio de rua? Varrer, varrendo. Depois ele passou pra mandar os otos, éh...
3. (Descrevendo o espaço físico da Maloca): E aqui tinha espaço? Que espaço que tinha aqui? Quando a gente veio morar aqui era mato. A primeira casa, a primeira casa que fizeram aqui, foi...como é que se diz? Duas de Seu André para os fio morar no fundo da Nossa Senhora das Dores, aí depois minha mãe fez aqui. Mas a de Seu André já tinha o fundo mais limpo, e aqui era o mato. A primeira casa era de frente, era lá, aquela de lá. Os fio que construiu as barraquinha assim de índio, de pé no chão. Morava tudo dent'd'casa com ele.
4. (Tratando dos festejos): Aqui na Maloca? E aqui na Maloca tinha festa, homi? Tinha uma menina que brincava aqui, que já morreu...Juntava uma ruma de minino pra faze um circo, minha mãe era quem dava os pano pra cubrir, dava lençol, somente, não tinha festa aqui não. Tinha o candomblé de Isabel, era a festa que tinha aqui, o candomblé de Isabel quando tinha. Mas negocio de festa, de dança, essas coisa num tinha aqui não. Ah! Quando tinha o candomblé aqui era só quando animava aqui a Maloca, somente. Quando ela morreu acabou Barracão. Eu brincava como uma desgraçada, brincava...eu cantava que de longe se via a minha voz...ela gostava de mim por causa disso, sabe. Quando eu ia não queria ir, porque todo anos eu nunca passei carnaval aqui, eu ia pra Salvador, aí ela dizia ‘Çula, a gente vai brincar’, mas como eu queria muito bem a ela e ela tinha muita atenção a gente, aí eu desistia,e assim quando terminava a festa era que eu ia. Só preu cantar. Dia de domingo tinha a matine pra menina dançar. Toda uma vida eu gostei de dançar, graças a Deus, obrigado senhor.

<sup>36</sup> O corpus de análise foi composto de uma mídia com cerca de quinze entrevistas realizadas por Santo em sua maioria no início de 2010 em contextos de atividades festivas da Maloca, como no carnaval.

Dentre os termos mais peculiares, destacamos /ruma/, termo muito comum na fala dos aracajuanos como uma referência à grande quantidade <muito ou monte >; a supressão presente em /preu/ ao juntar a preposição para ao pronome eu <para eu>; e ainda a clássica expressão /dent'casa/ em vez de <dentro de casa>. Esta, representa uma expressão que transita no universo sergipano, no contexto rural e urbano.

Além disso, as falas transcritas acima se pautam na oralidade e devem ser para Maloca um cenário histórico que não poderia chegar aos mais jovens de outra maneira. De acordo com Moura, “na África, a tradição oral é praticamente responsável pela transmissão da memória coletiva e da consciência social” (1987, p. 38).

Vale destacar que o traço de oralidade é muito mais comum na fala dos mais velhos. Entretanto, observamos esse mesmo traço na fala de um morador mais jovem. A seguir, podemos observar a distância de sua fala em relação à variante padrão. A temática trazida pelo entrevistado também merece destaque visto que há uma necessidade, no seu discurso, de levantar problemas sociais e questões políticas:

J.L.S., sexo masculino, músico e compositor, 46 anos

1. (Acerca de sua origem): Eu vim de Laranjeiras...já vim pequeno, na idade de 8 anos, a maloca era feita de palha, ali a maloca era tudo feito de argila, de barro (...) mas filizmente a gente tem político serio...o prefeito calçou a maloca...toda a família mora na maloca.
2. (Sobre as manifestações culturais): Eu fui um dos primero fundador aqui do quilombo, do bloco afro no estado de Sergipe, o bloco afro unido no quilombo, isso existia...depois a gente começou a se profissionalar como bloco afro, depois nos barrios, como no San Dumon, que foi o primeiro bloco afro Axéquizomba (..) e assim etcetas, mais de vinte blocos...O primeiro rasgadinho...começou por ali, tanto na maloca como no barrio Suissa.
3. (Sobre o processo de reconhecimento como comunidade quilombola): Um orgulho muito grande não só pra mim como pra todos os moradores ali, a gente ainda precisa se sentar pra te um reconhecimento maior, esse reconhecimento é importante pra nós. Todos esses moradores que veio fug...que veio de seus senhores de engeno se encontra ali na maloca. Minha vós, minha avós, meus avós, meu bisavó, foi tudo senhore de engeno da cidade de Laranjeiras. Minha mãe chegou a morar na usina Pinheiro... Hoje a condição ainda é prequaria, tem muito morador desempregado.

Ao tomar uma terceira geração, percebemos, em geral, uma sensível proximidade com a variante padrão, o que indica que o informante passa por um processo de escolarização. Vale destacar que a maioria das repostas são curtas e objetivas. Observamos também a ausência de gírias ao longo da entrevista, apesar de o informante ser muito jovem:

A.D.S.N., sexo feminino, estudante, 14 anos

1. (Acerca da ideia de comunidade): “uma comunidade que todo mundo é unido, um ajuda o outro, c’ando precisa, um tá ali perto do outro pra ajudá”;
2. (Acerca da escola): “Tem muito preconceito ainda nas escolas, eu sofri preconceito na escola quando comecei a estudar...Ele diz que num é pra gente se abater, pra superar o preconceito e não ligá que o povo fala...(quem diz?) Meus professores, minha mãe (Qual foi o preconceito?) Chamada de ‘nega’ (Seus pais conversam sobre isso?) ‘Conversa, diz que é pra mim num ligá, dizar pra lá, que é assim mesmo”.
3. (Em quem se espelha na comunidade?) Minha madrinha (...) porque ela é uma boa pessoa...
4. (O que é ser quilombola?) É morá numa comunidade de negus, eu acho.

Como registramos, a maior expectativa era encontrar uma fala diferenciada, que pudesse trazer traços de um universo particular. Entretanto, provavelmente devido ao fato de a comunidade está localizada no centro de Aracaju, as falas não parecem muito diferentes das variações das demais comunidades populares da capital.

Diante disso, faz-se mister uma discussão acerca do falar urbano, sobretudo das classes minoritárias, que é construído a partir de práticas sociais que são reconhecidas socialmente como erros ou desvios. Isso se dá principalmente por conta da menor recorrência da leitura e da escrita nos espaços de convivência em detrimento da recorrente oralidade. De acordo com a autora Bortoni-Ricardo (2004, p. 33):

em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam

Ora, o espaço urbano, cada vez mais influenciado pela globalização e pela cultura de massa, traz em seu âmago um processo silenciador dos guetos e das tribos numa perversa tentativa de homogeneização. Nesse contexto, os valores culturais amarrados no seio das comunidades são cada vez mais silenciados. Além disso, ao longo das audições, foi fácil perceber que o preconceito social em relação à comunidade foi significativamente minimizado com o passar dos anos, mas ainda existe ao lado de outras mazelas sociais.

Diante disso, é preciso destacar que nos quilombos urbanos os conflitos surgem com configurações peculiares. De acordo com Santo, podemos dizer que a resistência consiste no enfrentamento de todo um sistema (2011, p. 113-114):

Os quilombos urbanos, em sua maioria, são formados, principalmente, por grupos que viviam ao redor de grandes cidades e foram englobados pelo crescimento urbano dos municípios, além de populações que habitavam áreas valorizadas nas cidades e que, a partir do século XX, foram obrigadas a se deslocar para áreas de periferia para dar lugar a projetos de revitalização e embelezamento. Esses grupos têm em comum o vínculo com a ancestralidade negra (...). A opressão histórica e a resistência atual frente à especulação imobiliária e projetos de desenvolvimento urbano que implicam a diminuição do território ou o deslocamento desses grupos étnicos também são fatores de unidade e reivindicações entre estas populações urbanas

Como se pode ver, o espaço de atividade política que se origina do contexto de opressão configura-se como um espaço de resistência. Ademais, voltando para uma perspectiva mais funcional da língua, temos que o traço linguístico das comunidades populares é também uma questão de conflito social e econômico.

Em sua obra *Educação em Língua Materna*, Bortoni\_Ricardo dedica um capítulo para tratar da *Variação Linguística no Português Brasileiro* com o objetivo de ‘sistematizar as características linguísticas - inclusive os traços descontínuos e graduais que distinguem as variedades ao longo do contínuo de urbanização’ (2004, p. 79):

o falante da língua, quando suprime um /r/ em infinito verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/: correr > corrê. O /r/ pós-vocálico também tende a ser suprimido nas formas do futuro do subjuntivo (se ele estiver > estivé) e nos substantivos adjetivos e advérbios polissilábicos (idem, p. 85). A perda da semivogal nos ditongos resulta num processo denominado monotongação. No ditongo /ou/, a monotongação é um processo muito mais antigo na língua, desde a evolução do latim para o português: paucum > pouco > poco (idem, p. 95)

Nas audições em questão, observamos traços de urbanização em fenômenos como o rotacismo ou neutralização do /r/ que ocorre quando utiliza-se /baté/ em vez de /bater/; a monotongação do ditongo nasal /ao/, como na troca de /não/ por /num/; a monotongação de ditongos orais decrescentes, como em /outro/ por /oto/; além da supressão de /r/ e /s/.

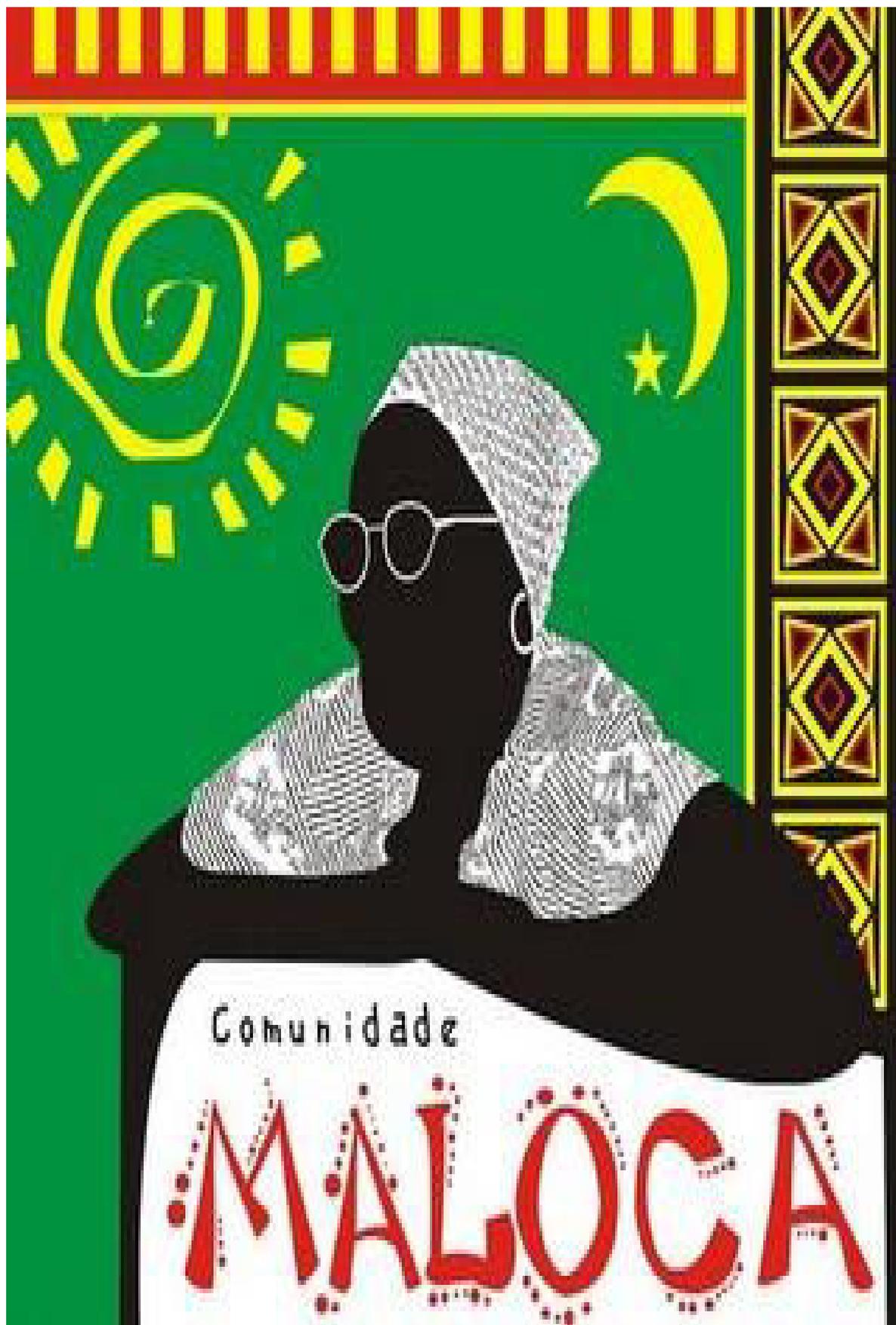
Ademais, o conjunto de entrevistas, a partir de três informantes, nos leva a confirmar o que diz Lopes (1994) acerca dos padrões interacionais. Nesse sentido, a comunidade Maloca mantém um padrão interacional pautado essencialmente na oralidade. E esse traço deve ser considerado na projeto de prática pedagógica que aqui construímos.

Ora, observar os falares de uma comunidade é processo indispensável no exercício docente. Nesse sentido, esse estudo procurou iniciar uma proposta mais ampla de pesquisa que deve mostrar a contribuição desse exercício pedagógico para o desempenho linguístico do estudante. Isso porque o ensino de língua materna exerce um importante papel

no processo de formação identitária do sujeito, é na escola que são construídos e sedimentados muitos dos valores que seguiram com os estudantes. Nesse processo, o contexto escolar pode ativar um sentido de aproximação ou distanciamento cultural.

Como se pode ver, o diagnóstico linguístico contribuiu significativamente para iniciar o processo de inserção e intervenção pedagógica na Maloca. Além de observar no corpus de análise o desenho que os entrevistados trazem da Maloca, foi possível identificar as características mais funcionais da fala e até os fenômenos linguísticos mais recorrentes.

Esse debruçamento nos atentou ainda para apontar uma possibilidade de fala mais tarde encontrada nas crianças envolvidas na intervenção. Além disso, despertou as estratégias utilizadas na intervenção pedagógica propriamente dita e, conseqüentemente, nas propostas de atividades que foram levadas às crianças da Maloca. Dessa maneira, foi possível estruturar as oficinas e preparar o material de apoio para o desenvolvimento da pesquisa-ação.



#### 4 O PROJETO LINGUAGEM E CULTURA NA MALOCA

*“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua presença no mundo, sem sonhar, sem musicar, sem pintar (...).*

*Sem aprender, sem ensinar, sem ideias e formação, sem politizar, não é possível” FREIRE (1997, p. 64).*

O capítulo que segue busca apresentar ao leitor as impressões pedagógicas e políticas da pesquisa-ação realizada na comunidade remanescente de quilombos Maloca. Desenvolvida a partir do trabalho pedagógico realizado junto às crianças da comunidade que cursam as séries iniciais do ensino fundamental, a pesquisa foi sustentada no apoio dos pais e das lideranças e procurou se pautar na demanda cultural da comunidade. Ao todo foram realizados dez encontros regulares em formato de oficina com uma média de seis crianças<sup>73</sup>.

Conforme ilustramos na Introdução, a metodologia esteve sempre atenta às questões políticas da intervenção, desde a construção do objetivo e ao longo da relação com os sujeitos da pesquisa. Assim, fez-se necessário, como orienta Thiollent, partir de uma pesquisa que “supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional” (2005, p. 9).

Ao considerar a atividade pedagógica, a pesquisa-ação, em constante modificação, pode se aproximar da articulação entre reflexão/ação e teoria/prática. Todavia, para validar esse processo, os sujeitos envolvidos devem participar ativa e integralmente da pesquisa. Para Thiollent, “a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer” (idem, p. 18).

Dessa maneira, a intervenção aqui detalhada se pautou na socialização, entre as crianças<sup>74</sup>, de informações e impressões acerca da demanda cultural da comunidade. Para tanto, foi preciso ouvir os sujeitos da pesquisa e pensar, junto a eles, a relação entre cultura e linguagem. Diante desse contexto, as crianças, envolvidas no formato da roda de conversa, puderam tratar de temas relacionados à realidade cultural do cotidiano que vivenciam.

Para iniciar a pesquisa foi necessário um estreitamento com a comunidade a partir de reuniões com a liderança. O objetivo era apresentar, construir e organizar a proposta de intervenção pedagógica garantindo a participação dos sujeitos da pesquisa. Como a líder em

<sup>37</sup> Esse número representou cerca de 60% das crianças da Maloca que cursavam o ensino fundamental.

<sup>38</sup> O projeto de intervenção foi aberto a todas as crianças que cursavam as séries iniciais do ensino fundamental.

questão é pedagoga, as reuniões serviram também para desenhar um tímido perfil pedagógico das crianças<sup>75</sup>, das suas potencialidades até as suas limitações dentro do contexto escolar.

Vale ressaltar que as dificuldades pontuadas no perfil pedagógico anunciado recaem, sobretudo, no processo de leitura e escrita. A líder supracitada, que já havia desenvolvido uma espécie de reforço escolar na comunidade, evidenciou as limitações das crianças em relação à expressão linguística, sinalizando a importância de um trabalho nesse campo. Diante disso, resolvemos tomar como objetivo da intervenção o exercício da escrita e da leitura. Nesse processo, o diferencial foi o uso de temas oriundos da vida da comunidade.

Antes de elaborarmos uma proposta pedagógica de intervenção, fez-se necessário um debruçamento em torno das produções teóricas que dão conta da integração entre cultura, educação e etnia. A proposta da pesquisa incluía ainda uma conversa com os pais das crianças que cursavam o ensino fundamental. Entretanto, a liderança local alertou sobre o desgaste dos moradores por conta das diversas abordagens por parte do INCRA<sup>76</sup>. Por isso, a orientação era que a apresentação e a inscrição no projeto fosse feita pela própria Rosalia, de casa em casa. Assim, a proposta foi aceita pelos moradores e a participação das crianças ficou garantida.

A partir disso foi iniciado o projeto “Linguagem e Cultura na Maloca”. Aqui, a proposta era evidenciar o universo cultural do quilombo no processo pedagógico a partir da fala, do desenho, da leitura, da escrita e da vivência cultural das crianças. Na Casa Mãe Madalena, sede do CRILIBER<sup>77</sup> e Ponto de Leitura, foram realizados encontros temáticos, entre os meses de agosto e outubro de 2011, nas manhãs de sábado (das 08 às 11h).

---

<sup>39</sup> De acordo com Rosalia Maria Alves, na comunidade temos cerca de 11 crianças com a situação escolar priorizada na pesquisa. Dessas, 10 estudam em escolas públicas e apenas uma estuda em escola particular.

<sup>40</sup> O reconhecimento como quilombo urbano, em 2007, careceu de diversas pesquisas por parte do INCRA. Para tanto, a instituição em questão ainda colhe entrevistas através de visitas à comunidade, o que gera desgaste.

<sup>41</sup> Segundo Santo, a CRILIBER, representante legal da comunidade, solicitou à FCP o título de reconhecimento da Maloca como grupo remanescente de quilombo, vale destacar que o início dos trabalhos da ONG ‘Criança e Liberdade’ datam o ano de 1982. Suas atividades, educacionais e culturais, pautam a defesa e a promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente. (2011, p. 11 e 19).

**Figura 1 - Ponto de Leitura**



**Autor: Franklin Timóteo Souza do Espírito Santo (2011)**

Para dar conta da intervenção em questão, fez-se necessário um estudo geral, histórico e cultural, do quilombo. Nesse caso, um dos subsídios mais importantes e inspiradores, mais uma vez, foi o trabalho de Santo (2011) que, ao discorrer acerca das questões identitárias, se pautou, sobretudo, na demanda cultural. Além disso, a pesquisa ação precisou tomar vídeos, documentários e depoimentos de moradores mais antigos.

A apresentação do projeto às crianças se deu logo no primeiro encontro para que estas pudessem contribuir com sugestões. Colocamos para as crianças que nossos encontros seriam diferentes das aulas regulares porque tentariam somar as atividades culturais da comunidade com o exercício das várias formas de expressão da linguagem. Antes disso, foi possível, e indispensável, uma conversa sobre quem eram, onde estudavam, com quem moravam. Como todos já se conheciam o tom foi de descontração, informalidade e conforto<sup>78</sup>.

Em seguida, e considerando ainda publicação do MEC que trata da atuação pedagógica em remanescentes quilombolas, passamos para a apresentação da proposta de trabalho a partir da construção dos temas que seriam trabalhados ao longo do projeto:

<sup>42</sup> Em anexo, trazemos uma tabela que indica nome, pseudônimo, idade, série e escola de cada criança.

O objetivo das ações se constituem a partir de uma proposta político-pedagógica que considera o histórico da vida social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, a preservação da identidade quilombola na sua relação com o ambiente, concomitantemente à busca de melhor qualidade de vida presente e futura, mediante uma tomada de consciência crítica que é sempre emergente ao sentir-se parte da construção do saber (2006c, p. 155)

Assim, após a apresentação dos objetivos e temas, surgiu apenas uma sugestão entre uma das crianças: a inclusão da dança junto com o tema música. Dessa forma, sob a concordância de todos, reorganizamos os seguintes temas para os espaços de oficina: história, dança, música, tradição e brincadeira. Vale lembrar que os temas foram trabalhados, em certa medida, a partir das categorias ‘processo de leitura e escrita’ e ‘percepção de cultura’.

#### 4.1 HISTÓRIA DA MALOCA

A história de um quilombo, quando compartilhada, contribui com a afirmação da identidade do grupo social. Por conta disso, o que se esperava no primeiro encontro com a introdução do tema em questão era despertar o interesse das crianças envolvidas para a história de sua comunidade, e, em seguida, desenvolver um trabalho de expressão linguística sobre essa história. De acordo com a publicação do MEC Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais, temos que “a história dos quilombos tem de estar impressa - visível – não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola” (2006, p. 147).

Para dar conta disso, o trabalho pedagógico proposto tomou como base o cenário desenhado na dissertação de Santo para dar conta do surgimento da Maloca. Em seus escritos, Santo parece priorizar a narrativa dos moradores mais antigos. O autor soma com presteza etnográfica a audição com os moradores à pesquisa documental (2011, p. 31):

Andrelino José Santana dos Santos. Seria ele o primeiro morador e demarcador de um primeiro espaço (lote) na Maloca. Assim, começa a história da comunidade. Sr. Andrelino, ou “Seu André”, como o chamam até hoje, teria vindo do Povoado Central em Riachuelo, após a abolição, em busca de nova perspectiva de vida na capital. Trabalhadores informais tentavam a vida da mesma forma, com trabalhos oferecidos na cidade, como: limpeza de quintais, desembarque de navios no Porto de Aracaju e trabalho de engraxate. (...) Seu Andrelino, acompanhado de sua esposa Maria Francisca da Conceição Santos, chega a Aracaju e não se sabe se residiram no Morro do Cruzeiro, mas acabam encontrando a região onde hoje é a comunidade. Limpam o terreno, demarcaram o território (supõe-se que não encontraram maior resistência na demarcação do espaço) e constroem sua

moradia, ainda de palha com caibro e barro a partir do chão, para a criação dos seus oito filhos. Sr. Andreolino trabalhava informalmente juntamente com sua esposa Maria Francisca. Ele no porto de Aracaju e ela em casas de família. Segundo Dona Caçula, Sr. Andreolino também foi funcionário da Prefeitura Municipal de Aracaju, trabalhando primeiramente como Gari e depois de alguns anos acabou assumindo o cargo de Fiscal de Obras. Diante dos mesmos relatos de Dona Caçula, Sr. Andreolino tivera oito filhos: Raimundo Lino dos Santos, Maria Andreolina dos Santos, Maria da Gloria dos Santos, Isaura dos Santos, João Lino dos Santos, Oscar dos Santos e Rosa dos Santos. Dona Caçula nem os descendentes da família de Sr. Andreolino lembraram os nomes do outro filho, que juntamente com Rosa e Oscar foi para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e não mais voltaram. Após a chegada de Sr. Andreolino, não se sabe ao certo se havia, ou qual seria o critério para habitar a comunidade, sendo lembrado por Dona Caçula apenas os momentos de compra e doação de algumas residências. (...) Dona Maria Andreolina Santos, uma das filhas de Sr. Andreolino, casou-se com Felismino Santos e teve três filhos: Rosalvo dos Santos, “Vavá” (não se sabe o nome de Registro) e Alúcio dos Santos. Rosalvo dos Santos, neto de Sr. Andreolino, casou-se com Iolanda dos Santos, não tendo filhos. Após separação com Dona Iolanda, passou a conviver com Dona Creuza (ainda viva) e tiveram dois filhos. Dona Creuza era filha de Anália Alves. Dona Anália (cozinheira da casa grande do Engenho Camaçari em Itaporanga D’Ajuda -SE,) após separação com Tito Armando, capataz do Engenho, vem tentar a vida em Aracaju trabalhando em casas de famílias, residindo primeiramente na Travessa São Pedro, também próximo ao morro do Cruzeiro e em seguida remanejando-se para a Maloca.

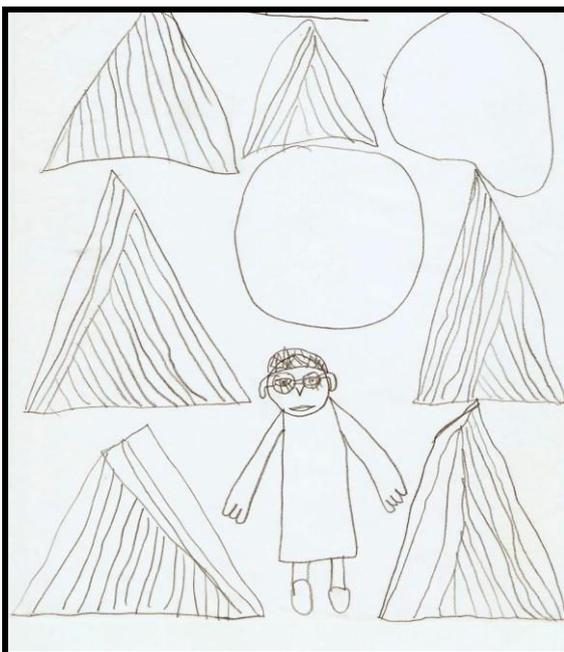
Como se pode ver, a principal narrativa dessa composição é trazida por D. Caçula, a mais antiga moradora da Maloca até o ano de 2011, quando veio a falecer prestes ao completar 90 anos. Segundo Santo (2011, p. 33), Maria das Virgens dos Santos, D. Caçula, era filha da segunda moradora da Maloca, ‘Elvira, cortadora de cana oriunda de Santa Rosa de Lima, mãe de gêmeos’ (o irmão faleceu aos 18 anos). Lembro-me dessa ilustre senhora quando, numa tarde de primavera, acompanhei Santo em uma de suas visitas regulares. Em sua residência, D. Caçula falava de suas lembranças, sempre carregadas de ensinamentos.

**Figura 2 - Dona Caçula**



**Autor: Franklin Timóteo Souza do Espírito Santo (2008)**

Por conta de toda sua vivência, é fácil perceber o respeito e a admiração à figura de D. Caçula pelos moradores da comunidade, mas nas crianças esse traço é ainda mais presente. Ao longo dos nossos encontros havia sempre uma referência em textos ou rodas de conversa. Nestas, as lembranças mais corriqueiras de D. Caçula estavam relacionadas à sua relação com a história e com o cotidiano da Maloca. Aqui, vale destacar os desenhos:



**Figura 3: Desenho Caçula I. Autor: Nizam (2011)**



**Figura 4: Desenho Caçula II. Autor: Nizam (2011)**

Os desenhos, como se pode ver, ilustram muito bem o potencial artístico da criança ao surpreender pela semelhança com a D. Caçula. Trouxemos aqui dois desenhos feitos em dias diferentes para mostrar a permanência do traço forte e preciso da criança. Nesse momento, vale ressaltar o potencial artístico de todas as crianças que participaram da intervenção pedagógica proposta na pesquisa-ação. A dança, a oralidade, o desenho, a música e a escrita formaram os elementos pedagógicos que conduziram a pesquisa-ação. Para dar conta da relação entre oralidade e escrita, os encontros se pautavam em rodas de conversas. Aqui vale destacar a circularidade como elemento pedagógico, segundo o MEC (2006-c, 61):

Para a cultura negra (no singular e plural), o círculo, a roda, a circularidade é fundamento, exemplo das rodas de capoeira, de samba e de outras manifestações culturais afro-brasileiras. Em roda, pressupõe que os saberes circulam, que a hierarquia transita e que a visibilidade não se cristaliza. O fluxo, o movimento é invocado e assim saberes compartilhados podem constituir novos sentidos e significados, e pertencem a todos e todas.

Diante disso, priorizamos esse formato de encontro nos espaços do projeto. Para dar conta da oralidade e escrita, as rodas de conversa ou de leitura eram seguidas de propostas de produção de texto justificadas como meio de registro do grupo. Dessa forma, no primeiro encontro tratamos da importância do ‘conhecimento de sua própria história’ a partir da leitura de uma história em quadrinhos (HQ) que trata de uma comunidade formada por catadoras de mangaba<sup>79</sup>. Vale destacar que as crianças não só compreenderam a importância desse registro como também ficaram entusiasmadas com a ideia de construir um HQ que apresentasse a história da Maloca a partir dos temas que seriam abordados ao longo do projeto.

Depois dessa roda de leitura, o plano era conversar sobre a história da Maloca para que as crianças, em seguida, pudessem ilustrá-la em desenhos e textos escritos. A primeira informação trazida pelo grupo era que D. Caçula havia chegado à comunidade aos 9 anos. Entretanto, apenas uma das crianças apresentou algum outro elemento da história da Maloca. Por conta disso, propusemos que as crianças trouxessem mais informações no encontro seguinte para despertar o interesse em colher informações junto aos mais velhos.

Diante desse contexto, reformulamos imediatamente a proposta de trabalho que estava planejada e elegemos outro tema, o universo da linguagem. Assim, conversamos sobre

---

<sup>43</sup> O projeto Catadoras de Mangaba - Gerando Renda e Tecendo Vida em Sergipe, realizado pela Associação das Catadoras de Mangaba de Indiaroba- Ascamai conta com o patrocínio do programa [Petrobras Desenvolvimento & Cidadania](#) e com a parceria da UFS. No HQ em questão, a história da comunidade é narrada por uma criança.

a comunicação como uma necessidade vital do ser humano e ressaltamos que, em um dado momento da história, os sujeitos precisaram de códigos para ilustrar aquilo que pensavam. Desse modo, mostramos como foram pensadas as primeiras letras e os alfabetos de diferentes grupos sociais. Ao longo dessa discussão, garantimos o entendimento das crianças a partir de um discurso constantemente fático e de uma linguagem acessível e familiar.

Após esse espaço de reflexão, passamos para um momento prático. A partir do uso de letras do alfabeto escritas em pedaços de cartolina espalhados pelo chão, as crianças puderam montar seus nomes, o nome do quilombo e dos membros da comunidade mais conhecidos. Com esse recurso foi possível trabalhar a escrita de forma lúdica e perceber o nível de familiaridade do aluno com a identificação de letras. Além de seus próprios nomes, as crianças montaram o nome da comunidade e de seus principais moradores.

**Figura 5 - Atividade com o alfabeto**



Autor: Fotografia automática (2011)

O trabalho com a história da comunidade seguiu em encontros seguintes a partir de documentários<sup>80</sup> e rodas de conversa. Durante os espaços, era notável o entusiasmo das crianças ao identificar personagens da Maloca tratando sobre a história do remanescente de quilombo. Para encerrar o tema, foi sugerida a elaboração de um texto que contasse a história da comunidade. No entanto, apenas duas crianças conseguiram desenvolver um texto escrito, as demais desenharam. Além disso, uma terceira criança apresentou certo desconforto e até chorou diante da proposta de escrita, o que nos levou, mais uma vez, a reformulação.

### Figura 6 - Atividade com documentário



Autor: Jaqueline Gomes dos Santos (2011)

Por conta disso, as atividades seguintes foram propostas a partir da organização de duplas que deveriam desenvolver a expressão oral, a expressão artística, a expressão corporal ou a expressão escrita. Essa medida serviu para garantir a participação efetiva de todas as crianças, inclusive daquela que havia chorado. Com isso, as manifestações das crianças se restringiram basicamente a escolher entre desenho, dança, música e produção de texto. Vale lembrar que todas essas propostas eram feitas sempre depois das rodas de conversa e leitura.

Nesse primeiro momento da pesquisa, entre as produções das crianças, destacamos um desenho que traz um posicionamento político muito bem demarcado. O

<sup>44</sup> CALDAS, Gabriela. Documentário: Maloca. Ano: 2008. Apresentação: TV Aperipê.

desenho chama a atenção por evidenciar a propriedade dos ‘brancos’ e a vigilância aos escravos. A ideia de prisão parece atenuada com o desenho suave da Maloca, um morro de areia tão grande quanto a ‘casa dos brancos’. Antes do desenho, uma foto<sup>81</sup> de uma das ruas que circundam a comunidade pode nos levar a pensar em como era a Maloca antigamente:

**Figura 7 – Ladeira da Rua Marechal Deodoro (Jornal Gazeta de Sergipe)**



**Autor: Fotógrafo desconhecido (1967)**

---

<sup>45</sup> A foto, parte da pesquisa de Santo (2011, p. 23), foi publicada no Jornal Gazeta de Sergipe em 31/05/1967.

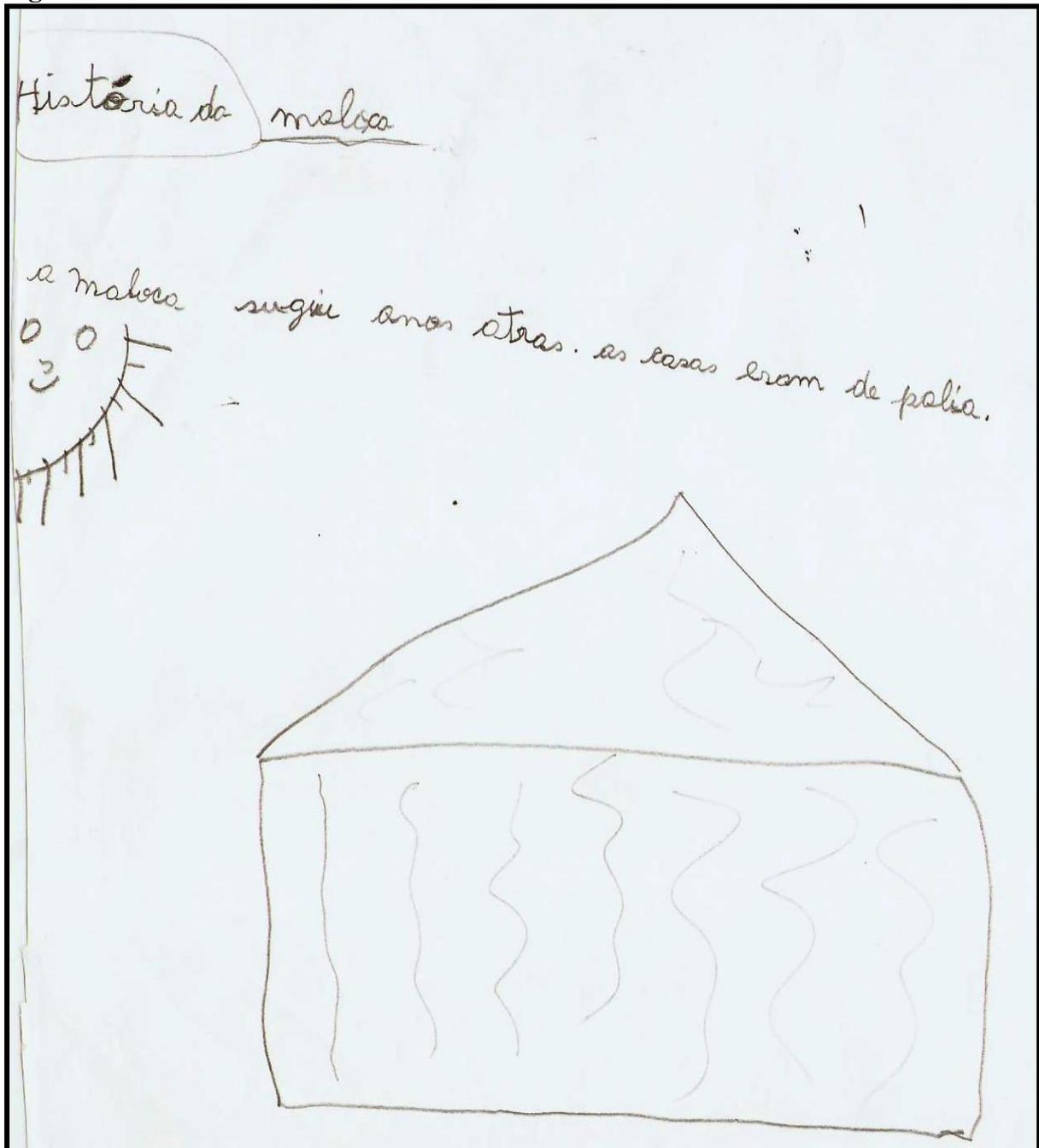
**Figura 8 – Desenho História da Maloca I**



**Autor: Odara (2011)**

Nesse primeiro momento da pesquisa, priorizamos a escrita com o objetivo de registrar a história da Maloca contada pelos mais velhos. Entretanto, a maioria das crianças preferiu o desenho. Aqui, vale destacar que a ideia da Maloca como um ‘areial’, tão transmitida pelos mais velhos, foi, em certa medida, reproduzida nos desenhos das crianças.

Como já ilustramos, essa intervenção teve seus objetivos e estratégias constantemente reformulados por conta do perfil de cada criança assistida no projeto. As limitações com o uso da escrita eram de fácil percepção. Até mesmo quando uma criança se colocava à disposição para escrever acabava por escrever pouco e desenhar mais. A escrita, então, se apresentava como uma atividade desconfortável ou pouco familiar:

**Figura 9 - Desenho História da Maloca II**

**Autor: Themba (2011)**

O trabalho com a escrita teve seu desenvolvimento iniciado no tema História da Maloca devido à importância do registro daquilo que já tem sido propagado na comunidade. Vale destacar que esse processo não se fez desvinculado da oralidade, isso porque para dar conta desse levantamento as crianças foram orientadas a consultar familiares e vizinhos. A ideia, então, era partir da oralidade até chegar à escrita num exercício de resgate cultural. Por isso, a atividade deu conta também da ‘percepção de cultura’ que esse contato pode promover.

Entre as produções textuais que contemplaram a temática em questão, apresentamos um texto que destaca a vocação musical da Maloca, sobretudo por conta do envolvimento da criança que o escreveu com a música e a dança no quilombo. Ademais, apresenta um traço próprio da oralidade a partir da função fática da linguagem, que consiste na necessidade de manter o ouvinte atento ao discurso, em expressões como 'ai'. Além disso, apresenta uma curiosa classificação dos homens como negros, brancos e racistas:

**Figura 10 - Texto História da Maloca I**

Redação

Maloca antes era um multidão de crias e capim, antes só morava Indialino, ai foi chegando Dona casula e a sua mãe ai começou a chegar a minha né lida e mais gente e começaram a construir casas e rotas, depois disso sorri montou uma banda de percussão. A maioria dos po que chegaram de sinhô de cidades e nessas cidades avia negros e Brancos, ai e também avia racistas.

Autor: Odara (2011)

## TRANSCRIÇÃO DO TEXTO HISTÓRIA DA MALOCA I

A maloca antes era um multirão de areia e capim. Antes só morava Andrelino, aí foi chegando Dona Casula e sua mãe aí começou a chegar a minha avó Leda e mais gente e começaram a construir casas e morar, depois disso Sassi montou uma banda de percução. A maioria dos que chegaram vinhão de cidades e nessas cidades avia negros e brancos, ar e também avia racistas (grifo nosso).

No texto em questão, é fácil perceber a confusão dos significados a partir do uso do termo ‘multirão’ para indicar grande quantidade de areia. Aqui, além da ausência de pausas com o recurso da pontuação, vale destacar que algumas palavras divergem na norma ortográfica: multirão (mutirão), percução (percussão), vinhão (vinham), avia (havia) e ar (ah). Nesse caso, consideramos que o texto contempla o perfil de uma criança que recebe mais estímulos orais do que escritos. Aqui, o objetivo de contar a história foi bem-sucedido.

Antes mesmo do início do nosso trabalho, negociamos com as crianças que, a cada tema, uma produção (desenho ou texto) de uma delas ilustraria a proposta da atividade. Essa seria a nossa forma de manter as ‘descobertas’ do projeto expostas para livre consulta de qualquer pessoa da comunidade. Por conta disso, a intervenção pedagógica passava ainda por uma cautelosa proposta de reescrita para garantir a clareza e adequação textual das produções que, ao final de cada encontro, seriam expostas no mural do projeto. Dessa maneira, os textos, que também serviam de síntese para as demais crianças, foram cuidadosamente reescritos num trabalho de monitoramento individual com uma proposta de descoberta da língua e da escrita, e não de identificação de erro ou desvio. Isso porque acreditamos que uma criança pode aprender a escrever e a ler bem sem que seja necessário negar seus falares, sua cultura.

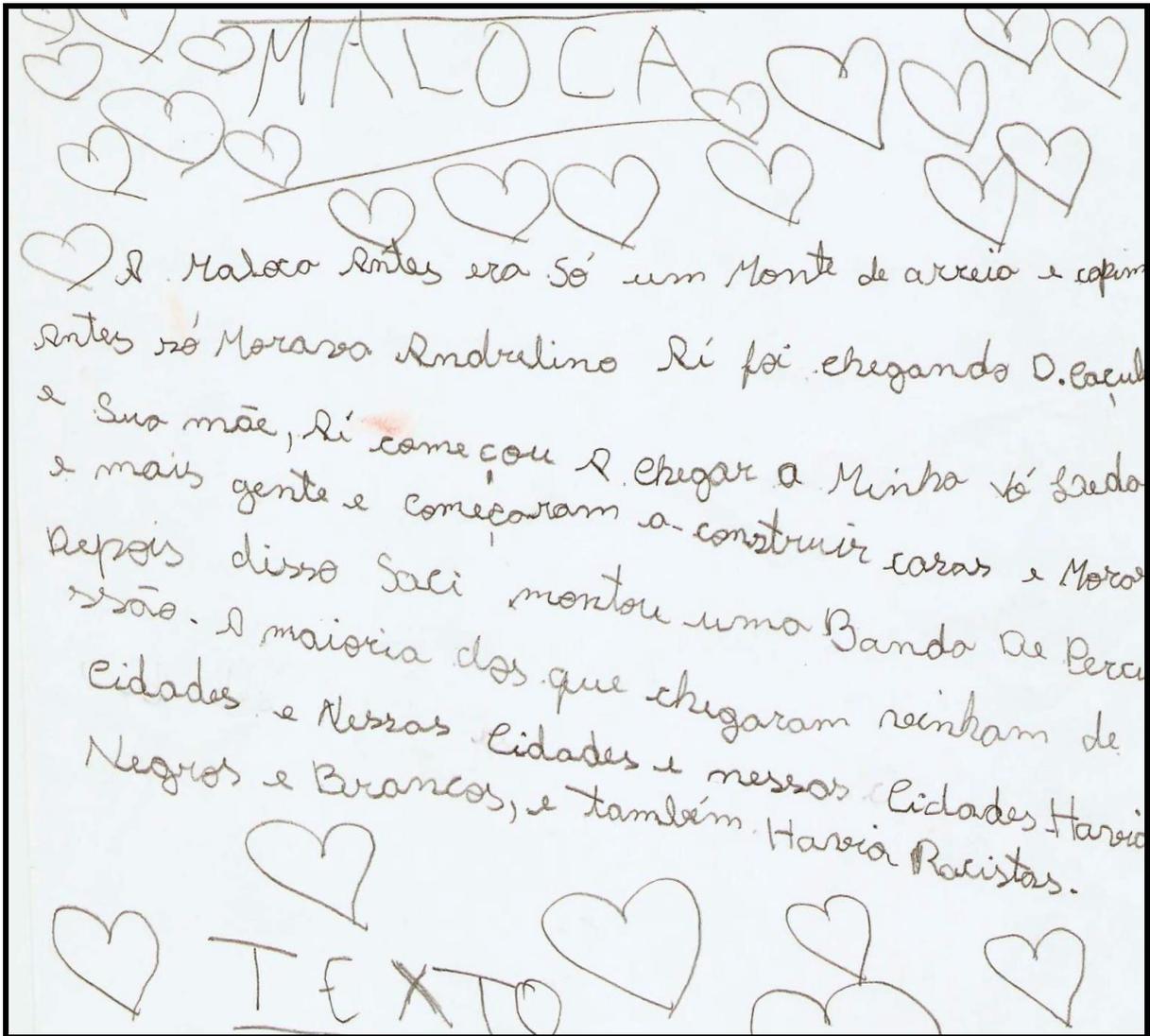
**Figura 11 – Atividade com escrita**



**Autor: Jaqueline Gomes dos Santos (2011)**

Dessa maneira, ao longo da atividade, apenas duas crianças apresentaram mais de uma linha em seus textos. Por conta disso, o texto que escolhemos para exemplificar o trabalho com o tema ‘História da Maloca’ segue abaixo reescrito pela mesma criança que escreveu o original. O resultado da reescrita monitorada foi bastante positivo, pois foi possível perceber o cuidado e a atenção da criança em tornar o texto ainda mais claro para que seus colegas entendessem melhor a história da Maloca. Na orientação, foi preciso uma leitura do texto junto à criança que o escreveu para que ela mesma descobrisse se seria preciso deixar mais claro ou coeso para os possíveis leitores. Assim, com cuidadosas sugestões, o texto sofreu pequenas substituições de termos e ajustes de pontuação para fins de clareza e fluidez:

**Figura 12 – Reescrita do Texto História da Maloca I**



Autor: Odara (2011)

### TRANSCRIÇÃO DO TEXTO REESCRITO I

A maloca antes era só um monte de areia e capim. Antes só morava Andreelino, aí foi chegando D. Caçula e sua mãe, aí começou a chegar a minha vó Leda e mais gente e começaram a construir casas e morar. Depois disso Saci montou uma banda de percussão. A maioria dos que chegaram vinham de cidades e nessas cidades havia negros e brancos, e também havia racistas.

Nesse primeiro contato com as crianças, podemos perceber que a escrita representa mesmo um abismo, justamente por conta de a oralidade aparecer como expressão linguística mais corriqueira. Diante disso, priorizamos destacar esse potencial nas rodas de conversa e no pequeno debate após a exposição do documentário. Para melhor ilustrar o quanto o espaço pode trazer reflexões vale a transcrição da fala de uma das crianças:

(O que você sabe sobre a maloca?) Os negros trabalhavam para os brancos como escravos aí alguns conseguiram fugir e tinha um guarda no portão para ver se estavam todos trabalhando, se eles descansavam tinham homens que estavam com chicotes que batia nas costas deles batia, batia, batia tanto que eles morriam. (Com quem você aprendeu sobre a maloca?)

Eu aprendi essa história com minha mãe que minha vó Lêda que faleceu já- quando minha mãe tinha 14 anos- falou e minha mãe falou pra gente.

(Por que é importante saber essa história?) Se vier alguém aqui com reportagem para querer saber e passar na televisão sobre a comunidade eu sei. (Você fala da sua comunidade na escola?)

Na escola não tem isso, mas eu gostaria que tivesse porque vai falar da comunidade. (As professoras sabem que você é de quilombo?)

Algumas. Elas não acham interessante porque eu já falei várias vezes e os alunos falam que aqui na Maloca só tem maconheiro e fazem macumba.

(O que você acha disso?) Eu não gosto! Eu sempre abaixava a cabeça para todos, eu ficava triste, eu chorava aí chegou duas meninas lá no colégio e conversaram comigo e disseram para não baixar a cabeça para ninguém. Aí eu deixei pra lá porque eu já sabia que a maloca não era nada disso.

Como se pode ver nas falas transcritas acima, a oralidade é realmente um recurso pedagógico de transmissão de história, valores e princípios. Esse instrumento deve ser observado pelo pedagogo, por lidar diretamente com a inserção da escrita, e ainda pelo profissional de Letras por avançar com os estudantes na manifestação da linguagem. No caso em questão, a criança traz consigo saberes transmitidos por sua avó. Em contrapartida, a escola, além de ignorar a oralidade como recurso pedagógico, elege um padrão que legitima estigmas sociais e religiosos que deveriam ser enfrentados por toda a comunidade escolar.

Há de se dizer que essa primeira temática tornou-se uma estreia certa devido à resposta das crianças com relação às atividades propostas e desenvolvidas. Porém, vale destacar que o ‘processo de leitura e escrita’ foi bastante delicado e exigiu constante alteração das propostas iniciais da pesquisa, como a inserção de outras manifestações em torno do tema, justamente por conta das dificuldades das crianças com o universo da escrita. Por outro lado, a ‘percepção de cultura’ das crianças ao longo do trabalho com a história foi bastante positiva, no sentido de que as crianças se manifestaram sempre de maneira favorável ao reconhecimento da história da Maloca e se esforçaram para aprender ainda mais sobre o tema.

## 4.2 MÚSICA E DANÇA

O tema em questão surgiu da observação de que a música pulsa forte no seio da Maloca. Vale lembrar que a maioria das crianças são desde cedo familiarizadas com a música negra, a partir da inserção em oficinas de percussão e balé afro. Cabe ressaltar ainda que, segundo Espírito Santo (2011), a Banda AFRO-CRILIBER, criada no final da década de 1980, ainda desfila no carnaval pelas ruas do Bairro Getúlio Vargas.

**Figura 13 – Banda AFRO-CRILIBER**



Autor: Franklin Timóteo Souza do Espírito Santo (2010).

Para dar conta dessa temática, o cenário musical da comunidade, foi preciso uma pesquisa paralela que pudesse resgatar músicas entre os mais velhos. Dessa maneira, a pesquisa em questão contou com a importante contribuição da pedagoga Mary Barreto Dória<sup>82</sup> - por conta de seu já conhecido e reconhecido trabalho com música em comunidades populares. A intervenção de Mary, artista de muita habilidade e malemolência, se fez a partir de estratégias para lapidar músicas ainda incrustadas na memória das senhoras mais velhas. Dessa maneira, priorizamos músicas que embalaram brincadeiras de infância como os sambas de roda. Aqui, vale destacar as contribuições de D. Creuza e D. Morena que, com muita simpatia, se colocaram à disposição para o exercício nostálgico de recordar a infância.

Por conta desse movimento, o tema em questão rendeu mais trabalho: foi preciso ouvir as gravações, transcrever as letras e levar todo o material para que as crianças tivessem acesso. Todavia, o trato com a musicalidade da Maloca, ponto alto da intervenção pedagógica, foi uma estratégia que deu um novo fôlego ao projeto, isso porque o trabalho inicial sobre a História da Maloca acabou tornando-se um pouco monótono e até cansativo.

Desse modo, a prática com a música foi elaborada a partir da transcrição das letras e da exibição de vídeos em que as senhoras da comunidade relembavam e cantavam as músicas. Mas antes, para iniciar os trabalhos, as crianças precisavam trazer uma música antiga, a mais conhecida, símbolo de D. Caçula, foi a única lembrada pelas crianças:

### **OXALÁ MEU PAI**

“Oxalá meu Pai;  
Tenha pena de mim, tenha dó;  
A volta do mundo é grande e a fé em Deus é maior”.

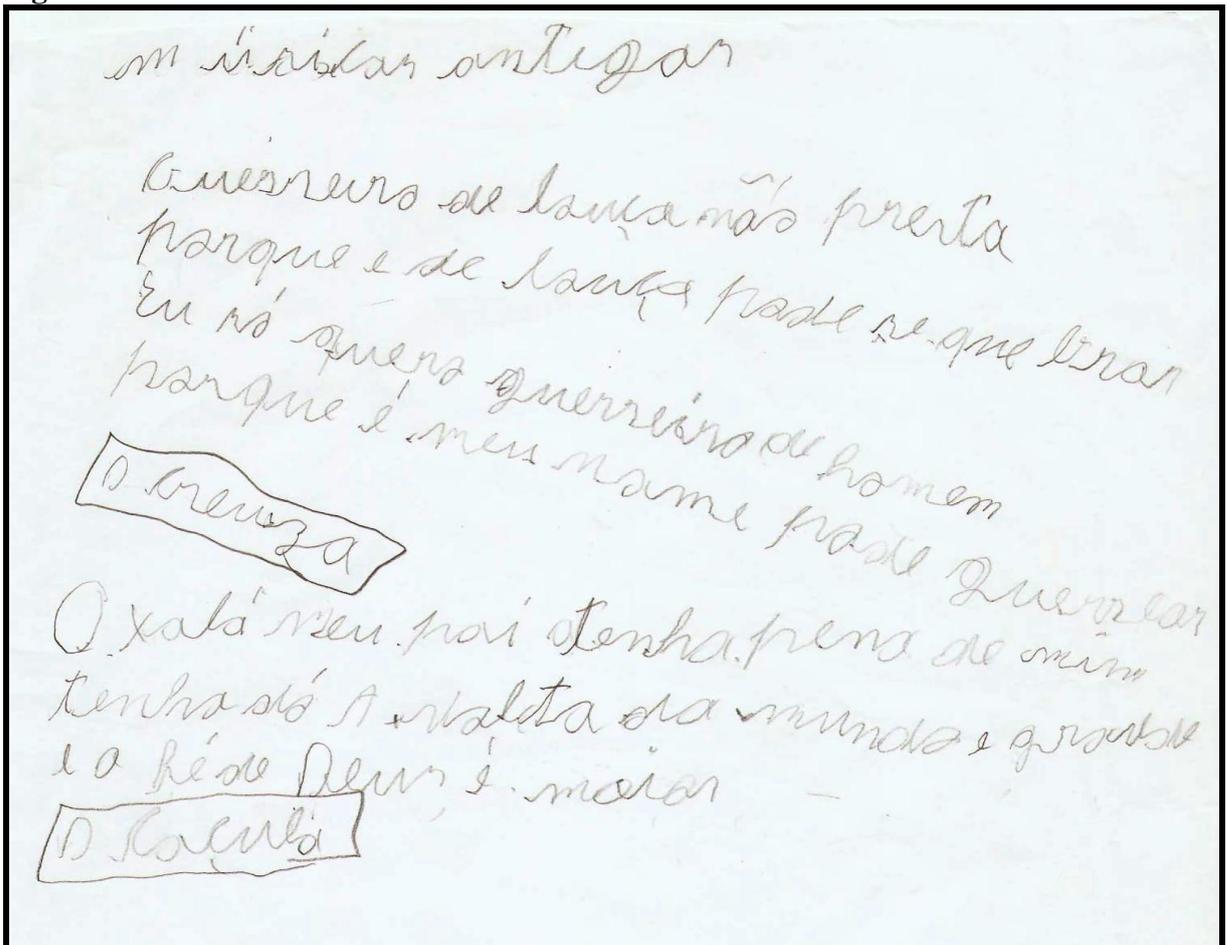
Logo em seguida, a apresentação dos vídeos das senhoras divertiu bastante as crianças que não reconheceram as músicas, mas elegeram as mais divertidas para escrevê-las com o intuito de ensinar aos colegas do projeto e cantá-las em roda. Abaixo, trazemos uma das músicas que mais agradaram as crianças pela sonoridade e pela letra: a música ensinada por D. Creuza, Guerreiro, tão lembrada pelas crianças quanto a supracitada Oxalá meu pai:

### **GUERREIRO**

“Guerreiro de louça não presta,  
porque é de louça pode se quebrar;  
Eu só quero guerreiro de homem,  
porque é meu nome pode guerrear”.

Ao longo do desenvolvimento dessa temática foi possível o exercício da escrita visto que era preciso que as músicas, antes de serem cantadas, fossem registradas nos cadernos. Dessa maneira, a escrita das músicas foi bastante confortável porque o entusiasmo fez com que as crianças não percebessem que estavam ‘estudando’. Aqui, a atividade se fez lúdica e a escrita serviu para que as demais crianças pudessem acompanhar as músicas registradas nos vídeos. Assim, o processo foi inclusive rápido, todos queriam logo a diversão musical presente na descoberta de ‘músicas engraçadas’, como eles definiam.

**Figura 14 – Texto Música na Maloca**



Autor: Osiris (2011).

O bem sucedido exercício musical rendeu mais dois encontros, dessa vez com um pouco de história e movimento, já que convidamos um morador da comunidade, o músico Saci, referência cultural da comunidade, para contar mais sobre a história musical da Maloca. Sua narrativa pareceu interessar as crianças que ouviam bastante atentas o seu depoimento:

Em 70 vocês não eram nem nascido porque começou por aí, as escolas de samba primeiro, como eu falei pra você, o ato do rasgadinho que saia com a comunidade na época, com as crianças da comunidade. Essas crianças era Denise, era a própria Rosália era o pessoal que foram estudando e foram ficando adulto, mas na comunidade existia uma coisa muito importante que era...a gente saía com as crianças todinha da comunidade pra fazer carnaval, a gente saía cada quem fazia sua fantasia como naquela época não tinha recurso financeiro cada quem fazia sua fantasia que pudesse e a gente saía na praça por aqui pela comunidade ne (naquela época pra ter instrumento era ruim) mas já existia a dança, a capoeira, já existia o teatro dançante, o próprio teatro cultural mesmo e pronto, a gente fazia nosso carnaval, o nosso rasgadinho.

Além disso, como músico responsável pela condução do bloco afro e do grupo de dança afro, do qual fazem parte boa parte das crianças envolvidas no projeto, Saci promoveu um espaço lúdico composto de dança e música logo após a roda de conversa sobre o tema.

**Figura 15 – Balé AFRO-CRILIBER**



**Autor: Franklin Timóteo Souza do Espírito Santo (2010)**

O músico colaborou bastante com o trabalho ao retratar a história da comunidade a partir da música, dos primeiros blocos e escolas de samba. Dessa maneira, a atividade proposta, mais uma vez, precisou ser reformulada: as crianças, que foram convidadas a escrever sobre as contribuições do mestre Saci, acabaram dançando e cantando com ele.

**Figura 16 - Atividade com Saci**



**Autor: Jaqueline Gomes dos Santos (2011)**

O que mais chama a atenção é que o reconhecimento de que as músicas trabalhadas, mesmo as desconhecidas, eram trazidas por personalidades da Maloca resultavam no gosto imediato das crianças. Além disso, as músicas conhecidas trabalhadas<sup>83</sup>, em sua maioria do bloco e grupo de dança afro, eram cantadas e dançadas com muita vida, as crianças realmente se sentiam felizes com aquela manifestação, faziam parte dela. Mais uma vez, a ‘percepção de cultura’ das crianças chega a chamar a atenção pelo entusiasmo.

<sup>47</sup> As letras das músicas tratam, de maneira positiva, da identidade, da beleza e dos valores dos negros.

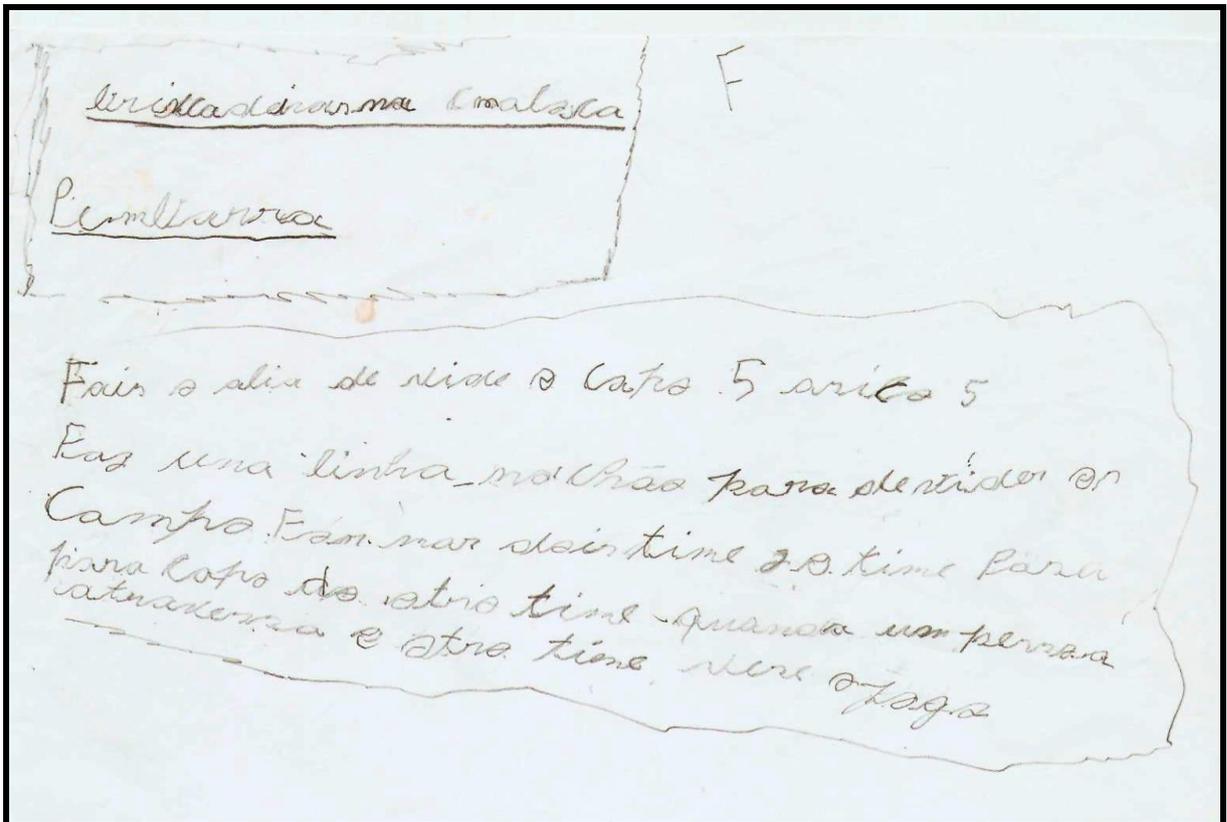
### 4.3 BRINCADEIRA E TRADIÇÃO

As crianças responderam muito bem aos temas propostos ao longo do projeto, principalmente quando o tema foi brincadeira. Todos apresentavam facilmente uma lista de possibilidades de diversão. No entanto, a ideia era resgatar uma brincadeira menos corriqueira entre eles e que fizesse parte da história da comunidade, sobretudo dos mais velhos.

Uma estratégia determinante nesse processo foi o ato de visitar ainda mais o quilombo, especialmente no final da tarde para conversar com as senhoras mais velhas. Entre papos e risadas foi possível registrar as lembranças da infância, os brinquedos, as tradições e as brincadeiras. Nestas, a mais recorrente entre as senhoras era a pimbarra.

As crianças também consultaram seus familiares e a pimbarra voltou a aparecer nas recordações infantis. Além disso, a pimbarra, apesar de ser conhecida pela maioria das crianças, não fazia parte do cotidiano de nenhuma delas. Assim, discutimos com as crianças as regras da brincadeira propondo a escrita de um texto norteador:

**Figura 17 - Texto Pimbarra**



Autor: Osiris (2011)

### TRANSCRIÇÃO TEXTO PIMBARRA

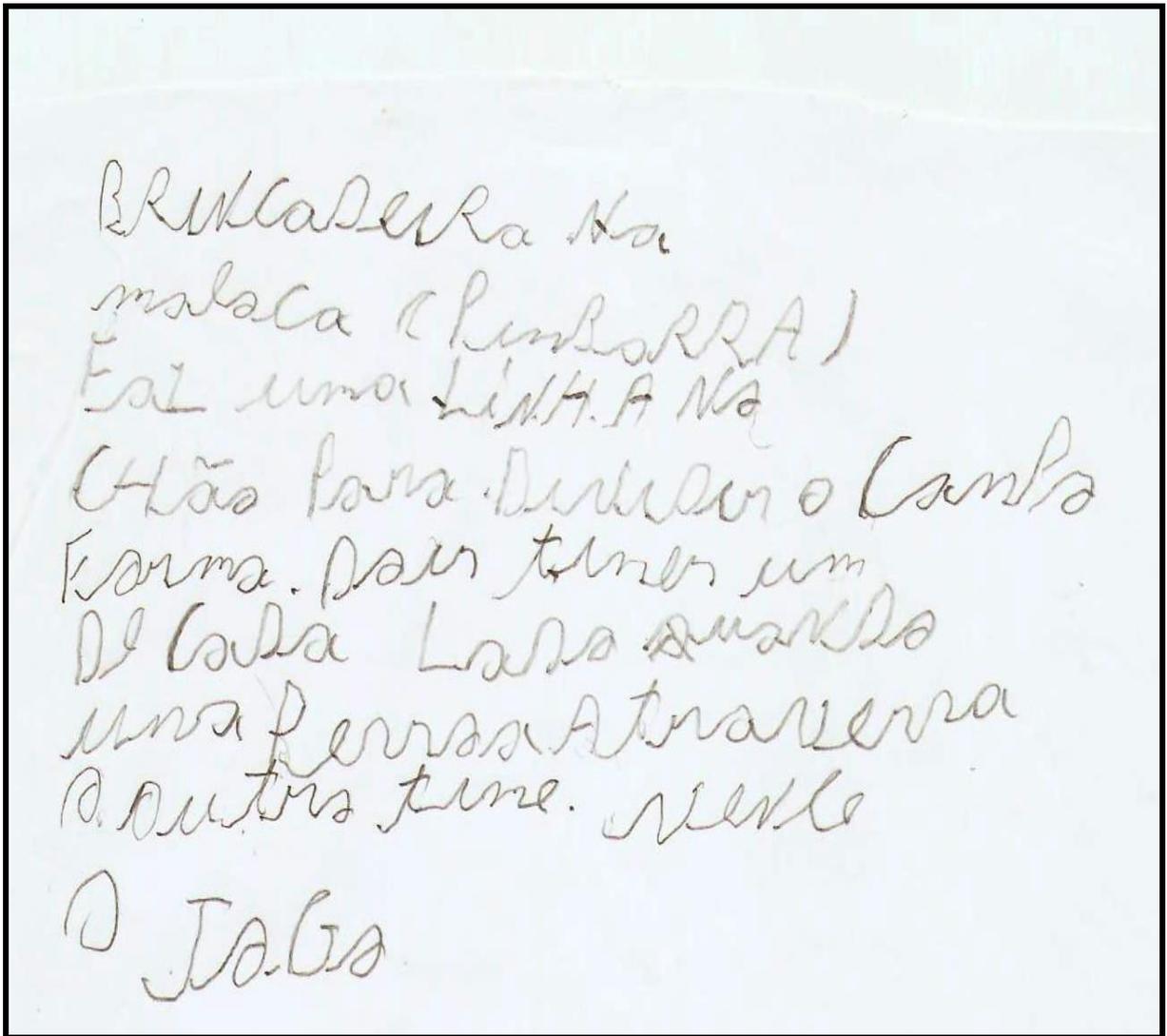
Fais o alia de vide o capo. S arisca S. Faz uma linha no chão para devider os campo. Formar dois time. S o time pasa para capo do outro time quando uma pessoa atravessa o outro time vese o jogo.

Como se pode ver no texto em questão, o autor tem dificuldades para eleger as palavras mais adequadas para que o texto fique claro e coerente. Inicialmente, o verbo fazer aparece flexionado como ‘fais’ e em seguida como ‘faz’; de forma similiar, o verbo dividir aparece como ‘de vide’ e ‘devider’. Alguns outros vocábulos aparecem num formato que dificulta ainda mais a compreensão do leitor como em ‘o alia’ para ‘uma linha’ e, mais uma vez, a expressão volta a aparecer de forma mais clara em ‘uma linha’. Vale destacar ainda a supressão do ‘m’ e ‘n’ nos termos ‘capo’, para ‘campo’, e ‘vese’, para ‘vence’. Além disso, há termos que a criança não soube identificar no momento da leitura, como em ‘S’.

Por conta disso, pode-se perceber que a leitura e a escrita não são exercitadas no cotidiano da criança, o que provoca a dificuldade com a produção textual. Além disso, como a proposta da brincadeira, tal como na intervenção musical, foi bastante lúdica, mais uma vez, as crianças não percebiam que trabalhavam a expressão escrita. Aqui, a expectativa recaía na ideia da execução da brincadeira a partir das regras apresentadas no texto. Por isso, a pressa para a chegada do momento recreativo pode ter influenciado na produção do texto.

Dessa forma, antes mesmo da execução da brincadeira, retomamos o trabalho com a reescrita de textos. Aqui, percebemos que a escrita, bastante instintiva, tal como na fala, está internalizada e precisa apenas de uma condução pedagógica que evite constrangimentos e censuras. Vale ressaltar que a leitura do texto junto à criança que o escreveu apontava a necessidade de alguns ajustes, identificados até mesmo pelo escritor. Assim, antes de ser incluído no mural, o texto ganhou título e outros pequenos ajustes, conforme abaixo:

**Figura 18 - Reescrita Texto Pimbarra**



Autor: Osiris (2011)

#### TRANSCRIÇÃO DO TEXTO REESCRITO II

Brincadeira na maloca (Pimbarra). Faz uma linha no chão para dividir o campo forma dois times um de cada lado quando uma pessoa atravessa o outro time vence o jogo.

Aqui vale um destaque para o entusiasmo que as crianças traziam ao pensar e ao executar a atividade proposta. Dessa maneira, após a leitura coletiva do texto, as crianças

foram estimuladas a pensar em como seus pais e vizinhos brincavam antigamente, como eram as ruas da Maloca, de que forma marcavam o campo, como dividiam os times etc. Esse exercício, bastante positivo, convidava as crianças a uma viagem no tempo e no espaço.

**Figura 19 - Brincando de Pimbarra I**



Autor: Jaqueline Gomes dos Santos (2011)

**Figura 20 - Brincando de Pimbarra II**



Autor: Jaqueline Gomes dos Santos (2011)

Como o projeto se estendeu até o mês de outubro, foi possível acompanhar as festividades de São Cosme e São Damião. Isso porque, entre as crianças, a discussão era sempre acerca dos diversos ‘carurus’ marcados naquele período por diferentes famílias do

quilombo. As crianças, sempre muito bem vindas nesta celebração, sempre vibravam com a notícia de mais um caruru marcado. Assim, não foi difícil perceber que se tratava de um evento cultural muito bem fortalecido e legitimado na comunidade, uma tradição.

Desse modo, vale retomar o que discutimos no capítulo anterior de acordo com as colocações de Glória Moura a respeito da ‘cultura de festa’ e sua relação com a escola. De acordo com o entusiasmo das crianças com relação a esta tradição, podemos dizer que as festas “têm importância intrínseca, pois é esta verdadeira ‘cultura da festa’ que evidencia o que mantém em cada um o sentido de pertencimento ao grupo” (1998, p.14).

Não foi difícil perceber que os ‘carurus’ figuravam o calendário da Maloca. Por isso, elegemos um encontro para tratar dessa tradição que tanto envolvia as crianças. Ao longo do espaço, elas descreveram a celebração numa roda de conversa:

**Figura 21 - Roda de conversa**

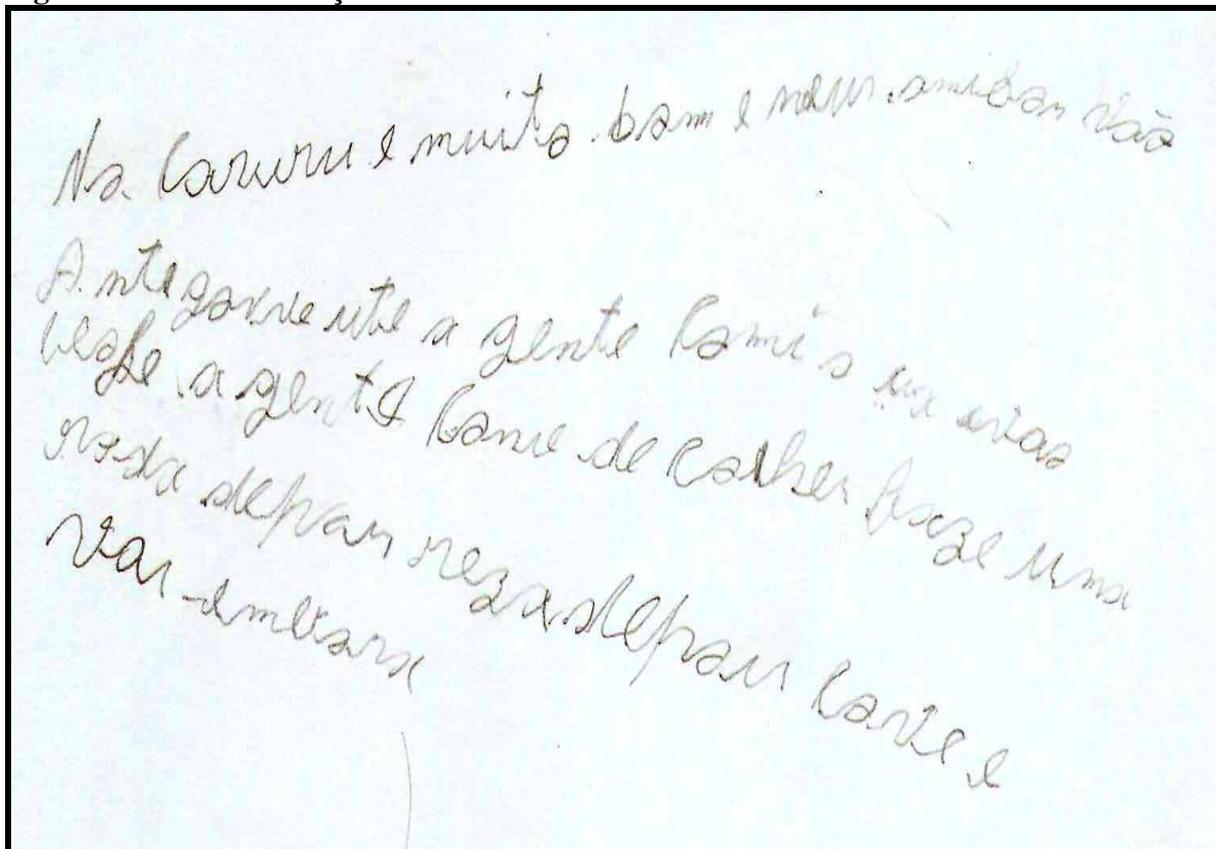


**Autor: Fotografia Automática. (2011)**

Foi com muita familiaridade que as crianças descreveram a celebração, sobretudo a partir do ato festivo de comer em grupo que foi bastante destacado pelas crianças. De maneira similar, e com o mesmo entusiasmo, as crianças tomaram também a perspectiva religiosa do evento a partir do reconhecimento da história dos santos. Dessa maneira, os

textos que seguem apresentam detalhes da celebração, inclusive ao longo do tempo. No texto que segue o autor observa que hoje o modo de comer é diferente de antigamente:

**Figura 22 - Texto Tradição**



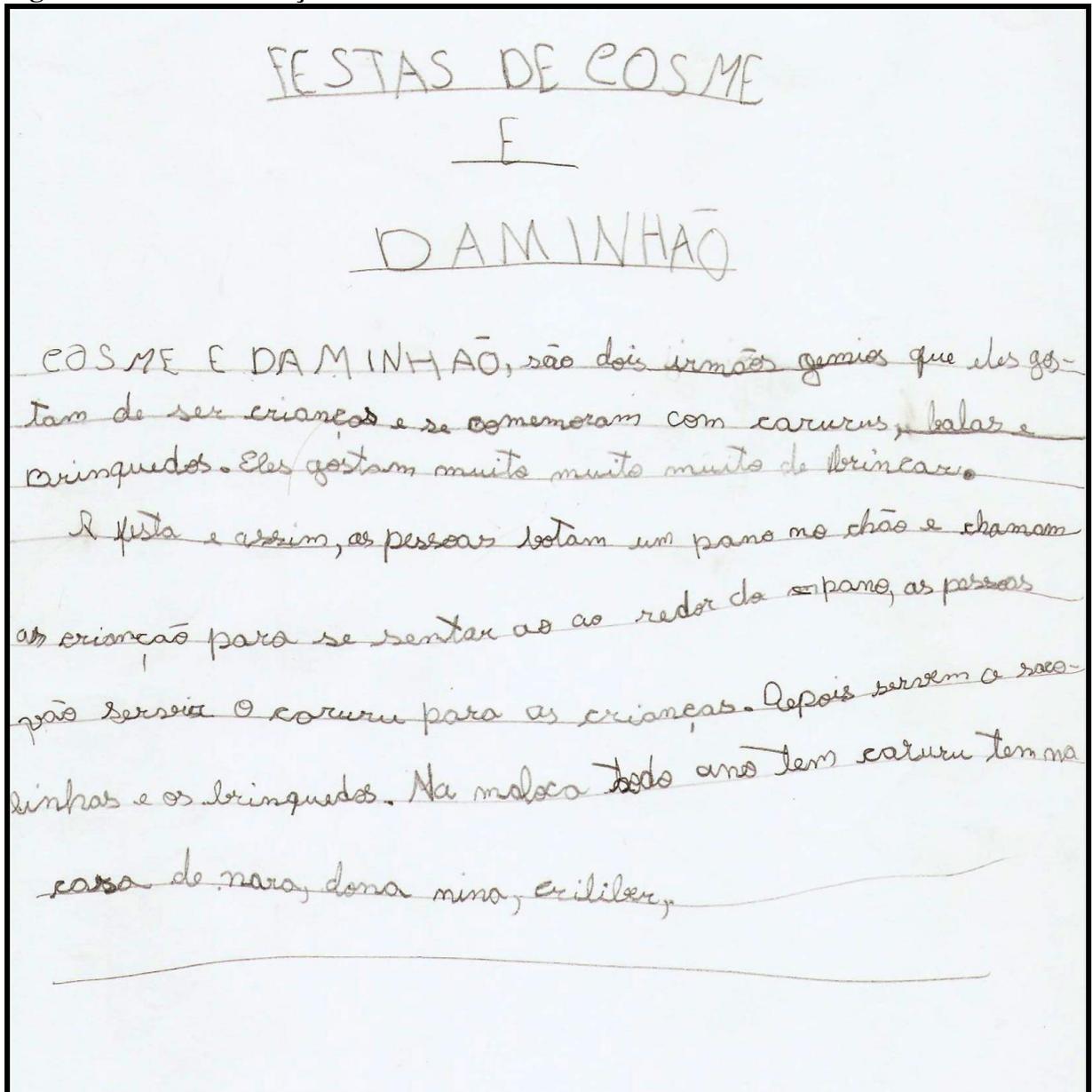
**Autos: Osiris (2011)**

### TRANSCRIÇÃO DO TEXTO TRADIÇÃO

No Caruru e muito bom e meus amigos vão, antigamente a gente comia com a mão, hoje a gente come de colher (...) faz uma roda, depois reza, depois come e vai embora.

Como esse último tema era muito familiar, todas as crianças queriam que suas produções fossem socializadas. Era realmente um tema confortável, e isso pôde ser observado na roda de conversa, na apresentação dos desenhos e dos textos. No texto abaixo, podemos observar que o caruru é realizado por várias famílias da Maloca e ainda a força da devoção pelos santos que figuram a celebração em questão:

Figura 23 - Texto Tradição II



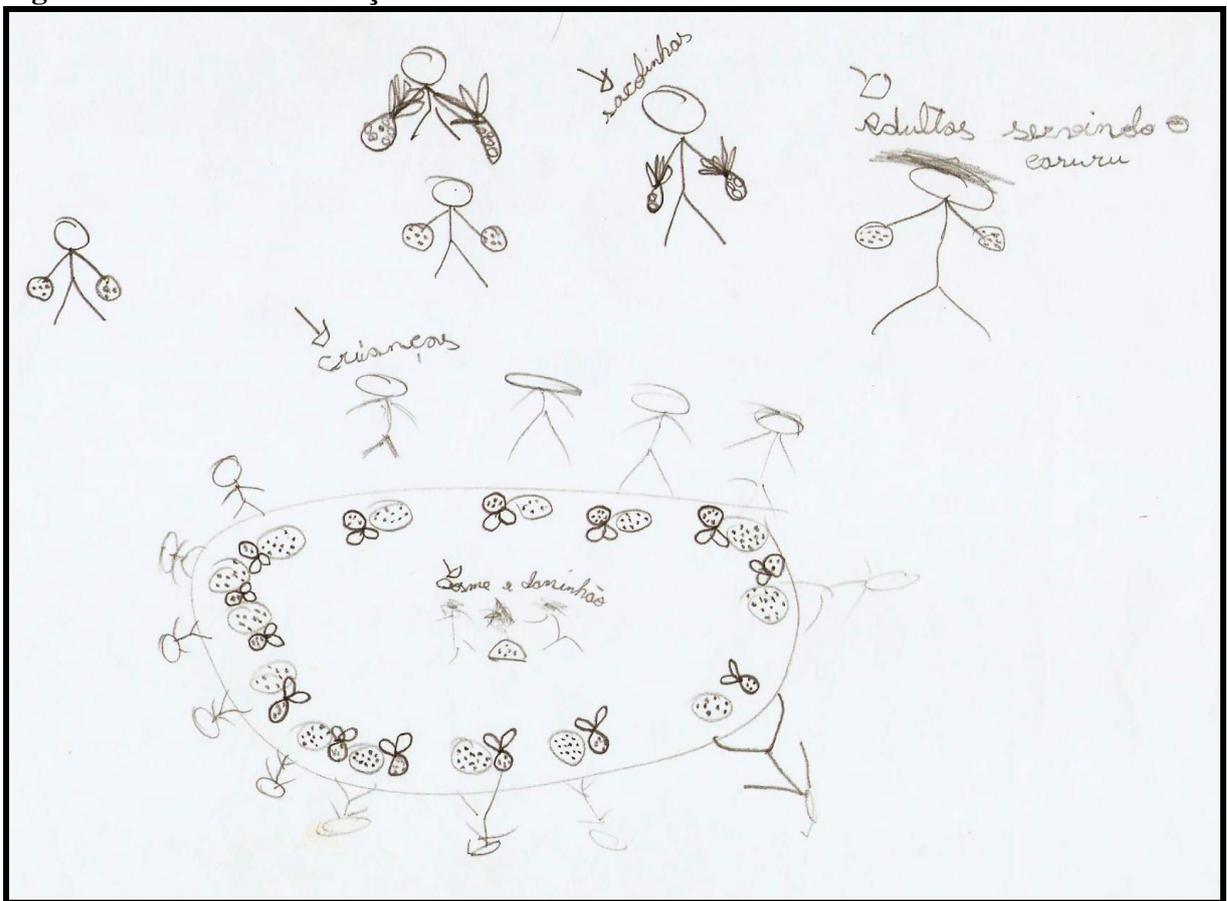
Autor: Odara (2011)

## TRANSCRIÇÃO DO TEXTO (ODARA/2011)

Cosme e Daminhão são dois irmãos gemios que eles gostam de ser crianças e se comemoram com carurus, balas e brinquedos. Eles gostam muito muito muito de brincar. A festa é assim, as pessoas botam um pano no chão e chamam as crianças para se sentar ao redor do pano, as pessoas vão servir o caruru para as crianças. Depois servem a sacolinhas e os brinquedos. Na Maloca todo ano tem caruru tem na casa de Nara, dona nina, criliber.

Ainda com essa perspectiva de devoção, apresentamos um desenho que ilustra bem esse fenômeno, sobretudo porque destaca a reunião das crianças em círculo. Além disso, o desenho chama a atenção por incluir a figura de São Cosme e São Damião sempre no centro da roda. Vale destacar que, ao longo do ritual, a criança é orientada a acreditar que os santos estão presentes no centro da roda, por isso todos ficam sentados no chão, em círculo.

**Figura 24 - Desenho Tradição**



**Autor: Odara (2011)**

Aqui, vale tomar a leitura de Berzano acerca da imposição da religião cristã aos escravos africanos, tal como à comunidade indígena, por parte dos portugueses, por conta de suas práticas religiosas serem diferenciadas. Para o autor (2008, p. 137),

Entre as crenças ao culto dos orixás e a obrigatoriedade da conversão ao catolicismo, a alternativa foi inventar uma maneira que pudesse conciliar a situação imposta: o sincretismo religioso. Associar as práticas e crenças africanas com as católicas, reunindo aspectos comuns na identificação de santos católicos com orixás africanos.

De acordo com as roda de conversa, e as demais manifestações das crianças ao longo da pesquisa, podemos dizer que a percepção das crianças com relação aos eventos tradicionais da Maloca é bastante positiva porque, antes de tudo, está enraizada no cotidiano. Assim, as atividades foram realizadas com bastante conforto e entusiasmo. Ora, ao garantir o envolvimento da demanda cultural, foi possível apresentar essa cultura como legítima dentro de um contexto maior de pluralidade. Aqui, vale tomar as contribuições do MEC no texto Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 141):

Espera-se desse modo que crianças, adolescentes e jovens, na sua relação com a sua natureza histórica e cultural consiga portar-se, manter-se e situar-se dentro da sua comunidade, nos diversos níveis de ensino e, principalmente, na disputa por um projeto de sociedade mais justo, fraterno e plural

A relação com a ‘natureza histórica e cultural’, apontada no texto do MEC, sugere que a prática pedagógica esteja sempre articulada com a comunidade dos estudantes. Dessa maneira, a pesquisa-ação realizada na Maloca mostra que as crianças desenvolvem com muita habilidade as expressões linguísticas propostas. Entretanto, quando a proposta é ‘escrever’ temos uma lacuna que, no caso em questão, foi suavizada ao longo dos encontros a partir de estratégias que tomavam como cerne o movimento cultural da Maloca e não o texto.

Dessa maneira, foi possível avançar com as experiências linguísticas sem perder de vista a vivência das crianças envolvidas. A proposta, a partir de agora, é pensar numa intervenção que alcance professores, gestores e toda a comunidade escolar a partir de seminário, encontros e debates que articulem os temas educação, linguagem e cultura.

Vale pontuar o texto de avaliação de uma das crianças envolvidas no projeto porque trata do distanciamento da escola em relação aos saberes da comunidade. Aqui, a criança que ‘não aprende na escola’ sobre o universo de sua comunidade:

**Figura 25 - Texto de Avaliação da Atividade**

As brincadeiras que agente ~~fez~~ fez foi pimbarra e conta dança e agente teve uma participação especial que foi José Luiz Saci ele que formou a banda o criliber.

O que agente aprendeu no ~~criliber~~ criliber e no projeto de linguagem e cultura agente não aprende na escola mais eu queria fazer porque eu falaria da nossa cultura e da comunidade de cada um da escola.

**Autor: Odara (2011)**

**TRANSCRIÇÃO DO TEXTO (ODARA/2011)**

As brincadeiras que a gente fez foi pimbarra canta e dança e agente teve uma participação especial que foi José Luiz Saci ele que formou a banda o criliber. O que agente aprendeu no criliber e no projeto linguagem e cultura agente não aprende na escola mais eu queria fazer porque eu falaria da nossa cultura e da comunidade de cada um da escola.

Como se pode ver a crítica à escola normativa alcança os olhares das crianças, já que estas não identificam os falares e a cultura de sua comunidade no contexto escolar. Diante disso, o que se coloca aqui, aos professores de língua portuguesa e aos pedagogos, por estarem diretamente relacionados com o desenvolvimento da linguagem, é uma proposta de prática pedagógica emancipatória que tome o aluno como um sujeito ativo e crítico e a educação como instrumento de liberdade. Além disso, é a partir da valorização da cultura e da linguagem da criança que deve ser ministrado o ensino de língua materna, pois essa combinação pode inibir o desconforto que a escrita causa ao estudante que carrega a oralidade como sua maior referência linguística dentro do contexto da comunidade em que vive.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia fundamental que direcionou o trabalho em questão é que o ensino de língua deve partir da demanda cultural trazida pelo estudante sem ignorar a forma de interação social que conduz os saberes de sua comunidade, nesse caso, a oralidade. Conforme vimos, quando a escola desconsidera essa perspectiva pedagógica e utiliza uma única forma de interação - a escrita - e ainda se desvincula em demasia do cotidiano do estudante, pode acabar contribuindo e até promovendo o fracasso escolar. Vale destacar que questionamos as práticas pedagógicas sem negar o papel da escola no processo de inserção de leitura e escrita, esta deve ser apreendida e dominada de uma vez por todas pelas comunidades populares.

Para dar conta desse pressuposto, a pesquisa em questão tomou como campo de investigação a comunidade de remanescente quilombolas Maloca. Aqui, foi necessário utilizar um método dialético de pesquisa que desse conta da articulação entre a teoria e a prática. Vale ressaltar que o trabalho em questão não poderia se dá com outra condução metodológica. Nesse caso, utilizamos a pesquisa-ação a partir de uma intervenção junto às crianças, de natureza pedagógica e política, pois as temáticas utilizadas, antes de se tornarem produções textuais, foram objeto de problematização durante as rodas de conversa e de leitura.

Há de se dizer que as questões que trouxemos até aqui partiram das inquietações inflamadas ao longo de uma trajetória de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, a pesquisa ação contribuiu para ampliar as possibilidades de reflexão e mostrar os limites da pesquisa que se pauta apenas na teoria. Ora, a pesquisa, como vimos, sofreu alterações justamente porque estava envolta com a dinâmica da comunidade, seus moradores e estudantes.

Desse modo, a pesquisa ação aqui desenvolvida procurou realizar um projeto pedagógico que partiu da linguagem e da cultura para observar, entre outras coisas, como as crianças desenvolviam a escrita e a oralidade. A proposta aqui, bem sucedida, era mostrar que a articulação em questão pode contribuir para o rendimento das crianças.

Ao tratar do universo cultural em que estão inseridas, as crianças não demonstravam desconforto em realizar as atividades propostas que eram sempre voltadas ao desenvolvimento da potencialidade linguística do estudante. Entretanto, entre as crianças envolvidas no projeto, apenas metade desenvolveu textos escritos no grupo. Ainda assim, podemos dizer que, ao longo das atividades de escrita, as crianças envolvidas demonstravam dificuldades, sobretudo com relação à articulação lógica do texto e à adequação ortográfica. Em contrapartida, a oralidade, base de transmissão de valores da comunidade, foi um recurso pedagógico muito bem posto. Conversar com as crianças sobre a comunidade, sua história

e dinâmica cultural, nos fez atentar ainda para a positiva percepção cultural das crianças em relação aos eventos culturais da comunidade. Aqui, é fácil perceber o entusiasmo das crianças, que sempre responderam muito bem às propostas de trabalho escolar. Ao longo das rodas de conversas foi possível perceber que o conforto e a naturalidade das crianças ao tratar das demandas da comunidade se dão porque as crianças vivenciam esse cotidiano.

Desse modo, ao mesmo tempo em que investigávamos o perfil pedagógico das crianças e a percepção que elas traziam acerca do universo cultural da comunidade, procurávamos desenvolver práticas pedagógicas. Para tanto, foi preciso um debruçamento teórico acerca do ensino em comunidades quilombolas e, claro, um levantamento do universo vocabular e cultural da Maloca. Dessa maneira, foi possível uma investigação da potencialidade dos usos e da função social da língua e da cultura no contexto étnico.

Ao longo da pesquisa, observamos que os problemas linguísticos identificados podem ser minimizados com o estímulo ao desenvolvimento da escrita, sobretudo se esse processo se pautar no cotidiano cultural da comunidade. Vale ressaltar que as propostas pedagógicas deram certo justamente porque partiram do universo cultural da Maloca.

Entretanto, não é difícil perceber que a escola tem negligenciado as questões até aqui apresentadas. Ora, o espaço educacional apresenta conflitos que desafiam a prática pedagógica com o trato com a diferença e a desigualdade. Nesse caso, é preciso que a escola exercite a reflexão e a problematização cotidiana porque é compreendendo a estrutura social que se torna possível a tentativa de transformação do estado de desigualdade social. E a diferença só será aceita quando a percepção causada pela distinção social deixar de representar evolução ou falência, nesse caso, com o exercício da igualdade e do respeito.

Em se tratando de ensino de língua, a linguagem e a cultura estão sempre na ordem do dia e por isso desafiam ainda mais a condução pedagógica. Assim, a reflexão do uso da língua na escola ainda carece de um olhar aos conflitos que dizem respeito à relação de pertencimento do aluno à sua comunidade. Diante disso, vale destacar que ao longo da pesquisa aqui apresentada, as crianças eram lembradas que nossos encontros, mesmo com formato de aula, eram realizados para tratar do cotidiano em que viviam e não de qualquer coisa registrada em um livro. Percebemos que isso, de certa forma, chamava a atenção deles.

Conforme vimos, o ensino de língua materna tem se apresentado aos professores como um desafio já que o chamado ‘fracasso escolar’ está comumente associado ao desempenho linguístico dos alunos. Por isso, a pesquisa aqui apresentada apontou novas perspectivas pedagógicas com a proposta de reelaborar o ensino de língua materna para realmente ‘chamar a atenção das crianças’ e buscar um desempenho satisfatório e confortável.

Com a pesquisa em questão foi possível observar que o contexto cultural em que a criança está inserida deve protagonizar a condução pedagógica no processo de ensino de língua, visto que é nesse contexto que repousam as potencialidades da linguagem.

Ademais, a integração dos valores culturais no processo educacional implica diretamente na valorização da comunidade do estudante e, nesse sentido, na construção da sua própria identidade. Ora, ao garantir que o universo cultural do alunado transponha os muros da escola, o professor oportuniza um conhecimento que não está distante, que não surge sem alicerce, pois parte da história que cada estudante traz.

Por fim, voltamos a enfatizar que o ensino da língua deve tornar-se, cada vez mais, objeto e objetivo de pesquisas, visto que a educação brasileira ainda atravessa a problemática da deficiência no tocante à capacidade de expressão linguística dos alunos.

O que se coloca aqui - para os pedagogos, por darem conta de um intervalo delicado de formação, aquele entre a fala e a escrita; e aos professores em geral, por trabalharem inevitavelmente com a linguagem, sobretudo os professores de língua materna - é a possibilidade de redescobrir metodologias para uma reescrita dos caminhos pedagógicos, pois a tarefa diária do professor consiste justamente no ato de repensar a sua didática.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- ARROYO, Miguel. O Direito do Trabalhador à Educação. In: **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995.
- AZEREDO, José Carlos. **Ensino de português**: fundamentos, percursos e objetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, João de. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1971.
- BARZANO, Marco Antônio Leandro. **Grãos de Luz e Griô**: dobras e avessos de uma ONG - Pedagogia – Ponto de Cultura (Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação). Campinas, São Paulo: 2008.
- BASTOS, Neusa B., CASAGRANDE, Nancy dos S. Ensino de língua portuguesa e políticas linguísticas: séculos XVI e XVII. In: BASTOS, Neusa B. (org.) **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002.
- PORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Editorial, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em julho de 2011.
- \_\_\_\_\_(b), Secretaria de Educação Fundamental - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_(c), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade - MEC. **Educação Anti-Racista : Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10. 639/03**. Brasília: SECADI, 2006.
- \_\_\_\_\_(d), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade - MEC. **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: SECADI, 2006 .

\_\_\_\_\_ (e), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade - MEC. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_ (f), Secretaria de Educação Fundamental - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_ (g), Secretaria de Educação Fundamental - MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2007)**. Disponível em [www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci](http://www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci). Acesso em março de 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione: 2008.

CALDAS, Gabriela. Documentário: **Maloca**. Ano: 2008. Apresentação: TV Aperipê.

CARENO, Mary Francisca do. **Vale da Ribeira: A Voz e a Vez das Comunidades Negras**. São Paulo: Arte e Ciência / UNIP, 1997.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. São Paulo: Papirus, 2007.

CASTILHO, Ataliba de. **O português do Brasil**. In: ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo: Ática, 1992.

CHOMSKY, Noam. **O Lucro ou as Pessoas - Neoliberalismo e a Ordem Mundial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1995.

FISHER, Steven Roger. **Uma breve história da linguagem**. Tradução: Flávia Coimbra. Osasco: Novo Século, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_ (b). **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. **O consenso de Washington e a crise da educação na América Latina**. In: *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIMENEZ, T. N. **Desafios Contemporâneos na Formação de Professores de Línguas: Contribuições na Formação de Línguas: Contribuições da Linguística Aplicada**. In: FREIRE,

- M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. P. 182-201.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política: Impactos sobre o Associativismo do Terceiro Setor**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IANNI, Octavio [et. al.]. **O negro e o socialismo** (Coleção Socialismo em Discussão). Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2005.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2008: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em ago / 2009.
- ITESP, São Paulo. **Negros da Ribeira: Reconhecimento Étnico e Conquista de Território (nº 3)**. São Paulo: ITESP, 1998.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Editora Unimep, 1999.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LOBATO, Antonio José dos Reis. **Arte da grammatica da lingua portugueza**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1770.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna**. In: Interação, linguagem e cognição. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro n.H7, 1994.
- MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX & ENGELS. **Textos em Educação**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.
- MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: Revista Espaço n.16, 2001.
- MCNALLY, David. **Língua, História e Luta de Classe**. In: Em defesa da História: Marxismo e Pós-Modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bomtempo, 2005.
- MIRANDA, Marília Gouveiade; RESENDE, Anita C. Azevedo. **Sobre a Pesquisa-Ação na Educação e as Armadilhas do Praticismo**. Revista Brasileira de Educação (v.11,n.33, set/dez), São Paulo: 2006.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Ática, 1988.

- MOREIRA NETO, Carlos de Araujo. **Índios da Amazônia: De maioria a minoria (1750-1850)**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MOURA, Clóvis. **Quilombos: Resistência ao escravismo**. São Paulo, Ática, 1987.
- MOURA, Denilda. **Resquícios de Palmares: O que uma Comunidade Quilombola nos diz**. Maceió: EDUFAL, 2009.
- MOURA, Glória. **As Festas Quilombolas e a Construção da Identidade**. In: DOPCKE, Wolfgang. *Crises e Reconstruções: estudos afro - brasileiros africanos e asiáticos*. Brasília: Linhas Gráficas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Aprendizado nas Comunidades Quilombolas: Currículo Invisível**. In: *Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: Mercado de Trabalho, Religiosidade e Educação Quilombola*. Brasília: MEC/SECADI, 2006.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.
- OLINDA, Silvia Rita Magalhães de. **A Educação no Brasil no Período Colonial: Olhar sobre as Origens Para Compreender o Presente**. Revista Sitientibus Feira de Santana, n.29, p. 153-162, jul./dez 2003.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- QUENTAL, Lucia. **A importância da pesquisa em sociolinguística interacional para a realidade brasileira**. Maceió: Boletim da Associação Brasileira de Linguística, 1996.
- REBOREDO, Amaro. **Methodo Grammatical para todas as Línguas**. Lisboa: Pedro Craesbeck, 1619.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.
- SANTO, Franklin T. S. do Espírito. **Introdução ao estudo da memória social e identidade dos Moradores da Maloca**. Trabalho monográfico. Universidade Federal de Sergipe, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Quilombo Urbano Maloca: territorialidade e ressignificação de processos identitários**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- SANTOS, José Luiz. **O que é Cultura?** São Paulo: Ática, 1987.
- SILVA, Maria Aparecida. **Formação de Educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação. Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, Mauricio. **A Gramática Brasileira Novecentista**: uma história. Revista Letra Magna, ano 03, n. 04, 1º semestre de 2006.
- SILVA, Rosa Virginia Mattos. **Contradições no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- \_\_\_\_\_(b). **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.
- STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles; BAGNO, Marcos. **Língua Materna**: Letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábolas, 2002.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2005
- TORRES, Lianna de Melo; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Política Pública de educação para as séries iniciais**: estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe. Aracaju: SINTESE, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Núcleo de Pós-Graduação em Educação. **Manual de normas para elaboração de dissertações e teses**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WEINREICH, U., LABOV, W. & HERZOG, M. **Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística**. Tradução de Marcos Bagno. Revisão Técnica de Carlos Alberto Faraco. Posfácio de Maria da Conceição e Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.