



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ILMARA VALOIS BACELAR FIGUEIREDO COUTINHO**

**HISTÓRIAS DE LEITURA, TRAJETÓRIAS DE VIDA: UM  
OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEMÓRIAS LEITORAS QUILOMBOLAS**

Salvador

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ILMARA VALOIS BACELAR FIGUEIREDO COUTINHO**

**HISTÓRIAS DE LEITURA, TRAJETÓRIAS DE VIDA: UM  
OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEMÓRIAS LEITORAS QUILOMBOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz  
Co-orientadora: Profa. Dra. Joseania Miranda Freitas

Salvador

2009

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

C871 Coutinho, Ilmara Valois Barcelar Figueiredo.

Histórias de leitura, trajetórias de vida [recurso eletrônico]: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas / Ilmara Valois Barcelar Figueiredo Coutinho. – 2009

1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.

Co-orientadora: Profa. Dra. Joseania Miranda Freitas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação, 2009.

1. Leitura – Aspectos sociais – Coqueiros (Mirangaba, BA). 2. Quilombos – Narrativas pessoais – História – Coqueiros (Mirangaba, BA). 3. Identidade social. 4. Memória. I. Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Freitas, Joseania Miranda. III. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 028.9098142 - 22. ed.



ILMARA VALOIS BACELAR FIGUEIREDO COUTINHO

**HISTÓRIAS DE LEITURA, TRAJETÓRIAS DE VIDA: UM  
OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEMÓRIAS LEITORAS QUILOMBOLAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,  
Universidade Federal da Bahia.

Salvador (Ba), 03 de junho de 2009.

**Banca Examinadora**

Dinéa Maria Sobral Muniz – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Joseania Miranda Freitas – Co-orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Cilza Carla Bignotto \_\_\_\_\_  
Doutora em Teoria e História Literária – UNICAMP  
Faculdades de Campinas – FACAMP

Ana Lúcia Gomes da Silva \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ao meu amado pai, Élcio Valois Figueiredo (*in memoriam*),  
por sua presença incontestada em cada momento da minha vida

## CELEBRANDO PRESENCAS

A vida é feita de encontros a partir dos quais construímos aprendizagens a serem socializadas, celebradas. Os desencontros também fazem parte de nossas relações cotidianas, de forma que as presenças podem acontecer à revelia de um contato físico, presencial, mais efetivo, não sendo, por isso, menos importantes. Assim, inspirada na natureza celebratória e festiva encontrada em Coqueiros, direciono meus agradecimentos à celebração de presenças imprescindíveis à escrita desta dissertação, desde as mais cotidianas até aquelas cuja natureza virtual ou espiritual estiveram a me acompanhar. Cada encontro, cada voz, cada gesto, cada troca representou uma energia cósmica ofertada por pessoas de importância ímpar a quem dedico sinceras gratidões.

Começo os meus agradecimentos direcionando-me aos meus filhos, Genésio e Fábio, companheiros a quem devo muito da força mobilizada para a superação das dificuldades encontradas durante a pesquisa, e durante a vida. Ambos estiveram prontos a me auxiliar, com solicitude e generosidade, quando, ao “brigar com as máquinas”, eu emitia o meu grito de socorro. Foram, também, parceiros indispensáveis, acompanhando-me a Coqueiros - em todas as viagens realizadas -, auxiliando-me com as entrevistas e tornando possíveis a maioria das filmagens e fotos. Cotidianamente, o olhar acolhedor de Gê, seus talentos com as novas tecnologias, juntamente com as notas musicais entoadas no violão ou na guitarra, por Fábio, foram, e são, presenças imprescindíveis de conforto, descontração, alegria; enfim, fontes de vida e inspiração.

Ao meu esposo, Genésio Valois Filho, por ter acolhido a minha natureza inquieta, incentivando-me a prosseguir na busca da realização dos meus sonhos, e por sua companhia tolerante, inclusive quando o nível de ansiedade tornou-se insuportável.

À minha mãe, Valdelice Bacelar, guerreira incansável, com quem aprendi a coragem e o amor. A certeza de sua presença e apoio incondicional representou um bálsamo a revigorar as energias requeridas nas batalhas travadas dia-a-dia

Ao meu irmão, Almerindo Valois, pela confiança, incentivo, conversas, desabafos, enfim, pelas aprendizagens que construímos durante a vida; sua palavra forte, precisa e prática é fonte de segurança. Também à minha cunhada Eliene Valois, pelo carinho e aconchego, sempre acompanhados de um sorriso generoso.

Aos meus sobrinhos, Cida, Lana e Élcio Neto, pelos momentos de descontração, carinho e esperança no futuro. Ao querido “pequeno secretário”, Élcio Neto, meus agradecimentos especiais, por ter sido meu parceiro nas itinerâncias pelos territórios quilombolas.

À minha irmã, Viviane Valois, pela presença cotidiana e auxílio nos momentos de tensão.

À professora Dinéa Maria Sobral Muniz, orientadora, por sua presença decisiva para o enriquecimento da minha trajetória profissional. Agradeço-a, carinhosamente, por ter me acolhido na UFBA (Universidade Federal da Bahia), no GELIN (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem) e, principalmente, pela disponibilidade, críticas, sugestões, questionamentos, enfim, por todas as palavras competentes e delicadas a mim ofertadas durante o Mestrado.

À professora Joseania Miranda, co-orientadora, pelas inestimáveis colaborações oferecidas durante a escrita da dissertação, pelo acompanhamento generoso e competente, pela leitura atenta, disponibilidade, respeito e palavras de força;

À professora Cilza Bignotto, por ter recebido o convite para integrar a Banca Avaliadora com carinho e disponibilidade, e pela pertinência de suas colocações por ocasião da qualificação e da defesa da presente dissertação.

À amiga e sempre professora Ana Lúcia Gomes da Silva, pela inspiração e exemplo de generosidade intelectual. Agradeço pelo conhecimento compartilhado, pela presença indispensável na Banca Avaliadora e, sobretudo, por ter me apresentado o universo potencial das histórias de leitura.

A Denise Dias e Patrícia Vilela, companheiras de muitas jornadas estudantis e profissionais, pelo diálogo maduro, palavras de incentivo e amizade.

Às presenças da Faculdade de Educação (FACED): aos professores, que muito colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho, através das contribuições teóricas necessárias ao amadurecimento intelectual das ideias aqui defendidas; aos colegas, turma 2007.1, pelas trocas efetivadas - desde os materiais de estudo até as discussões teóricas mais densas -; e aos solícitos funcionários, em especial, a Maria das Graças, Gal.

Aos queridos colegas “gelinguanos”, membros do GELING, com quem compartilhei momentos de aprendizagens significativas. Agradeço pela experiência do ELEGE (Encontro de Leitura e Escrita do GELING), pelas presenças sábias das professoras Mary Arapiraca, Emília Helena, Dinéia Sobral Muniz, nossa coordenadora, e, em especial, a Lícia Beltrão, pela capacidade de produzir ideias com leveza, criatividade e competência.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do DCHT - Campus XXIV, de Xique-Xique; agradeço a João Rocha, Diretor do Departamento, pela parceria e colaboração; aos funcionários, pelos gestos de solicitude e compreensão; e a todos os colegas de trabalho, pelos momentos deliciosos de troca e interação. Em especial, agradeço àqueles e àquelas cujas ações generosas possibilitaram ajustes referentes aos Componentes Curriculares e aos horários de trabalho.

A Alba Maia, pelas preciosas informações compartilhadas acerca de Coqueiros, e a Lise Mary Arruda, pelas correções realizadas.

A todos os amigos e familiares por suas presenças indispensáveis e colaborações valorosas.

Por fim, aos companheiros e companheiras de Coqueiros, protagonistas das memórias leitoras quilombolas aqui apresentadas, agradeço a disponibilidade, a solicitude, o acolhimento e, sobretudo, a generosidade ao compartilhar o conhecimento presente em suas ricas trajetórias de vida e histórias de leitura.

Deus meu! Por uma questão banal da química biológica do pigmento ficam alguns mais rebeldes e curiosos fósseis preocupados, a ruminar primitivas erudições, perdidos e atropelados pelas longas galerias submarinas de uma sabedoria infinita, esmagadora, irrevogável!

Mas, que importa tudo isso?! Qual é a cor da minha forma, do meu sentir? Qual é a cor da tempestade de dilacerações que me abala? Qual a dos meus sonhos e gritos? Qual a dos meus desejos e febre?

(CRUZ E SOUZA, 1986)

COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. **Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/ UFBA, Salvador.

## RESUMO

Este trabalho é resultado da análise de histórias leitoras quilombolas narradas por moradores e moradoras de Coqueiros, uma pequena comunidade remanescente de quilombo situada na região de Mirangaba, Bahia, e tem por objetivo problematizar as intrincadas relações existentes entre leitura, memória e formação de identidades. Trata-se de um estudo de cunho etnográfico, desenvolvido na interface da Fenomenologia, da Etnopesquisa crítica e da História oral, tendo nas entrevistas denominadas trajetórias de vida, instrumento privilegiado para a construção dos dados empíricos, que foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de discurso. Os gestos de leituras tecidos para a realização da pesquisa e escrita desta dissertação foram concretizados no sentido de ler o quilombo, em sua historicidade e contemporaneidade; ler a leitura, em seus determinantes teóricos, principalmente no que tange aos aspectos sociais, culturais e políticos constitutivos; e ler a leitura do quilombo de Coqueiros, buscando significar essa ação impreterivelmente ligada às práticas de apoderamento da escrita em uma comunidade onde a prevalência do oral é marcante para os processos de construção dos conhecimentos e das identidades. Os resultados mostram que os Coqueirenses estão lendo e ressignificando a própria realidade ancestral, a partir das novas demandas patrocinadas pelo advento do autorreconhecimento, o que tem concretizado um movimento de valorização da ancestralidade africana, gerando autoestima positiva para os seus moradores e moradoras. As identidades estão sendo gestadas no “entre-lugar” (BHABHA, 2007) potencializador de novas representações, o que permitiu caracterizar o quilombo como “lugar aprendente” que precisa ser reconhecido também como “lugar ensinante”. Enquanto comunidade caracterizada pela hibridez das itinerâncias diaspóricas desenvolvidas historicamente, inclusive no que tange aos processos de letramento, Coqueiros aponta para a necessidade de uma formação leitora capaz de ultrapassar determinantes grafocêntricos preconceituosos e excludentes ainda presentes na educação brasileira.

**Palavras-chave:** Leitura – Histórias de leitura – Memória – Identidades

COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. **Histórias de leitura, trajetórias de vida: a reflective look on the quilombos' memories.** 2009. 217 f. Dissertation (Master in Education), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/ UFBA, Salvador.

## ABSTRACT

This work examines histories about *quilombolas* narrated by the Coqueiros' residents, a small quilombo's remaining community, located in the region of Mirangaba, Bahia, Brazil, and aims to problematize the intricate relationships between reading, memory and formation of identities. This is an ethnographic study interface developed in the Phenomenology, Critical Ethnography and Oral History, which has in the interviews, called trajectories of life, a privileged instrument for the construction of empirical information, which were analyzed from the assumptions of the Analysis of Speech. The gestures of readings done for the achievement of the research and the writing of this dissertation, have been implemented to read the *quilombo* in its historical and contemporary; read the reading, on its theoretical determinants, specially in the social, cultural and political incorporation aspects; and read the reading of the *quilombo* of Coqueiros, looking for the meaning that action linked to the practices of writing in a community where the oral is marked for the processes of construction of knowledge and identities. The results show that the *Coqueirenses* are reading and redefining their own ancestral reality, from the new demands sponsored by their self-recognition, which has achieved a movement of recovery of African ancestry, creating a positive self-esteem for their residents. The identity has been managed in the "between-place" (BHABHA, 2007) encounter of new representations, which allowed to characterize the *quilombo* as "learning place", that needs to be recognized as "teaching place" too. As a community characterized by hybridity of roaming history developed, including the processes of literacy, Coqueiros points to the necessity of a reading formation able to overcome the graphological excluding determinants present in the Brazilian education since today.

**Key-words:** Reading – History of reading – Memory - Identity



## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AD</b>	Análise de Discurso
<b>ADCT</b>	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
<b>CEEA</b>	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FNEP</b>	Fundo Nacional de Ensino
<b>GELING</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INAF</b>	Indicador de Alfabetismo Funcional
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>TOPA</b>	Todos Pela Alfabetização
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNIFACS</b>	Universidade de Salvador

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 TRILHOS ERRANTES DO CAMINHAR</b> .....	26
2.1 CANTO DE CHAMADA: OUVIR COQUEIROS .....	26
2.2 PRIMEIROS PASSOS: MOBILIZANDO CONCEITOS .....	28
2.3 MALUNGOS: COMPANHEIROS DE JORNADA .....	42
2.4 CANTO DE RESPOSTA: ITINERÂNCIAS DE ANÁLISE .....	49
<b>3 LER O QUILOMBO: TRADIÇÃO E DESLOCAMENTOS</b> .....	54
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTORICIDADE DOS QUILOMBOS .....	61
3.2 OUTRAS LEITURAS: O QUILOMBO RESSEMANTIZADO .....	63
3.3 COQUEIROS: INVENÇÃO E TRADIÇÃO .....	71
3.4 IDENTIDADE(S): DISCURSOS DE (CONTRA) DOMINAÇÃO .....	80
3.5 IDENTIDADES EM TRÂNSITO: SER QUILOMBOLA .....	88
<b>4 NAS ENCRUZILHADAS DA LINGUAGEM, A LEITURA</b> .....	100
4.1 A LEITURA NA ENCRUZILHADA: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS .....	111
4.2 IDENTIDADES LEITORAS: OS DIFERENTES MODOS DE LER .....	118
4.3 NARRATIVAS DE APRENDIZAGENS LEITORAS EM COQUEIROS: LIVROS À MÃO CHEIA? .....	122
4.4 LEITURA E TRABALHO: ESPAÇOS E TEMPOS DE LEITURAS .....	135

<b>5 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES EM COQUEIROS:</b>	
<b>INTERFACES ENTRE O ORAL E O ESCRITO .....</b>	<b>149</b>
5.1 OS SABERES DA ORALIDADE: ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA .....	152
5.2 ESCOLARIZAÇÃO E REGULARIZAÇÃO DE FLUXO ESCOLAR:	
NARRATIVAS DE APRENDIZ .....	161
5.3 ESCOLA E PRECONCEITO ÉTNICO .....	174
5.4 A FORMAÇÃO DO LEITOR: O QUE DIZ A LEI Nº 10.639/03? .....	179
5.5 A FORMAÇÃO DO LEITOR: AINDA UM DESAFIO PARA A PRÁTICA	
PEDAGÓGICA .....	186
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PALAVRAS DE APRENDIZ .....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>215</b>

# *Introdução*



Cenas e personagens da comunidade de Coqueiros

Data: 31/01/08, 04/06/08 e 06/01/09

Fotografia: Genésio Valois Neto e Fábio Valois

## 1 INTRODUÇÃO

Ler é transitar por encruzilhadas discursivas  
construindo sentidos para a vida...

A pesquisa, ora apresentada, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação, em Educação, da Universidade Federal da Bahia, e tem o objetivo de refletir sobre histórias leitoras narradas por remanescentes de quilombos que vivem em Coqueiros, uma pequena comunidade quilombola situada na região de Mirangaba, Bahia, buscando problematizar imbricações existentes entre leitura, memória e formação de identidades<sup>1</sup>.

Está inicialmente ancorada em discussões contemporâneas acerca dos sentidos sociopolíticos suscitados pela leitura, principalmente no que tange a denúncias efetivadas por parte de pesquisas e avaliações mais recentes acerca da produção da não-leitura ou da prevalência de práticas leitoras muito funcionais, inclusive no universo educacional, o que tem influenciado a marginalização de grupos que, sem pleno acesso aos bens culturais produzidos em uma sociedade grafocêntrica, são privados de desenvolvimento intelectual, pessoal, social, político e econômico.

Nessa perspectiva, a leitura vem se concretizando, ao longo da história da educação, como privilégio restrito às classes mais favorecidas, representando fator preponderante de poder e ascensão social para os membros dessas mesmas classes, enquanto a maioria dos alfabetizados, entre os quais muitos conseguem apenas assinar o próprio nome, continua excluída do mundo da escrita, um mundo que supõe espaços privilegiados, caracterizados por discursos e referências etnocêntricas de cultura e valor. Não é de estranhar, pois, que as categorias “analfabeto funcional”, “analfabeto digital”, entre outras, estejam tão presentes nos debates contemporâneos acerca da proficiência leitora. É nessa perspectiva que as instituições escolares, responsáveis pelo ingresso formal dos cidadãos ao mundo da leitura-escrita, têm sofrido críticas ferrenhas, sendo questionadas, inclusive, por disseminarem as ideias da ideologia dominante, através de textos,

---

<sup>1</sup> Identidade compreendida, conforme Stuart Hall (2003, p. 13), como “[...] uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpolados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

formas e materiais de leitura estrategicamente escolhidos e subsidiados, de maneira que a tão propalada crise da leitura acaba por fazer circular discursos fundamentados em determinantes hegemônicos, muitas vezes, afeitos a camuflar uma realidade de preconceitos e discriminações. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que a materialidade discursiva das memórias leitoras vivenciadas, nos mais diversos espaços/tempos de leitura, podem trazer indicações de novas formas de entendimento e (re)significação.

Paralela à chamada crise da leitura, presenciamos, segundo Hall (2003), o despertar de um sentimento de pertencimento às minorias, com a emergência de novas identidades. No atual momento social e histórico, temos um cenário em que a questão da identidade está sendo tratada com um olhar mais democrático e o processo de revalorização das particularidades culturais é inegável. Ao mesmo tempo em que são incorporados costumes e valores de outras culturas aos hábitos do cotidiano, as realidades locais voltam a ser valorizadas e o senso de diferença intensifica-se cada vez mais em todas as regiões do planeta. Nas palavras de Stuart Hall (2003, p. 11), presenciamos “amplas mudanças provocadas pelas novas estruturas sociais que estimulam uma reestruturação ou mesmo reinvenção da identidade cultural”.

Diante de tal cenário, percebe-se uma crescente problematização das diferenças culturais presentes no Brasil, sendo que as múltiplas faces da nossa constituição étnica, mesmo aquelas que sofreram contínuas omissões ocasionadas por uma visão hegemônica altamente elitista e eurocêntrica, tendem a ser negociadas de forma mais equânime. Exemplo de tal realidade são as comunidades remanescentes de quilombos que vêm protagonizando um processo de ressignificação e resgate cultural, em todo o território nacional, ainda que de forma vigiada ou subfinanciada, como diria Hall (2006).

Enquanto locus de manutenção de uma identidade étnica afro-brasileira, o quilombo abriga contradições gritantes de um povo que busca preservar tradições, histórias, mitos, sem encontrar eco nas práticas leitoras realizadas pelas instituições socioculturais com as quais convive continuamente, o que exige a realização de um movimento de leitura abrangente, compreendido, no mais das vezes, como estratégia de sobrevivência. A discriminação racial, ainda tão decisivamente presente, na atualidade, relaciona-se intrinsecamente à negação da inserção e

valorização da cultura afrorepresentativa de uma grande parcela da população brasileira e, em última instância, relaciona-se com as práticas de leitura.

Dessa problemática, surge o desejo de conhecer a trajetória do leitor quilombola, tendo em vista descortinar aspectos essenciais do ato de ler e suas implicações político-culturais. Nesse sentido, para as discussões acerca das Histórias de Leituras foram tomados, como referência, os estudos de Roger Chartier (1995; 1998; 1999; 2001), em sua possibilidade de oferecer subsídios para o reconhecimento da pluralidade de práticas leitoras diferenciadas em tempos e lugares distintos.

Faz-se relevante destacar que a leitura realizada na comunidade de Coqueiros compõe-se de uma hibridiz instigante para o questionar de determinantes etnocêntricos subjacentes ao caráter eminentemente gráfico das sociedades ocidentais, de forma que as discussões acerca das memórias leitoras quilombolas, neste trabalho, não poderiam ficar restritas às representações leitoras construídas à revelia do modo como a comunidade pensa e lê a própria realidade. Assim, em resposta a uma necessidade descortinada durante os percursos empíricos da pesquisa, a leitura foi significada dentro de uma encruzilhada de sentidos e colocada, juntamente com o quilombo, em uma posição de “entre-lugar”, de “terceiro espaço”, em sua possibilidade de trilhar os caminhos polissêmicos da linguagem (BHABHA, 2007). Nesse sentido, foi tomada como prática sociocultural irreduzível às oposições binárias que restringem o seu alcance às noções de leitores e não-leitores, alfabetizados e analfabetos, letrados e iletrados. Na mesma trilha, os eventos de letramento foram compreendidos como conjuntos de práticas e usos sociais inerentes às múltiplas linguagens realizadas por sujeitos únicos, mas plurais, em determinado contexto sociocultural.

Considerada como projeto educativo gestado para além do espaço da escola, enquanto instituição, a leitura pôde ser compreendida como experiência imanente à própria existência. Como assevera Manguel (1997, p. 19), “não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”; por meio dela, podemos (re)negociar os sentidos confluentes ou contraditórios que fazem parte das realidades polissêmicas com as quais convivemos. Nessa mesma direção, Yunes (2003) advoga que a necessidade de aproximação entre a leitura e a vida é salutar, principalmente quando precisamos redimensionar a tendência instrumental e utilitarista assumida pelas instituições educativas, tão afeitas a ignorar as significativas experiências estabelecidas entre o

texto escrito e as demandas cotidianas de pessoas comuns. Essa postura, também advogada por Paulo Freire (2005), ratifica o entendimento de que o apoderamento do texto escrito, como parte integrante do desenvolvimento de uma maior autonomia no mundo letrado, tem seu universo conceitual atrelado à escrita da própria vida, chamando-nos a atenção para um processo de leitura amplo e cômico da existência de armadilhas discursivas somente passíveis de enfrentamento por meio da criticidade, do questionamento e do confronto frente aos jogos de linguagem e poder aos quais somos submetidos.

Tomando como matéria de análise as narrativas orais de leitura, em sua constituição complexa e dinâmica, fez-se necessário buscar, na memória reflexiva dos sujeitos leitores, condição *sine qua non* para a compreensão das subjetividades desveladas na interface das imbricações culturais. A memória foi, então, tomada como espaço privilegiado para o ressignificar de vivências e experiências, enquanto processo ativo de (re)construção de significados. Como nos alerta Bosi (1994, p. 55), “[...] lembrar não é reviver, mas representar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado [...]”. Assim compreendida, a memória representa elemento fundamental para o estudo das identidades, inclusive em suas determinações de poder e dominação, como nos chama a atenção Le Goff (1996, p. 477), ao sentenciar que “[...] devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Nessa perspectiva, as representações sociais da comunidade pesquisada foram aqui compreendidas como uma forma de conhecimento em constante construção e reconstrução na atividade discursiva dos sujeitos; como produto da atividade concreta dos grupos humanos e forma de conhecimento que, sendo elaborada pelo indivíduo, é partilhada socialmente, portanto, produzida pelo social e produtora do social. A representação cultural foi tomada, como nos lembra Moscovici (apud ANADÓN, 2003, p. 18), como o “[...] centro em torno do qual se estruturam as informações, afetos e as atividades susceptíveis de modificar a face do real”, sendo, portanto, mobilizada na ação de rememorar as situações passadas que constituem as trajetórias de vida das pessoas e da comunidade.

Conforme Manguel (2008, p. 19), “ler é uma operação da memória por meio da qual as histórias nos permitem desfrutar da experiência passada e alheia como se fosse a nossa própria”. E



acredito que somente sentimos tal identificação quando estamos, de alguma forma, implicados com tais histórias, quando as memórias possuem um vínculo mútuo e se irmanam em algum nível. É assim que reconheço em minha própria história de vida e leitura as implicações com o universo de investigação delineado. As trilhas percorridas durante a escrita da presente dissertação, em suas tessituras múltiplas, confluentes e conflitantes, não prescindem de provocar uma revisão de posturas epistemológicas, posicionamentos teóricos e, porque não dizer, de sentimentos e emoções. Também não é possível abdicar das minhas múltiplas identidades, com todas as dúvidas, limitações e preconceitos que elas provocam, exigindo que a travessia da escrita perpassasse por mim mesma e seja significada por um desejo de encontrar sínteses possíveis e jamais redutíveis a uma “verdade” desprovida da complexidade que caracteriza as linguagens, as culturas, as relações humanas e a própria vida.

Nesse sentido, destaco as muitas críticas direcionadas aos métodos cientificistas afeitos a exaltar, nos procedimentos de pesquisa, a postura de observador neutro para o pesquisador, o que pressupõe a existência de uma imparcialidade já desmistificada no âmbito das ciências sociais. Partindo do pressuposto de que a pesquisa é gestada também por experiências vividas e de que o pesquisador não pode fugir de um posicionamento proveniente de suas implicações e vínculos com o universo pesquisado, sendo mais proveitoso reconhecê-los para torná-los habitáveis, passo a explicitar algumas nuances da minha própria trajetória de leitura, procurando esclarecer os motivos que me conduziram às histórias leitoras quilombolas.

A minha história não começa com “Era uma vez”, mas está inevitavelmente impregnada de leituras feitas com voracidade e paixão. Paixão inscrita nos gestos de amor e cumplicidade de um pai professor e nos cuidados de uma mãe mobilizada por um desejo de estudar não realizado em plenitude. Cresci assistindo aulas, em meio a livros e textos variados que me encantavam e seduziam. Às vezes, seguia meu pai em sua jornada de trabalho como professor de uma escola estadual situada no pequeno povoado de Fedegosos, região da Chapada Diamantina (escola na qual iniciei minha vida profissional, anos mais tarde). O prédio escolar era mal conservado, as carteiras desgastadas e desconfortáveis, os livros usados por anos seguidos; mas o desejo de

apoderar-me da fantástica aventura de conhecer aqueles “pequenos insetos”<sup>2</sup>, desenhados tão majestosamente no velho quadro verde ou nas páginas em branco dos cadernos, causava-me uma imensa inquietação. Queria tanto estudar que a minha mãe contratou uma professora particular para me alfabetizar. Passei então a cobrir o ABC, primeiro as vogais, depois as consoantes, mas nada de conseguir ler. Somente depois compreendi a sensação de impotência que o treino mecânico ao qual era submetida me despertava.

Ingressar na escola formal foi uma felicidade, finalmente estava estudando. Incluí então a leitura do texto escrito em meu universo de significação. A escola ofereceu a ferramenta e eu tratei de utilizá-la fora dela. Lia tudo o que me chegava às mãos. Como muitas outras pessoas da minha geração, conheci um ambiente formativo escolar limitado. Sob a égide da disciplina e do respeito, éramos levados ao silêncio, à repetição, à memorização. O discurso por excelência utilizado em sala de aula era o discurso autoritário, que não permitia o espaço polissêmico que as práticas leitoras exigiam. (ORLANDI, 2007)

Experiências vivenciadas, dentro e fora da escola, levaram-me a perceber muito cedo a linguagem como um jogo incerto. Passei a questionar os textos e duvidar das palavras. Percebi a crueldade nas falas mais corriqueiras de pessoas “iluminadas” que insistiam em categorizar, julgar e condenar tudo o que fosse diferente. Deparei-me definitivamente com a leitura ao perceber que os discursos também servem para manipular, explorar e humilhar. O preconceito e a intolerância, multifacetados em discursos aparentemente inocentes, comprovaram a existência de estereótipos negativos capazes de criar referenciais devastadores para quem é “diferente”. Entretanto, entendo que a leitura, desprovida dos determinantes controladores eternizados na frieza improdutiva de um manual ou na apologia desvairada a um único dizer/conhecer, permite transcender quaisquer determinantes impositivos que se pretenda impor.

Na Universidade, passei a desenvolver uma reflexão mais teórica acerca da leitura e a buscar respostas efetivas para as dificuldades encontradas em meu cotidiano de professora de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e Médio. Terminando o curso de Letras, comecei a

---

<sup>2</sup> A expressão “pequenos insetos” foi utilizada por Sartre, em sua autobiografia, para significar as letras ainda ilegíveis.

interessar-me por histórias de leituras, compreendidas como conhecimento vicário acerca de errâncias textuais forjadas para além das generalizações eurocêntricas fundadoras de enredos marginalizantes e excludentes para o cenário educacional, reconhecendo a existência de uma demanda urgente e emergente no sentido de se considerar, dentro do horizonte escolar, seja no espaço rural, urbano ou em qualquer ambiente formativo, a negociação das diferenças e a assunção de um fazer pedagógico de fato eficaz para todos.

Enquanto professora de Leitura e Escrita da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XXIV, tenho compartilhado as inquietações de professores e professoras em suas inúmeras dúvidas acerca da formação leitora. Também me intriga a postura da grande maioria dos jovens aspirantes à profissão, que ao declaram-se não-leitores, estão, muitas vezes, fundamentados por mitos e estereótipos. Nessa trilha de raciocínio, tenho direcionado minhas pesquisas à formação leitora, inclusive, no que tange à sua interface com a formação das identidades socioculturais, tendo em vista que as muitas representações inerentes às relações de poder protagonizadas na sociedade perpassam pelas trilhas da linguagem, desencadeando ações leitoras mais propícias à submissão ou à resistência para cada indivíduo ou comunidade.

Assim, problematizo a leitura por acreditar em sua potencialidade transgressora e por saber que a escola não é lugar para “desaprender”, como tem ocorrido com muitas crianças e jovens que, ao ingressarem nas cátedras de formação leitora, são levados a renegar a própria cultura, sendo submetidas a um movimento descaracterizador das identidades construídas no seio comunitário que os constitui. Aprender a ler e a escrever é essencial em uma sociedade hierarquicamente letrada, mas é necessário que este aprendizado não anule os conhecimentos já construídos na cotidianidade das pessoas, devendo ser potencializador de espaços de pertencimento e identificações.

As minhas vivências em escolas que hoje chamamos orgulhosamente de “escolas da roça” (RIOS, 2008) aproximaram-me de Coqueiros, no sentido de possibilitar a problematização das muitas dificuldades e possibilidades emancipatórias que o trabalho educativo pode exercer na vida de pessoas que não gozam o privilégio de ter suas necessidades educacionais amplamente efetivadas. Nesse sentido, o diálogo realizado com a citada comunidade quilombola, neste

trabalho, fundamenta-se no pressuposto de que os conhecimentos provenientes de seus habitantes são imprescindíveis, se quisermos construir uma educação de fato inclusiva. Os saberes invisibilizados em nome de um cientificismo repressor precisam ser evidenciados caso queiramos vencer uma das maiores injustiças históricas vivenciadas em nosso país, o racismo, e promover a necessária revisão acerca da pretensa democracia racial e social, tão propaladas e jamais vivenciadas de maneira equânime. Faz-se necessário redirecionar os determinantes racistas que têm provocado o apagamento do africano e afro-brasileiro das esferas privilegiadas de conhecimento e poder, para que as ações reparadoras sejam efetivamente encaminhadas no sentido de romper com o silêncio mantenedor de ideologias equivocadas como as de que os grupos humanos devem ser hierarquicamente valorados por suas características fenotípicas.

Coaduno com Nascimento (2003), para quem a “hegemonia do supremacismo branco”, no Brasil, nem sempre ocorre de forma declarada, visto haver uma ocultação extremamente cruel e enganadora dessa dominação. Notadamente, tal ocultação está fortemente alicerçada pela ideia de que todas as pessoas convivem em harmonia, numa verdadeira democracia racial. Nesse sentido, o conceito de raça, para além dos determinantes biologizantes das teorias eugenistas do século XIX, é aqui tomado como construto histórico e social de textualidade inscrita em gestos, movimentos, palavras, imagens, enfim, nos vários discursos que compõem as esferas sociocultural e política brasileiras, sendo passíveis de interpretações, de leituras. Dessa forma, em decorrência da hierarquização valorativa em relação às características fenotípicas, instala-se o racismo, que, nas palavras do professor Joel Rufino dos Santos (1990, p. 12), refere-se à:

[...] suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê.

Nessa linha de raciocínio, faço opção por utilizar os termos *étnico-racial*, *afro-brasileiro* e *negro*, os dois últimos com sentidos equivalentes, para referenciar as realidades cultural, social, histórica e política vivenciadas por afro-brasileiros, e no intuito de privilegiar aspectos que ultrapassem a observação das características fenotípicas dos coqueirenses. Também comungo das ideias de Nilma Lino Gomes (2005, p. 43), para quem a identidade negra “[...] implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou dos sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial,

sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”; e utilizo a denominação *identidade quilombola* para significar o processo de autorreconhecimento étnico-racial vivenciado na referida comunidade, procurando significar o processo contínuo de (re)elaborações identitárias desenvolvidas nas relações protagonizadas, na comunidade e fora dela, destacando o caráter contingente, histórico e plural que lhe é peculiar. Faço opção por utilizar o termo *hibridismo*, em detrimento de *mestiçagem*, por entender que os determinantes semânticos mobilizados em sua compreensão abarcam contradições e fissuras características das relações étnicas desenvolvidas no Brasil; realidade que a política da mestiçagem procurou minimizar.

Consciente das limitações impostas pelo lugar sociocultural que me constitui, visto não ser membro da comunidade quilombola com a qual dialogo, procurei fazer do olhar que guiou as itinerâncias dialógicas realizadas com as memórias leitoras de Coqueiros um olhar significativo para a compreensão dos processos e percursos trilhados por seus narradores e narradoras, na convicção de que se faz urgente o desenvolvimento de estratégias favoráveis a práticas leitoras capazes de negociar diferenças e contribuir para outras formações identitárias, tanto para o afro-brasileiro, como para todos aqueles deixados à margem das narrativas históricas nacionais.

Tomo as histórias de leituras como produtos de linguagem, o que ratifica o meu compromisso com a negociação de sentidos ao abordá-las. Assim, as vozes que compõem o referencial teórico aqui mobilizado dialogam com as vozes dos sujeitos perscrutados em suas subjetividades leitoras, tendo em vista os elementos simbólicos de uma ancestralidade que resiste ao preconceito e se impõe enquanto memória e história, na formação de identidades, para além dos estereótipos. Os diferentes efeitos de sentidos provenientes das narrativas produzidas nos encontros intersubjetivos dos quais participamos funcionaram como determinantes para a seleção dos aspectos conceituais chamados a dialogar.

Dona Cota, Dona Elza, Dona Francisquinha, Aparecida, Socorro, Lucimar, Senhor Antônio e Senhor Francisquinho, além de meus interlocutores, são co-autores do conhecimento construído nas itinerâncias desta pesquisa. Eles e elas ofereceram generosamente as suas experiências pessoais, descortinando saberes imprescindíveis para a articulação de uma compreensão acerca das histórias leitoras quilombolas. Nesse contexto, as reflexões realizadas a partir de suas

trajetórias de vida e leitura são frutos de um diálogo que se encontra ancorado em estudos de linhas teóricas diversificadas. Assim, dos Estudos Culturais, incluindo Estudos Étnicos e Educação, vêm as contribuições de Martins (1995, 2006), Bhabha (2007), Gilroy (2001), Nascimento (2003), Hall (2003, 2006), Munanga (2005, 2006), Fonseca (2006), Silva (2006a, 2006b); dos estudos voltados mais especificamente aos quilombos, temos Moura (1981, 1987, 1989), Reis e Gomes (1996), Arruti (2006), Munanga (1996); da Sociologia, Bauman (1998, 2005), Ferreira (2004), Santos B. (2005); dos estudos de leitura, letramento e história da leitura, Pompougnac (1977), Chartier (1990, 2001), Hébrard (1999), Bakhtim (2004), Bourdier (2001), Yunes (2002, 2003), Silva (2002), Abreu (2001), Soares (2005); das relações de poder, Foucault (1992); dos estudos de memória, Bosi (1994), Le Goff (1996), Orlandi (2006, 2007).

O trabalho está edificado em quatro capítulos, construídos a partir das trajetórias de vida e de leitura dos sujeitos desta pesquisa, acrescidos de um texto introdutório, *Introdução*, e das considerações finais.

Em *Trilhas errantes do caminhar*, apresento as opções metodológicas que dão sustentação ao percurso de pesquisa, descrevo o trajeto trilhado nas itinerâncias empíricas realizadas na comunidade de Coqueiros e explico os processos efetivados na tarefa de gerar interpretações significativas para as narrativas de leitura e de vida.

*Ler o quilombo: tradição e deslocamentos* traz uma discussão acerca do quilombo contemporâneo, como território étnico diferenciado capaz de provocar *rasuras* na visão hegemônica que temos construído para a sociedade brasileira, e sobre a historicidade que lhe dá sustentação simbólica e discursiva. Nesse tópico, apresento Coqueiros e sua história, destacando determinantes relevantes para o conhecimento das condições socioculturais e do processo de reelaboração identitária vivenciado na atualidade. Coqueiros apresenta-se, também, na leitura de seus moradores e moradoras.

Em *Nas encruzilhadas da linguagem, a leitura*, faço uma discussão acerca da polissemia da noção de leitura para dar conta de traçar uma compreensão, mesmo parcial, acerca das memórias leitoras quilombolas, tendo em vista os processos híbridos de letramento encontrados na

comunidade de Coqueiros. Dessa forma, as discussões não ficaram restritas à leitura do escrito, sendo direcionadas aos caminhos errantes e polissêmicos inerentes às encruzilhadas das linguagens, tendo como horizonte conceitual e factual as trajetórias leitoras narradas. Aqui, as histórias de aprendiz de leitor ganham corpo e significação, ao tempo em que as concepções de leitura e leitor, em vigor na comunidade, são explicitadas.

*A construção dos saberes em Coqueiros: interfaces entre o oral e o escrito* aborda as formas próprias da produção de conhecimentos na comunidade, levando em consideração práticas que ultrapassam formalidades impostas pela sociedade grafocêntrica. Trago aqui uma breve discussão sobre a potencialidade da Lei 10.639/2003, como horizonte capaz de encaminhar formas de reflexão e superação das práticas preconceituosas e excludentes de formação leitora.

*As Considerações finais: palavras de aprendiz* são construídas por tessituras que apontam para a impossibilidade de se abarcar a realidade leitora da comunidade de Coqueiro em sua plenitude, pois, nas narrativas estudadas, temos apenas uma parcela desse universo de sentidos que transcende em riqueza de significação. Dessa maneira, as palavras de aprendiz apontam para as principais constatações delineadas através do estudo, mas, também, deixam ao leitor, na “latência semântica<sup>3</sup> das palavras enunciadas, a tarefa de gestar outras formas de fazê-las significar.

As malhas discursivas construídas durante toda a escrita desta dissertação estão, pois, permeadas de silêncios e lacunas a serem preenchidos, sendo, um convite ao conhecer, ao questionar, ao dialogar, ao acompanhar o olhar reflexivo sobre as memórias leitoras quilombolas.

---

<sup>3</sup> Uso a expressão “latência semântica” em referência aos sentidos que palpitam nos vãos das palavras ditas/escritas e que, não tendo os seus sentidos explicitados, mantêm um estado de ocultação.

# *Trilhas errantes do caminhar*



Narradores e narradoras das histórias leitoras de Coqueiros: Aparecida, Sr. Francisquinho, Lucimar, D. Cota, D. Francisquinha, Sr. Antônio e D. Elza.

Data: 29/01/08 e 06/01/09

Fotografia: Genésio Valois Coutinho Neto



## 2 TRILHAS ERRANTES DO CAMINHAR

As narrativas de vida, tanto quanto as de ficção, podem ser a janela para entender-se com o mundo.  
(YUNES, 2002, p. 35)

### 2.1 CANTO DE CHAMADA: OUVIR COQUEIROS

“Canto de chamada” é uma construção verbal utilizada em contendas musicais e caracteriza-se por representar um chamado à brincadeira, à música, à criatividade, à reverência, o que pressupõe uma resposta a ser dada por quem está sendo desafiado/chamado. É uma prática muito presente na cultura nordestina, por meio dos desafios, podendo ser encontrada no rap e em outros ritmos musicais da contemporaneidade. O termo também é usado no Candomblé para a evocação dos Orixás a serem reverenciados nos terreiros.

A tradição africana guarda essa propensão por valorizar a oralidade, encontrando na narrativa de histórias exemplares e nos cânticos ritualisticamente entoados formas basilares de interação cotidianamente relevantes para a cultura. Muitos conhecimentos caros, aqueles que traduzem a base cultural da ancestralidade sagrada, estão perpetuados em rituais que privilegiam a expressão oral, estando muitos deles sacramentados em forma de cânticos. A música está presente nas atividades desenvolvidas no cotidiano dos africanos e afro-brasileiros, de forma marcante, desde aquelas mais corriqueiras até as mais formais, traduzindo a espiritualidade festiva de um povo que canta para espantar seus males, como diz o ditado popular, para reverenciar seus Orixás, para festejar a abundância, enfim, para celebrar a vida.

No Brasil, a tradição afro-brasileira também se fez fundamentar por essa tendência festiva que busca alento e alimento no canto. Por mais árdua que tivesse sido a travessia do Atlântico, ela foi cortada por vozes cantantes que, brotando do sofrimento, conservaram a alegria de viver, ao inscreverem-se em trocas culturais protagonizadas nas terras firmes de outro continente. A ideia do “escravo sublime”, desenvolvida por Gilroy (2001, p. 13) e traduzida na combinação de “dor e

prazer” realizada por escravos e seus descendentes, caracteriza bem as culturas das diásporas africanas, na medida em que “criaram veículos de consolação através da mediação do sofrimento”, sendo a música entendida como expressão maior dessa possibilidade criativa.

Nesse sentido, a menção que faço ao “canto de chamada” pretende ser uma referência cantante às pessoas de Coqueiros, que também encontram, na natureza festiva de sua ancestralidade, as formas de representação social, identificação cultural e afirmação identitária capazes de fazê-los mais fortes em suas itinerâncias de dor e prazer. Também traz sua possibilidade semântica vinculada à certeza de que a minha inserção de pesquisa em Coqueiros não se deu unicamente por minha vontade, mas por um chamado entoado na percussão discursiva de pessoas que vêm se destacando na região por sua luta em prol de melhores condições de vida, trabalho e afirmação étnica.

A escolha de Coqueiros como espaço de pesquisa deu-se no entrelaçar de situações encaminhadas em rede, ou seja, os pontos de confluência dos muitos fios discursivos que compuseram o tecido da escolha foram encaminhando-se sequencialmente para formar sua materialização. A minha ligação com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, onde lecionava como professora colaboradora na época da confecção do anteprojeto de pesquisa, foi decisiva para que os primeiros contatos fossem efetivados. Decidida a trabalhar com histórias de leituras quilombolas, fui colhendo informações, realizando conversas, enfim, encaminhando as ações necessárias para a efetivação da pesquisa.

Esse fato coincidiu com a organização de uma visita à comunidade de Coqueiros, no início de 2007, juntamente com a coordenação do Colégio Professora Felicidade de Jesus Magalhães, Jacobina, BA, unidade de ensino da qual fazia parte. Em meio às discussões sobre a Lei nº 10639/2003, assistimos ao documentário *Quilombos da Bahia* (QUILOMBOS, 2005), produzido pelo cineasta Antônio Olavo, com os alunos de toda a escola, e decidimos, então, conhecer uma das comunidades remanescentes da região, no caso, Coqueiros.

Um outro fato fez-se relevante. Eu estava, na época, envolvida com o Curso de Graduação em Pedagogia à distância da Universidade de Salvador (UNIFACS), em uma unidade de ensino

semipresencial da qual eu era tutora presencial, e por intermédio da qual mantive contato com a aluna Alba Maia, que, sendo de Mirangaba, cuidou de me aproximar de Coqueiros, fazendo inclusive as negociações preliminares com a comunidade para a visita realizada com os alunos do Colégio Felicidade de Jesus Magalhães.

Assim, foi no entrelaçar de muitas vozes e relações que cheguei até a delimitação do espaço de pesquisa para o meu projeto. Notadamente, a representatividade de Coqueiros, no que tange às demandas descortinadas em torno do autorreconhecimento quilombola e afirmação identitária étnico-racial, foi decisiva. A comunidade tem atraído a atenção de toda a região, por sua participação ativa nas discussões e apresentações culturais voltadas à valorização da cultura afro-brasileira, fazendo-se conhecer, admirar e respeitar. Estive em outras comunidades remanescentes, também de forte representatividade, inclusive na região de Xique-Xique, onde trabalho como professora auxiliar da UNEB, Campus XXIV, a exemplo de Mocambo dos Ventos, Barreiros e Alegre, mas Coqueiros já havia enviado o seu chamado, indicando os caminhos teórico-práticos a serem trilhados para o conhecimento de suas memórias leitoras.

Nesse sentido, passo a descrever as escolhas realizadas durante as trajetórias errantes do caminhar empreendido em Coqueiros, explicitando as opções epistemológicas e metodológicas construídas durante a pesquisa.

## 2.2 PRIMEIROS PASSOS: MOBILIZANDO CONCEITOS

É impossível ao pesquisador das práticas culturais de leitura uma atitude menos radical no que se refere à representatividade que as mesmas exercem no âmbito das lutas, contradições e transformações sociais. Questionar o alcance que os percursos mais abrangentes da formação leitora representam na vida das pessoas requer uma predisposição para entender como se constroem as realidades sociais, como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, para poder entender, mesmo superficialmente, a existência dos muitos sentidos atribuídos aos mais variados textos que compõem suas vidas diárias.

Nessa perspectiva, faz-se mister reconhecer que as histórias de leituras, pensadas em sua amplitude e complexidade, permitem compreendê-las na interface da cultura, na medida em que as manifestações das trajetórias de leitura coadunam com práticas sociais que forjam identidades, através das tradições-inovações presentes nas mais diversas formas de significação e identificação cultural. A dinâmica das manifestações culturais de leitura apresenta-se como um importante nexos na constituição das identidades e representa parte importante para a compreensão dos (etno)métodos que as pessoas usam para entender e construir a realidade que as cerca.

Nesse sentido, e condizente com o objetivo de melhor compreender as histórias de leituras, destacando a representatividade que as mesmas exercem na constituição das identidades leitora e étnica, motivo deste projeto, o caminho metodológico aqui escolhido segue as determinações da pesquisa qualitativa, em sua vertente etnográfica. Fez-se, então, preponderante partir do pressuposto de que as realidades sociais são edificadas por sujeitos culturalmente situados, que, sendo submetidos ao instituído, também se constituem instituintes, na medida em que constroem cotidianamente as suas representações. São atores sociais construtores de um mundo de sentidos e significados a serem compartilhados dialogicamente pelo pesquisador. Nas palavras de Macedo (2006, p. 9), a escolha por uma abordagem etnográfica pressupõe direcionar o interesse do pesquisador “para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente mediada (grifo do autor)”.

A abordagem etnográfica justifica-se, então, por oferecer referencial teórico fecundo ao entendimento das narrativas leitoras construídas em Coqueiros. Os ditos e não-ditos provenientes dos discursos que circulam na comunidade materializam cosmovisões de mundo diferenciadas, o que requer, segundo Clifford Geertz (1977), uma postura interpretativa aberta a aceitar a diversidade dos seres e fazeres possíveis de se configurar nas muitas situações socioculturais vivenciadas na cotidianidade dos sujeitos. O desenvolvimento de um trabalho comprometido com a descrição de fenômenos sociais pressupõe a necessária implicação do pesquisador com os sujeitos envolvidos, no intuito de eliminar qualquer resquício positivista acerca de uma pretensa neutralidade que pode ser geradora de equívocos conceituais, sem deixar de afirmar o rigor

científico necessário ao caminho metodológico desenvolvido. Não há como descrever fenômenos sociais sem se posicionar, como reflete Peter McLaren (1986, p. 88):

Os etnógrafos, na condição de *flâneurs*, não podem escapar à sua posicionalidade de sujeitos e objetos do olhar. Eles não são removidos transcendentemente da teia confusa de relações sociais que dá forma tanto a eles como observadores, quanto àqueles a quem eles escolhem para observar.

O método então foi tomado como caminho dialético e dialógico de posicionamento frente a uma realidade que é dinâmica em essência e que, portanto, traz, em sua complexidade, um conhecimento que deve ser abordado pelo paradigma da articulação, da contextualização e da negociação das diferenças. Em se tratando de uma comunidade remanescente de quilombos<sup>4</sup>, fez-se necessário compreender, inclusive, questões históricas determinantes das realidades construídas e mergulhar, de forma “densa”, citando Clifford Geertz (1977), no universo conceitual dos sujeitos leitores de Coqueiros, considerando os aspectos subjetivos do comportamento humano, a fim de concretizar uma interpretação polilógica e multirreferenciada, como pressupõe a abordagem metodológica escolhida.

Dessa forma, o termo quilombo, já ressemantizado na contemporaneidade, é aqui compreendido como *locus* de um modo de existência singular, como espaço de autonomia e liberdade para praticar cultos, venerar santos, cantar cânticos, dançar ritmos, enfim, para a realização de leituras de mundo singulares. É também espaço de luta por territórios geográficos e simbólicos que precisam ser reconhecidos para além de qualquer elemento representativo da cultura material dos ancestrais escravos, a exemplo do isolamento geográfico e cultural ou da hegemonia racial, como outrora acontecia. Tal entendimento coaduna de maneira definitiva com a perspectiva da etnopesquisa crítica, quando se propõe trazer para o debate acadêmico as “[...] vozes de segmentos sociais oprimidos [...], em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada”. (MACEDO, 2006, p. 11)

Nessa perspectiva, e condizente com os preceitos já explicitados, a pesquisa aqui anunciada encontrou inspiração e referencial fundante na fenomenologia, à medida que buscou interrogar

---

<sup>4</sup> Coqueiros - Comunidade quilombola reconhecida e registrada no Livro de cadastro Geral nº. 06 – Registro 611 – Fi. 121, em 3 1/05/2006 - Publicado no *Diário Oficial da União* em 07/06/2006, Seção 1, no. 108 – Folha 5.

sujeitos contextualizados, numa relação dialética e subjetiva. Para que se tornassem “visíveis”, as práticas leitoras dos coqueirenses foram entendidas em sua materialização, a partir do universo simbólico daqueles que as vivenciaram. Assim, configurou-se a “definição da situação” (THOMAS apud MACEDO, 2006), ou seja, o objeto de estudo desse projeto, estando guiado pelo compromisso de considerar, em primeira instância, o “ponto de vista do sujeito pesquisado, para indagar-se sobre o que ele pensa, sente, analisa e julga”. (MACEDO, 2006, p. 19) O mais relevante foi conhecer como os sujeitos leitores de Coqueiros constroem a sua relação com a leitura, a partir de suas convivências com textos escritos e/ou não-escritos; resgatar as memórias provenientes das práticas leitoras realizadas e suas imbricações étnicas; e problematizar os possíveis efeitos de sentidos construídos por meio dos relatos enunciados.

Partindo do pressuposto de que a realidade é perspectival, é forçoso tomá-la como interpretação e possibilidade dos atores sociais revelarem sentidos e significados só compreensíveis de maneira intersubjetiva. A partir de tal amplitude e dispersão, a abordagem fenomenológica recomenda-nos começar pela *epoché*, suspensão necessária de juízos, crenças e conhecimentos dados, sem a qual o pesquisador pode sucumbir a uma interpretação diretiva em excesso, calcada na manipulação e no controle. Compreender o outro, pressupõe afinar o olhar, suspender preconceitos e realizar uma “escuta sensível” (BARBIER, 2002) capaz de conviver com as contradições, tensões e provocações próprias de um espaço de cultura, identidades e memórias, como aquele configurado pela comunidade remanescente de quilombo com a qual dialoga.

A investigação da formação leitora na comunidade de Coqueiros caracteriza-se como um estudo de práticas e representações próprias de seus atores e atrizes sociais, resguardando-se suas construções híbridas e singularidades, sem desconsiderar as relações estabelecidas com o contexto mais amplo, inclusive porque a região de Mirangaba tem outras quatro comunidades remanescentes de quilombo reconhecidas, e a Bahia, 245<sup>5</sup>, segundo informação da Fundação Cultural Palmares. Nesse contexto, faz-se de relevância ímpar destacar o valor particular do quilombo de Coqueiros naquilo que o torna único, partindo da “[...] pertinência do detalhe que o

---

<sup>5</sup> Informação disponível em: [http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD\\_CHAVE=92](http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=92) - Fundação Cultural Palmares, Ministério da Cultura. Acesso em 23/03/2009.

edifica e da singularidade que o marca, identifica-o e referencializa-o, sem cair nos regularismos e formismos das perspectivas positivistas”. (MACEDO, 2006, p. 91)

A escolha de uma comunidade remanescente de quilombo traz implicações importantes no que se refere ao diálogo estabelecido entre o conhecimento que se constitui nessa comunidade e as escolhas metodológicas que fundamentam a ação de conhecê-lo. Investigar e refletir sobre questões culturais e étnicas exige uma postura interpretativa que, estando fundamentada pelo “*logos*”, retomando o sentido etnológico da palavra fenomenologia – *fenômeno e logos* –, seja capaz de ultrapassá-lo para construir um entendimento que também se faça pertinente nas relações de alteridade. Como afirma Martin Heidegger (2002, p. 256), “a base última da existência é o seu ser-no-mundo-com-outro”.

E buscar entender o comportamento do outro é mergulhar nos referenciais simbólicos que fundamentam suas ações e emoções. É conhecer os determinantes conceituais que estruturam as interpretações realizadas nas mais variadas itinerâncias próprias das (con)vivências protagonizadas em um mundo que é multirreferencial. Nesse sentido, a escolha da abordagem metodológica que fundamentou o estudo das narrativas leitoras quilombolas guardou, em todas as etapas, o intuito de privilegiar as indicações conceituais em suas realizações prático-discursivas. Tendo em vista a tradição oral própria das comunidades de matriz africana, principalmente aquelas situadas no perímetro rural, o conceito de leitura mobilizado guarda a pretensão de superar abordagens eurocêntricas que desvalorizam e restringem o entendimento da cultura afro-brasileira, como nos chama a atenção Yeda Pessoa de Castro (2001a, p. 85), ao sentenciar que,

Em consequência do parâmetro que se colocou entre povos que conhecem uma forma de escrita literária e povos que se valem da tradição oral, os últimos terminaram sendo vistos como se fossem portadores de uma cultura inferior ou até mesmo desprovidos de qualquer tipo de cultura.

Nesse sentido, conhecer as culturas que pulsam nos ambientes formativos, institucionalizados ou não, é um dos grandes desafios da pesquisa em educação, tendo em vista que superar a homogeneização silenciadora das diferenças somente tornar-se-á possível por meio da problematização do homem em sua historicidade, em seu ambiente social e cultural. É nesse sentido que destaco a fala de Galeffi (2003, p. 121): “O modo de acesso ao conhecimento das

estruturas que conformam historicamente nossos modos de ser no mundo é aquele da vida cultural ativa. Sem história e sem memória, o ser humano cai no esquecimento do seu peculiar poder-saber”. Tempo presente e memória descortinam narrativas que se constroem na historicidade do homem, *ser-sendo-com* (GALEFFI, 2003, p. 135), e dizem necessidades, percursos e saberes, dando-nos a conhecer o que lhes é essencial, mesmo que transitoriamente. Conhecer as histórias de uma pessoa, de uma comunidade, de um povo é escutar a sapiência que os constitui.

Por tudo o que foi explicitado, o dispositivo da triangulação<sup>6</sup> fez-se extremamente pertinente para o presente estudo, visto que, sem a devida abordagem multirreferencial, seria muito difícil imprimir a necessária consistência aos delineamentos conclusivos da pesquisa, tendo-se em vista a amplitude do fenômeno a ser interpretado. A compreensão de que a tensão proveniente do diálogo realizado, impreterivelmente, durante a pesquisa, entre os saberes autorizados na academia (saberes denominados científicos) e aqueles colhidos na experiência empírica do campo é condição *sine qua non* para a construção do conhecimento que se pretende relevante para a interpretação e explicitação da realidade leitora, tal como é vivida por atores sociais, o que justifica o “empirismo heterodoxo” que se buscou realizar. (MACEDO, 2006, p. 141)

Nessa perspectiva, os instrumentos de pesquisa utilizados foram a entrevista semiestruturada, a história de vida (trajetórias de vida) e a observação participante, contextualizadas a seguir.

#### a) Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas, numa perspectiva etnográfica, são entendidas como ações que ultrapassam a atividade de coleta de informações, para realizarem-se como encontros e construções intersubjetivos de significados e sentidos, como explicitação de cultura. Se é por meio da linguagem que os sujeitos sociais se constituem, externam suas representações, fornecem suas explicações, enfim, dizem o mundo e suas relações, faz-se necessário que o diálogo estabelecido

---

<sup>6</sup> “[...] a triangulação é um recurso sistemático que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade.” (MACEDO, 2006, p. 206)



entre pesquisador e sujeitos da pesquisa concretize um momento provocador de atualização dessa linguagem, em sua materialidade e ideologia, e que as trocas discursivas, incluídos aqui os aspectos extra-verbais (gestos, expressões, movimentos), sejam indicadores de pistas importantes para a compreensão global dos (etno)textos disponibilizados pelos atores sociais.

Foi a partir de tais reflexões que as entrevistas semiestruturadas foram selecionadas para a primeira fase de entrada no campo empírico da pesquisa. Nesse momento, a prioridade foi conhecer as pessoas e a comunidade, em seus aspectos fundacionais e caracterização socioeconômica. Foram incluídas, também, algumas discussões sobre a representatividade da leitura para os entrevistados e entrevistadas, e para a comunidade. As narrativas das trajetórias de vida, propriamente ditas, foram planejadas para a segunda fase da pesquisa, embora tenham sido já iniciadas nesses primeiros encontros, por ação da imprevisibilidade criativa do campo. A apresentação do projeto, com a explicitação dos objetivos, acabou fazendo com que as conversas fossem direcionadas para as histórias de leituras e trajetórias de vida.

Assim, no dia 25 de janeiro de 2008, cheguei até Coqueiros para apresentar o projeto e realizar os primeiros contatos com os moradores da localidade, tendo como âncora o senhor Francisquinho, então presidente da Associação de Moradores de Coqueiros. Nesse momento inicial, realizou-se o encontro presencial a partir do qual as negociações mais efetivas foram realizadas. Conversamos muito sobre a pesquisa e o senhor Francisquinho fez algumas indicações acerca de quem poderia colaborar com o projeto. As informações sobre o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, bem como os primeiros dados sobre a situação socioeconômica da localidade foram conhecidas informalmente por intermédio dele. Na oportunidade, conheci vários coqueirenses e assistimos à gravação da última *Festa de Reis* realizada na comunidade. Durante a assistência do referido filme, que me foi apresentado com muito orgulho e satisfação, demonstrando a disponibilidade generosa encontrada em Coqueiros, foram já identificadas algumas pessoas com as quais eu poderia dialogar.

Decidi fazer visitas às casas dos coqueirenses depois de considerar, com a participação do Senhor Francisquinho, a possibilidade de reunir os possíveis interessados em um único local ou dividi-los em grupos para a comunicação do projeto. Optamos por, a partir das indicações, conversar

com as pessoas em suas casas, o que me permitiu maior aproximação com as mesmas. Fui recebida com muita alegria por cada um dos coqueirenses visitados e foi no aconchego das salas e cozinhas de Coqueiros, tomando um cafezinho produto da plantação e beneficiamento feito artesanalmente por eles, às vezes acompanhado do tradicional bolo de arroz, também fruto das plantações das famílias, que as histórias de leitura começaram a se apresentar. O senhor Francisquinho havia falado da minha visita, e acompanhou-me para as primeiras apresentações, mas o projeto foi apresentado por mim a cada um dos entrevistados e entrevistadas durante os encontros subsequentes.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos dias 29, 30 e 31 de janeiro de 2008, terça, quarta e quinta-feira, inclusive por conta da necessidade de alguns dos possíveis interlocutores e interlocutoras das entrevistas saírem para a feira de Jacobina e Mirangaba. O senhor Francisquinho é quem primeiramente falou da necessidade de se fazer as visitas entre terça e quinta-feira, pois de sexta a segunda alguns moradores e moradoras viajam para as feiras da região, a fim de vender os produtos de suas plantações, o que poderia inviabilizar a interlocução.

Depois da apresentação do projeto, inicialmente gerando conversas sóbrias, o ambiente descontraía-se em prosas agradáveis e muito significativas para o objeto de pesquisa em destaque. As primeiras pessoas indicadas por senhor Francisquinho foram ouvidas, indicando nomes que iam me encaminhando a outras pessoas, até a finalização desse primeiro momento. Assim, foram gravadas e filmadas (em parte) as quinze (15) entrevistas realizadas nesse primeiro momento, sendo que a participação ativa dos sujeitos-leitores foi guiada pelo compromisso de deixá-los expressar livremente suas memórias e considerações reflexivas acerca do povoado e da importância da leitura.

Foram, na ocasião, ouvidos o senhor Francisquinho (29/01), Socorro (29/01) - vice-presidente da associação -, o senhor Antônio (29/01) - também membro da associação e indicado como conhecedor da história da comunidade -, Aparecida (29/01), o senhor Alcides (29/01) - pai de santo, Dona Cota (29/01), Dona Durvalina (30/01), Dona Elza (30/01), Dona Jandira (30/01), Dona Joana (30/01), Dona Francisquinha (31/01) - parteira - e Marinalva (31/01). Falamos sobre o povoado e sobre a importância da leitura, o que já encaminhou as reminiscências sobre as

trajetórias de vida de cada um. Composto esse mesmo bloco de entrevistas, foi-se descortinando a necessidade de se falar com as pessoas ligadas à educação, na comunidade, por isso foram incorporadas as entrevistas dos professores Lucimar (31/01), Nivaldina (31/01) e João Paulo (31/01) - diretor da escola Clementina Rosa.

A realização das entrevistas seguiu, então, alguns procedimentos estabelecidos a partir da necessidade de conferir-lhes credibilidade e funcionalidade. Os *encontros*, previamente negociados por telefone, foram agendados e realizados entre os dias 25, 29, 30 e 31 de janeiro. O *roteiro*<sup>7</sup> utilizado foi elaborado para facilitar as construções reflexivas iniciais e compunha-se de tópicos acerca das temáticas explicitadas anteriormente. Para o *registro* das narrativas foi utilizado um MP3, equipamento muito bem recebido por todos os interlocutores das entrevistas, e que possibilitou maior agilidade no momento da transcrição; mesmo tendo, a princípio, causado surpresa que aquele aparelhinho tão pequeno fosse um gravador, depois de explicado o seu funcionamento, foi aceito sem nenhuma restrição por todos os quinze (15) sujeitos entrevistados nessa primeira fase da pesquisa. As *autorizações*<sup>8</sup> solicitadas previamente foram assinadas ao final de cada entrevista, sendo que todos os informantes optaram por terem seus nomes divulgados, já que não viam motivos para o uso de pseudônimos. As *transcrições*<sup>9</sup> das falas gravadas foram feitas pela pesquisadora, na íntegra, e depois textualizadas (MEIHY; HOLANDA, 2007), no sentido de garantir conteúdo, estilo e legibilidade, inclusive, procurando evitar a “sobrecarga de símbolos complicados”, como adverte Marcuschi (1997, p. 9).

Mesmo ainda não sentindo segurança para solicitar dos narradores e narradoras de Coqueiros as suas histórias mais íntimas de vida e de leitura, elas foram surgindo naturalmente à medida que conversávamos. Os dizeres e não-dizeres construídos por cada um deles e delas, mesmo naqueles momentos iniciais, foram fazendo-me conhecer um pouco de suas vidas e de suas histórias, ao tempo em que íamos realizando as negociações de sentidos provenientes de seus relatos. Por outro lado, os meus dizeres e não-dizeres foram apresentando a proposta, esclarecendo as dúvidas e abrindo o caminho da confiança necessária para que as narrativas fossem motivadas pelo desejo

---

<sup>7</sup> Ver Apêndice A

<sup>8</sup> Ver Anexo A

<sup>9</sup> As citações correspondentes às falas dos entrevistados e entrevistadas foram transcritas, em toda a dissertação, sem correções relativas à norma culta.

de colaborar. A preocupação, nesse momento, era não invadir o universo conceitual das pessoas envolvidas, dando-lhes o recuo necessário para que pudessem estruturar suas lembranças, vivências e sapiências.

#### b) Histórias de vida

A imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo é condição essencial para o desenvolvimento da pesquisa que se quer qualitativa. Através dessa imersão, consegue-se penetrar nas intenções e motivos a partir dos quais as ações e as relações adquirem sentidos para as pessoas, exigindo um estudo fundamentalmente descritivo e interpretativo. Nessa perspectiva, optei por utilizar os preceitos da história oral, visto que as narrativas de leitura confundem-se com as histórias de vida das pessoas, e têm na oralidade o seu potencial criativo e produtivo mais fecundo. Coaduno com as ideias de Thompson (1992, p. 197), ao afirmar que “[...] apenas a fonte oral permite-nos desafiar [a] subjetividade”.

As orientações de pesquisa em história oral são provenientes de um *corpus* teórico bem articulado que sugere sistematização e rigor. Trata-se de um conjunto de procedimentos que extrapolam o momento da entrevista e preveem questões referentes à escolha das pessoas a serem entrevistadas, planejamento para a condução das gravações, definição do local, duração, fatores ambientais, transcrição, conferência do produto escrito, autorização para uso, arquivamento e publicação. Dentre os vários conceitos explicitados por Bom Meihy e Fabíola Holanda (2007, p. 17), no livro *História Oral: como fazer, como pensar*, selecionei aquele que julgo melhor adaptar-se a este estudo.

História Oral é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do *tempo presente* e também reconhecida como *história viva* (grifos dos autores).

No âmbito da História oral, os preceitos da história oral de vida foram os que mais se adequaram à análise das histórias de leituras na comunidade de Coqueiros, principalmente por considerar tais narrativas, para além da representação de fatos comprováveis, como eventos dialógicos que

“dependem da memória, dos ajustes, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala”. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 35) Assim, a história de vida foi tomada como recurso metodológico pertinente para a compreensão do processo da formação leitora na comunidade.

Enquanto base consistente para o entendimento das relações indivíduo-história, uma trajetória de vida ou de leitura pode ser compreendida como a constituição do próprio sujeito contando, rememorando, recriando sua vida e fazendo emergir informações preciosas para a explicitação dos processos de formação leitora, principalmente tendo em vista a problemática das comunidades remanescentes de quilombos e sua histórica situação de marginalidade, exclusão social e apagamento cultural pela ciência formal. Bom Meihy e Holanda (2007, p. 24) destacam os “[...] estudos de memória, construção de identidade e formulação de consciência comunitária”, como uma das justificativas para a captação de entrevistas orais.

Nas palavras de Roberto Sidnei Macedo (2006, p. 114), tem-se a sua importância confirmada:

O observador que trabalha interessado na ‘linha de vida’ dos atores sociais, ao fazer com que as pessoas confiem em suas lembranças e interpretações, em sua capacidade de colaborar para escrever a história, possibilita-lhes a aquisição de um sentimento de estima e de valor social, um sentimento de identidade, de pertencer a um determinado lugar e a uma determinada época, num mundo em que a desreferencialização é um processo que tende a avançar por diversas vias e interesses. Pela própria história, lança-se vida para dentro da história.

Nessa perspectiva, a história de vida foi considerada como instrumento privilegiado para a análise e a interpretação das realidades culturais, na medida em que incorpora experiências subjetivas na interface dos contextos sociais. Dentre as opções disponíveis na bibliografia sobre o assunto, escolhi realizar as entrevistas denominadas “trajetórias de vida”, que, segundo Delgado, caracterizam-se por serem depoimentos de vida mais sucintos e menos detalhados, geralmente utilizados quando há uma necessidade de conciliar tempo e distância entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, como é o caso do presente estudo:

A opção por essa modalidade de entrevista acontece quando o depoente dispõe de pouco tempo para a entrevista, mas o pesquisador considera importante para os objetivos da pesquisa recuperar sua trajetória de vida. Também é aplicável

quando a situação é inversa. Isto é, quando o entrevistador, por razões de distância, viagem ou outros fatores, não dispõe de muitos dias para recolher um depoimento mais pormenorizado de história de vida. (DELGADO, 2006, p. 23)

Nesse sentido, faz-se preponderante destacar que o chamado de Coqueiros trouxe-me o desafio de gerar uma resposta que não seria fácil. A comunidade possui cerca de 300 habitantes e está localizada a 9Km da sede do município, Mirangaba; e a 270Km da cidade de Salvador, local onde as atividades presenciais do Mestrado aconteciam. A distância física, mesmo tendo impossibilitado uma convivência mais constante com os interlocutores e as interlocutoras, não chegou a ser um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, a definição da amostragem gerou muitas angústias e dúvidas. Foram as leituras feitas em história oral que encaminharam a certeza de que a representatividade das histórias de vida não seria conseguida estatisticamente e que eu poderia permitir que os sujeitos colaboradores escolhessem a si próprios. Nas palavras de Meihy e Holanda (2007, p. 54), “A vantagem dessa estratégia é que por ela monta-se a rede de acordo com o argumento dos entrevistados e não dos diretores do projeto. Com isso, fortalece-se a razão do grupo”.

A partir de tais leituras, foram mobilizados os conceitos de *comunidade de destino*, *colônia e rede*. A *comunidade de destino* foi entendida em sua base material, para referenciar a existência “[...] coletiva de um grupo em lugar físico e cultural.” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 51) Entretanto, destaque-se que a unidade temática no caso de Coqueiros não se refere a calamidades e flagelos, como se poderia imaginar a partir do referencial teórico mobilizado, mas a uma vivência marcada por outro tipo de violência, aquela imposta pelo apagamento cultural da origem africana, e suas consequências, e, ainda, aquela proveniente de condições de vida precárias que os impediu de ter acesso irrestrito aos bens culturais disponíveis na sociedade. A *colônia*, compreendida como “[...] parte dividida para facilitar o entendimento do todo pretendido” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 51), foi delimitada com os seguintes critérios: pessoas adultas, com idade superior a 20 anos, alfabetizadas, em processo de alfabetização ou que, por suas construções culturais não-reconhecidas pela sociedade hegemônica, protagonizassem usos e sistemas de escritas/leituras diferenciados, e que tivessem predispostas a colaborar com a pesquisa sobre leitura. Dentro dessa colônia foram formadas as redes, subdivisões da colônia, que podem ser melhor compreendidas a partir da conceituação a seguir: “A origem da rede é sempre

o ponto zero, e essa entrevista deve orientar a formação das demais redes. A indicação da continuidade das redes preferencialmente deve ser derivada da entrevista anterior. Assim, em cada entrevista o colaborador deve indicar alguém que comporá a rede”. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 51)

Neste estudo, as trajetórias de vida foram produzidas durante os encontros realizados com os moradores de Coqueiros em dois momentos descritos a seguir. A primeira rede foi composta por pessoas que deveriam contar a história de Coqueiros, formando o conjunto das entrevistas semiestruturadas que deram início às reminiscências leitoras e identitárias. O ponto zero estabelecido foi o senhor Francisquinho, presidente da Associação de Moradores, na época, e colaborador da pesquisa, com quem foram realizados os contatos iniciais. Esse primeiro conjunto de entrevistas compõe a primeira parte da inserção no campo empírico, tendo os procedimentos sido detalhados no item “Entrevistas Semiestruturadas”, componente desta seção.

A segunda etapa do trabalho de campo iniciou-se em 03 de Julho de 2008, quando voltei a Coqueiros com a maioria das transcrições das entrevistas anteriores prontas para apreciação dos entrevistados e entrevistadas, e estendeu-se até 06/07/2008. O objetivo agora era colher, ou complementar, as trajetórias de vida. Nos dias 04, 05, e 06 cumpri uma rotina de viagens diárias entre Jacobina e Coqueiros. Saía de Jacobina bem cedo, passava o dia e parte da noite em Coqueiros realizando as entrevistas e entre oito e nove horas da noite retornava a Jacobina. Por questões pessoais não quis ficar hospedada definitivamente no povoado, apesar dos convites que recebi. Das pessoas entrevistadas em janeiro, voltei a falar com o senhor Francisquinho, o senhor Antônio (04/07), Aparecida (04/07) Dona Cota (04/07), Dona Durvalina (05/07), Dona Vivaldina (05/07), Marinalva (05/07), Lucimar (05/07) e Socorro (06/07), a fim de que narrassem, ou continuassem, as suas trajetórias de vida. As conversas com essas pessoas levaram-me a entrevistar também Maria da Glória (05/07), Andréa (06/07) e Romário (06/07).

Assim, formamos a segunda rede de entrevistas guiada por uma única solicitação: que os colaboradores e colaboradoras se apresentassem e contassem as suas histórias de vida e leitura, destacando os pontos que achassem importantes. As interferências feitas a partir daí foram no sentido de esclarecer pontos relevantes e manter o diálogo. As condições de produção para as

trajetórias de vida foram negociadas, sendo que a receptividade dos narradores e narradoras foi a marca maior desses encontros. Continuamos a usar o MP3, como na primeira etapa, e todos e todas, mais uma vez, optaram por tornar públicas as suas identidades. As autorizações,<sup>10</sup> inicialmente solicitadas verbalmente, foram assinadas no final de cada entrevista e as transcrições das falas gravadas, e devidamente textualizadas (MEIHY; HOLANDA, 2007), foram posteriormente apresentadas para os seus autores e autoras.

Em janeiro de 2009, época das comemorações dos Santos Reis, retornei a Coqueiros com todas as entrevistas devidamente transcritas, textualizadas e impressas, quando foram apresentadas e apreciadas por seus autores e autoras. Nesse momento, foram feitas considerações reflexivas valorosas, a partir das quais as últimas negociações de sentido foram realizadas.

### c) Observação participante

A partir das orientações sociofenomenológicas aqui adotadas, acredito que o olhar do pesquisador deve direcionar-se para a investigação das coisas mesmas, para um implicar-se sem o qual qualquer método qualitativo, por mais sofisticado que seja, levará ao fracasso. É com essa predisposição para o diálogo com os atores e atrizes sociais de Coqueiros, que a observação participante periférica (MACEDO, 2006) foi eleita como ação complementar para a pesquisa. Tal procedimento cumpriu o papel de possibilitar maior compreensão das narrativas e memórias dos sujeitos leitores envolvidos e, principalmente, patrocinar a convivência com as práticas cotidianas de leituras, em busca da devida indexalização e impregnação cultural, que permitisse uma interpretação fundamentada por sentidos que fossem próprios da comunidade pesquisada.

Essa observação participante ocorreu durante as visitas realizadas, em momentos e situações diferenciados e oportunizados pelas incursões da pesquisa, quando procurei participar, mesmo que minimamente, do cotidiano dos sujeitos leitores e leitoras de Coqueiros. A minha primeira chegada na comunidade, em cada etapa, caracterizou-se por ser um encontro informal, a partir do qual as datas previamente combinadas, por telefone e intermédio do Sr. Francisquinho, eram

---

<sup>10</sup> Ver Anexo A



confirmadas e quando eu aproveitava para conversar livremente com os moradores e moradoras e ir a lugares que fugiam ao roteiro mais estreito da pesquisa. Nos dias de convivência, procurei conhecer melhor as pessoas, explorar a geografia da comunidade e observar seus modos de vida.

Nessa perspectiva, em janeiro de 2008, fiz algumas pequenas excursões, durante as quais, além dos moradores e moradoras visitados, conheci a escola, a igreja, o Centro de Umbanda e as comunidades vizinhas de Palmeiras e Santa Cruz. Em julho de 2008 (de 03 a 06), estive em uma reunião na Associação de Moradores; fui ao bar da localidade, onde conheci alguns cantadores de chula e samba; e visitei a feira de Mirangaba, frequentada por moradores e moradoras de Coqueiros, quando aproveitei para colher algumas informações sobre a Comunidade, na Prefeitura da cidade. Em janeiro de 2009, acompanhei as celebrações e apresentações culturais que fazem parte da Festa dos Santos Reis, além das conversas e visitas informais realizadas. Enfim, foram pequenas inserções na cultura local que, embora pareçam insignificantes, triviais, têm, em conjunto com as entrevistas, relevância ímpar para a realização de uma interpretação mais contextualizada.

O diário de campo foi um forte aliado nesses momentos, funcionando como importante recurso capaz de garantir a perenidade das informações, possibilitando-me a materialização de reflexões, dúvidas e esclarecimentos relevantes, que poderiam se perder no tempo/espço da coleta de dados.

### 2.3 MALUNGOS<sup>11</sup>: COMPANHEIROS DE JORNADA

A pesquisa não teria nenhuma validade se não fosse a generosa colaboração dos narradores e narradoras das muitas trajetórias de vida que a possibilitaram. Dos sujeitos citados anteriormente, alguns foram imprescindíveis para o diálogo necessário entre leitura, memória e identidade, de forma que uma seleção do material disponível fez-se necessária. Ao todo foram gravadas e transcritas vinte e seis (26) entrevistas (de duração variada), provenientes dos dezenove (19) narradores e narradoras entrevistados e entrevistadas; dentre as quais treze (13) foram

---

<sup>11</sup> “O termo malungo, em língua bantu, significa 'companheiro'”. (SANTOS. M., 2005)

selecionadas para formar o *corpus* efetivo de análise. Como a maioria das pessoas foram ouvidas mais de uma vez, suas falas foram organizadas em sequência, de forma a compor um único documento para cada sujeito, totalizando oito (08) entrevistas. Os critérios para a seleção fizeram-se no âmbito da textualidade das próprias narrativas, no que tange a uma maior aderência com relação à questão de pesquisa.

Assim, embora tenham ofertado, todos os entrevistados e todas as entrevistadas, contribuições de valor inestimável para o presente trabalho, estando polifonicamente presentes nas malhas discursivas que o constituem, o estudo, propriamente dito, restringiu-se às falas dos seguintes companheiros e companheiras: Senhor Antônio (76), Aparecida (38), Dona Cota (71), Dona Elza (62), Dona Francisquinha (81), Senhor Francisquinho (33), Lucimar (30) e Socorro (24).

Conforme Ecléa Bosi (1994, p. 68), “[...] a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”. Nessa perspectiva, a apresentação de cada um dos sujeitos supracitados será feita por suas próprias vozes, seguindo suas memórias e preferências narrativas. O corte editorial deu-se no sentido de preservar as escolhas enunciativas dos narradores e narradoras de Coqueiros, no intuito de ofertar um conhecimento inicial de suas identidades e, ao mesmo tempo, oportunizar o compartilhar de histórias cuja falta, em decorrência da divisão temática dos capítulos desta dissertação, poderiam caracterizar uma lacuna lamentável, já que os textos da apresentação não serão, em sua grande maioria, retomados no decorrer da discussão. Esclareço que não serão feitos comentários sobre o que será enunciado nas já referidas apresentações, porquanto a intenção seja propiciar uma interlocução própria e apropriada entre os sujeitos da pesquisa e o leitor ou leitora desta dissertação.

Ainda citando Bosi (1994, p. 91), acredito que há “uma atmosfera sagrada” a ser preservada durante a tarefa de acompanhar aquele e aquela que se coloca em posição de compartilhar reminiscências, de forma que a socialização das vozes e silêncios dos leitores de Coqueiros, neste trabalho, e mais especificamente na apresentação que se segue, procura ocasionar o mínimo de interferência possível.

### SENHOR ANTÔNIO

*O meu nome é Antônio Joaquim dos Reis. Nasci e me criei aqui. Tenho setenta e seis anos de idade. Minha mãe teve VINte filhos, mas só criou quinze. Eu mesmo só conheci esses quinze... Em cinquenta e seis, depois que meu pai morreu, eu fui pro Paraná trabalhar na roça, depois fui pra São Paulo... depois voltei... ai desse tempo prá cá fiquei trilhando São Paulo aqui, São Paulo aqui. Quando foi em noventa, eu vim definitivo pra cá. Em São Paulo, eu trabalhei de carpinteiro, em construção civil, com um patrão que me levava pra toda repartição, era mesmo que ser meu pai. Nunca sofri discriminação. Trabalhei dezoito anos. Depois, naquele plano Collor, a empresa perdeu dinheiro e o engenheiro teve que mandar todo mundo pra rua. (risos) Meu destino era vim embora pra cá e eu vim.[...] Na minha infância, não tinha esse negócio, que nem hoje tem, um carrinho pro menino andar puxando; naquele tempo não tinha, era tudo brincadeira de cavalo de pau. Mas também tinha vez que a gente saía de manhã de casa, batia o dia todinho no mato, brincando. Quando era o tempo da safra de araçá, a gente saía de casa de manhã e só ia chegar de noite, comendo araçá nesses tabuleiro. (risos) Era uma vida sossegada. Aqui não tinha escola, não tinha gente que soubesse ler, todo mundo aqui era analfabeto, nessa época. A depois que nós aprendeu um pouquinho, com uma professora que veio do Paulista, aqui do lado, e daí foi crescendo o município e melhorou. Não estudei muito. Só um ano que eu tive de escola. Sou quase analfabeto. Meu pai pagou escola pra nós estudar, só que não aguentou pagar muito tempo, não. Pagava cinco conto, por cada aluno. Ele pagava quinze conto pra nós três: eu, o meu irmão que chamava Mestre e Joana. Casei aqui em Coqueiros e hoje sou separado, mas nós ainda vivemos trinta e sete anos juntos. Eu tenho dois filho em São Paulo e tenho quatro aqui, um homem e três mulheres, e já tenho dois bisneto em São Paulo.[...] De vez em quando, quando tem um sambinha a gente vai, pois que já foi a cultura que meus pais e meus avós gostavam, então a gente vai criando naquela tradição.*

### MARIA APARECIDA

*Meu nome é Maria Aparecida. Minha idade é trinta e oito anos, sou casada e tenho três filhos. Eu sou negra, filha de negro. Eu puxei mais pro meu pai e ele tinha uma alegria comigo, porque achava que eu é quem mais parecia com ele. [...] Eu posso dizer que eu sou uma pessoa que quase não teve infância e nem adolescência, porque comecei a namorar com quatorze anos e com dezesseis me casei. Eu tinha muita vontade de ir pra São Paulo, ficar com meus irmãos, trabalhar, pra ter meu dinheiro, pra mim luxar, que eu gostava de luxar, mas só que não deu. Com dois anos de namoro, o rapaz começou vindo pra minha casa, pai falou casamento e eu não tinha como dizer que não, porque, naquele tempo, os pais era tipo um cativoiro. Minha infância não foi muito feliz. Minha irmã mais velha casou e eu, com sete anos de idade, comecei a tomar conta de casa, tomar conta de criança... Minha mãe ia pra roça e eu ficava em casa pra lavar louça, cuidar das criança e ir pra escola. Uma pessoa dessa não pode dizer que teve infância, né? A gente brincava era numa mata atrás da casa. Pegava as bananeiras, cortava os pedaços, fazia assim uma carinha, que não tinha boneca, e enrolava nuns panos velhos para brincar. Eu também gostava de cantar roda, daquela brincadeira 'de-ma-ré, ma-ré-de-si'. Também fazia casinha, mas era horas pouca, que às vezes quando eu tava*

*brincando, mãe já me chamava: - Aparecida, vem me ajudar. E eu já tinha que ir ajudar mãe, porque só tinha eu de menina mulher, não tinha outra menina pra cuidar. Eram muitos irmãos, só homem, ONZE. Na meninice, eu fiquei na escola por pouco tempo, porque as escolas eram assim: um dia tinha aula, outros dias não tinha, e os dias que tinha, eu precisava trabalhar em casa. Naquele tempo, não tinha incentivo. Hoje em dia, eu tenho meus filhos, lutei e tô lutando por eles; Deus me livre de deixar meus filhos perder um dia de aula. Só se tiver doente. Agora, eu estou estudando. Comecei esse ano, no TOPA, e tenho muita vontade de aprender a ler. Me divirto com tudo: se tem um aniversário, eu vou, danço; se é num samba, eu vou; se tem um passeio, eu me divirto; se eu vou num culto, também. E, graças a Deus, o que eu tenho de dizer mesmo da minha família, de mim, é isso mesmo.*

#### DONA COTA

*Meu nome é Maria Conceição, conhecida por Dona Cota. Eu nasci em trinta e oito, dois de fevereiro de trinta e oito. Tô com setenta anos. Tive quatorze filho, onze homem e três mulher. Criamos doze filho. Batalhamo pra criar, que naquele tempo não tinha aposento, não tinha Bolsa Família. Meu marido ia sempre pro ganho trabalhar, fazer empreita, não tinha carro, ia com a foice e o aiozinho nas costa, e eu ficava com essa família; ia quebrar coco, cortar coco, ajeitar pra arranjar o pão pra essa família. Foi pesado, mas Deus abençoou que nós criamos todos. Deus criou e nós zelamo. Nós plantava arroz, batia trinta sacos de arroz, e só vendia um saco, na Semana Santa, pra comprar o peixe e o açúcar... que feijão nós tinha, o arroz tinha, a farinha tinha e aí comprava só essas coisa na Semana Santa. E não tinha televisão e não tinha rádio, nós vivia uma vida boa, que ninguém tava vendo o movimento que tá vendo hoje, de morte, de roubo, de muita coisa. Naquele tempo, a gente era criado só trabalhando pra comer. Hoje já tenho neta casada. Tenho bisneta, já de dez anos. Entre neto e bisneto tenho quarenta e oito. E esse ano vai fazer cinquenta neto. Graças a Deus, tô com essa família toda criada aqui nesse quilombo (risos). Foi pesado, mas Deus abençoou que nós criamos a família. Deus criou e nós zelamos. [...] Não tive infância. Fui criada sem mãe, minha filha. Uma pessoa que não tem mãe é sofrimento. Eu tinha nove anos, quando Deus levou a minha mãe... mas Deus me abençoou que fui criada. Não fui bem criada, porque filho sem mãe não é bem criado, mas Deus me abençoou que eu me criei, me casei... O meu marido, quando eu casei, ele tinha vinte anos, eu tinha vinte anos, aí, graças a Deus, eu arrumei pai, mãe, marido, que meu marido era muito bom. Já são cinco anos que Deus levou ele. Ele nunca me xingou, eu nunca xinguei ele. Nós vivemos quarenta e sete anos, mas foi um amor de Deus. Hoje, eu tô mais despreocupada, já criei meus filhos, já tenho neto, tenho bisneto, por isso que eu estou estudando. Porque, na infância, a gente trabalhava, não ia pra aula, só era ali emprego na roça. Ia pra fonte, ia às vezes lavar um pano, e caçando lenha, e trabalhando de enxada... plantando mandioca, plantando feijão, plantando arroz... E o filho que é criado só mais o pai, gente, é Vida DUra. Mas eu gosto de minha roça. Eu tando em minha roça, acabou tempo ruim. E aí minhas palavras são essa, muito obrigado e Deus que lhe abençoe e dê muitos anos de vida e saúde. E Deus, com os Santos Anjos, em roda da estrada onde você passar, o lado direito e o lado esquerdo, pro que for ruim não lhe perseguir. Amém.*

## DONA ELZA

*Meu nome é Elza Maria dos Santos e vou completar sessenta e três anos, em setembro, dia dezoito. Tenho seis filhos. Agora meu filho tudo era oito, dois morreu... Tenho quinze neto, vivo. Eu nasci aqui em Coqueiros e minha mãe morreu quando eu ainda era criança. Meu pai quase não conviveu com os filhos. Eu convivi foi com meus irmãos pequenos, cuidando deles, até chegou o momento de casar. Na época que minha mãe morreu, fui cuidar dos irmão, da casa; fui ajudar a batalhar para dar comida aos outros, que ficou tudo pequeno. Minha irmã caçula mesmo ficou com um ano de idade e ficou outro que é encostado, que é o caçula dos homem, que tinha três anos, quando minha mãe morreu. Quando eu me casei, meu pai ficou com os dois pequenos, que nós era em cinco, mas um já não morava mais dentro de casa, o mais velho, que saiu com quinze anos, e eu não pude sair porque tinha os outros três pra criar. A gente nascia e se criava naquela de sempre... agora é que as pessoas conhecem alguma coisa, de uns dia pra cá. Que de primeiro, a gente não conhecia nada, fazia uma brincadeira, uma festa, mas aqui a gente não conhecia uma televisão, não conhecia um rádio, depois foi que a gente viu isso tudo e vai aumentando o conhecimento. Aqui era muito difícil um sair fora para casar. Era por aqui mesmo. Aqui mesmo nascia, se criava... Eu mesmo e meu esposo somos parente, porque minha avó é irmã do pai dele. São irmãos os dois. [...] A minha infância foi isso mesmo, estudei muito pouco. Tive um ano de escola. Comecei do ABC e li até a cartilha. Vez que quando apresentava o Mobral, eu ainda vinha assim um pouco, mas não era muito, porque naquele tempo, até hoje mesmo, a gente trabalhava muito... dia que dava pra ir, outros dias não. Hoje é que as coisas melhorou demais, hoje, as coisa tá boa, eu mesma não tou estudando porque a vista não tá boa, se não, eu ainda ia continuar pra aprender um pouco. A pessoa sabendo sua leitura é outra coisa, até pra desenvolver a vida.[...] O samba, esse eu aprendi mais ligeiro, porque aí é folia, (risos) [...] aí se interessava mais ligeiro, não é não? Eu canto a Esmola de São Gonçalo. Às vezes, as pessoas faz promessa e aí convida, a gente vai. No mês de Janeiro a gente sai nas casa cantando o Reis, de noite. O pessoal tá dormindo, a gente embalança o pandeiro, acorda e faz levantar; samba e vai embora.*

## SR. FRANCISQUINHO

*Meu nome é Oliveira Francisco dos Santos, nasci em oito de abril, de setenta e cinco. Eu tenho trinta e três anos, sou casado e tenho dois filhos. Sou presidente da Associação pela terceira vez. A primeira vez, eu me afastei para ir trabalhar em São Paulo. Voltei, depois de dois anos e tava tudo desmantelado, as coisas desorganizadas na Associação. Ainda não era reconhecida a comunidade como quilombola e aí a gente passou a trabalhar... foi aí que começou a mudar as coisas... Agora em dezembro, vence o meu mandato e aí eu vou deixar alguém que quiser trabalhar, mas eu não vou abrir mão de ajudar na comunidade. Eu trabalho junto com minha irmã, que é a vice-presidente, Socorro. Então a gente foi eleito para assumir a responsabilidade e a gente tamo assumindo. Em efetivo, conseguimos esse certificado da comunidade, que foi uma luta também da Associação... temos a nossa sede própria, que é setenta metros quadrados. A gente conseguiu também um trator, mas foi tirado o trator; conseguiu um motor com bomba, através do padre Joel, mas não tá funcionando, porque o pessoal não tem o*

*dinheiro pra pagar o óleo... E, agora, conseguimos uma bomba elétrica. Também tamo tentando ver se o prefeito coloca a conta de energia, que vai funcionar a bomba, na conta da prefeitura, porque a comunidade não tem recurso pra pagar. A gente também conseguiu, através da Associação de Tijuacú, a quantia de trezentas cestas básica. A Associação é quem paga o transporte pra ir buscar. [...] A gente espera mais projetos sociais para essa comunidade e espera também conseguir mais outras coisa... que venha uma renda pra esse povo, que não seja um dinheiro dado, mas que coloque pra trabalhar, porque a pessoa trabalhando, ela sabe dar vaLOR. Venha o incentivo pra trabalhar. Também educação que as coisas aqui é difícil. Eu mesmo não estudei muito, fiquei na turma que foi pra roça (risos). Também o incentivo antigamente era muito pouco. Os políticos que passou por lá, tem culpa disso. Eu mesmo não me formei, só tenho a terceira série. Eu ainda estou estudando, à noite, às vezes, cansado, mas a gente vai. Tô estudando a terceira série.*

#### DONA FRANCISQUINHA

*Meu nome é Francisca. Completo mesmo de meu batistério é Francisca Maria dos Reis. Que nós somos do Reis. Sou casada pra Deus, pro mundo não. Tenho oitenta e um anos. Tive seis filhos... morreu três, tenho três. Na minha infância, boneca era difícil nós vadiar. Eu fui criada foi na enxada, trabalho na roça, desde criança. Pra divertir, era quando tinha uma festa. Nós foi criada pai discriminando. Só ia num canto quando o pai queria. Quando ia, era somente quando tinha a festa de Santo Reis, nós não rezava, só era no samba. Criava de janeiro, saía de especial no começo do ano, até janeiro tudo. Aí ele deixava. Quando passava dali, pronto, só ne junho, nas noite de junho que vinha pra festa... era ISSO. Nós não fomos criado em festa. Quando tinha um casamento, tinha uma missa, aí a gente ia pra missa, ia pro casamento.[...] Em meu tempo não tinha escola. Agora é que eu to estudando. Se eu puder fazer as letras pra fazer meu nome, eu faço, se eu não puder, deixo de mão. Ainda não aprendi, não. Divagazinho vô escrevendo. A minha vida é essa mesmo: sambadeira, parteira... - já fui, agora não quero mais ser parteira, não. Não quero ser e sou, porque se eu tiver aqui dentro de casa e tiver precisão de romper, eu rompo. Eu não deixo. Assim eu teje com saúde. Minha mãe também assistia, que nós não somos parteira, parteira é Nossa Senhora. Ela bota em nossas mão e nós pega. Naquele tempo, os remédio era só pisar um bocado de folha, dá aquela junção à mulher e pronto, cabou-se... se entenda... os remédio já veio de nossos tronco mais véio. Minha mãe nunca foi num hospital. [...] Também essas coisa de cativoiro nosso povo não falava.*

#### LUCIMAR

*Meu nome é Lucimar Santana Bento, eu tenho trinta e um anos, sou casada e tenho dois filhos. Nasci em outra Comunidade, bem próxima, que se chama Três Coqueiros. Depois que casei foi que eu vim morar em Coqueiros. Na infância, eu mais meus irmãos éramos muito unidos. A minha mãe saía pra feira, em Mirangaba, e deixava nós em casa; ai cada um já ficava com uma tarefa pra realizar. Um já sabia que tinha que lavar a louça, outro*

ia fazer a comida, outro ia olhar o irmão pequeno, então já ficava cada um com sua tarefinha determinada pra fazer. Das brincadeiras, a que eu mais brincava era de roda. De boneca também eu brinquei muito... de pular corda... Não se comprava brinquedos, mas a gente usava vidros de perfume pra fazer as brincadeiras. Não tinha TV, não, eu vim ter acesso à TV depois que eu me casei e vim morar em Coqueiros. Mas antes não. [...] A minha história de leitura é muito diferente da realidade de hoje, porque quando eu comecei a estudar, eu tinha oito anos e, naquele tempo, a gente não tinha acesso a livros que nem tem agora, era aquela questão da leitura decorativa. Tinha que ler e decorar, porque senão o professor depois dava até bolo de palmatória, se não acertasse ler. Eu fui alfabetizada assim, decorando o ABC. Quando concluí a quarta série, em uma escola multisseriada, fui estudar em Mirangaba. Ia andando. Não tinha transporte naquele tempo, não. Isso foi muito difícil, porque a gente não tinha quase material, nem livro didático. Era um livro pra dez alunos. Então, os que moravam na zona rural sempre ficavam sem livro. Não sobrava material pra gente, porque os da sede pegavam logo. Na adolescência, a minha mãe não deixava eu sair pra lugar nenhum sozinha, se saísse algum pouquinho, ela já ia ver onde era que tava. Eu me divertia indo num casamento ou numa festa de aniversário da família. O que marcou mesmo a minha adolescência, foi quando eu conheci meu esposo, porque aí nós começamos a namorar, e, com dezoito anos, eu já me casei. Mas viver aqui é muito bom. Tem treze anos que eu moro aqui e eu nunca me arrependi, porque aqui as pessoas são sempre unidas e procuram fazer amizade. A maior dificuldade é porque nós não temos água encanada, não tem rede de esgoto, não tem posto de saúde, não tem nem uma ambulância pra transportar os doentes para o hospital. Então, são muitas as dificuldades. Sou professora aqui mesmo em Coqueiros, e eu adoro a minha profissão, porque a minha turma mesmo, ela é uma turma muito esforçada. Então, eu acho que a gente se sente muito orgulhosa em ter uma turma assim, que se interesse, porque hoje em dia tem muitos alunos que só vão pra sala pra ficar com brincadeira ou bagunçando. Eu já ouvi isso de outros professores, mas da minha turma, graças a Deus, eu não tenho o que reclamar. A dificuldade que eu encontro é que os pais não ajudam. Muitas vezes, as crianças levam as atividades pra fazer em casa e no outro dia retorna do mesmo jeito; tem outros que nem retornam com esse material pra sala de aula. [...] Quanto ao preconceito que existe, eu acho que tinha que ter uma conscientização na própria escola. Acho que fazendo isso ia influenciar bastante. Não fazendo só uma vez e pronto, fazendo sempre, frequentemente, porque eu percebo que ainda têm pessoas com aquela coisa de não querer ser negro. [...] Eu já percebo uma modificação em relação à leitura, porque eu sempre vejo os estudantes com livros de literatura, vejo também eles lendo jornais, eu acho que é pra fazer trabalho, pra apresentar nas escolas; também nas igrejas, eu sempre vejo eles participando da leitura. Eu mesma, sempre que eu tenho um tempinho, eu gosto de ler. Eu estou querendo fazer faculdade, pedagogia. Eu tenho fé em Deus que um dia eu ainda vou realizar meu sonho.

## SOCORRO

Bom, meu nome é Maria do Socorro dos Santos. Eu tenho vinte e quatro anos, nasci em dois de outubro, de 1983. A minha história de vida é uma história... eu acredito, uma das mais lindas da minha família. Eu fui a última a nascer, dos meus irmãos, e minha mãe tinha quatenta e cinco anos. A origem do meu nome foi que a minha mãe teve seis filhos

*homens, e aí tem aquela história, aquela lenda, que se for homem novamente, no caso no sete, teria que dar a um irmão pra batizar, pois podia virar lobisomem. Aí mãe fez uma promessa, que eu chamo de voto, para Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que se eu fosse mulher, ela colocaria o meu nome de Maria do Socorro. Quando nasci, não cheguei nem a dois quilos. Foi um quilo e trezentos gramas ou oitocentos, um peso muito baixo. Minha mãe escondia pro povo não ver, não deixou tirar foto... a partir dos dois anos é que vim desenvolver. Tinha colegas minhas, da mesma época, que nasceram no mesmo ano e mãe tinha vergonha de me mostrar perante elas, que elas tão forte, tão bonitinha, e eu tão miudinha. Mas Deus é tão bom que hoje eu sou o que sou, e passei por muitas dificuldades, mas estou lutando. Hoje sou formada em magistério, sou professora do Ensino Fundamental, mas não exerço o cargo, por conta de processo seletivo, de falta de vagas. Sempre quando abre uma vaga, tem aquele que é privilegiado. Atualmente, eu sou merendeira do PETI e passei no seletivo do MOC – Movimento de Organização Comunitária. Tô trabalhando e prosperando como agente comunitária rural. Vou trabalhar com os agricultores, de preferência os pais que têm filhos no PETI. E, também, atualmente, por afastamento do presidente que vai ser candidato a vereador, eu tô como presidente da Associação. Eu perdi meu pai em 2002, vinte e sete de setembro, foi uma data que foi marcante pra nossa família. Ele teve problema de chagas e quando a gente veio descobrir a doença, já tinha se alastrado no corpo todo, prejudicou os pulmões, coração, entre outros órgãos do corpo. Depois que ele morreu, me formei, mas antes de me formar, eu casei; antes de casar, engravidei (risos), mas não casei só por obrigação, não, porque mesmo eu gostava do meu esposo; ele gostava de mim, casamos. Tenho um filho de quatro anos, mas isso não me impediu de estudar, porque alguns jovens, né?, quando arruma família, deixa o estudo, eu não. Eu sempre tô em busca de algum objetivo para melhorar a minha renda, ter mais conhecimento e me qualificar numa área, pra ter um trabalho fixo, que eu não quero viver só igualmente os meus pais, que sofreram pra esperar completar os cinquenta e cinco anos, a mulher, e, o homem, sessenta, pra ter direito a um auxílio ou benefício do governo. Eu não quero viver de esmola do governo, eu quero trabalhar, ter o meu trabalho fixo, ganhar com o meu suor. E tô aí na luta, trabalhando pela comunidade; não só pela comunidade, pela minha família. Eu agora quero fazer uma faculdade pra assistente social.*

## 2.4 CANTO DE RESPOSTA: ITINERÂNCIAS DE ANÁLISE

Estou chamando de canto de resposta os efeitos de sentidos construídos nas trocas discursivas realizadas com os interlocutores de Coqueiros. Um “canto de chamada” pressupõe um “canto de resposta”, como explicitiei anteriormente e, no presente estudo, essa construção verbal que responde, buscou ser concretizada por meio de uma “escuta discursiva” comprometida com os sujeitos que a mobilizaram. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 60), “O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação



dos sujeitos, suas filiações de sentido: descrever a relação do sujeito com a memória”. Nessa trilha de raciocínio e na impossibilidade de encontrar sentidos fixados à *priori*, o dispositivo de análise guardou a pretensão de considerar os jogos moventes e ambíguos provenientes das trocas discursivas realizadas a partir das entrevistas.

Muito embora toda a construção metodológica tenha sido decisiva para a leitura das narrativas de Coqueiros, os determinantes que compunham a análise do *corpus*, em especial, ofereceram o fio condutor a partir do qual a descrição/interpretação foi gestada, em última instância. Os desafios impostos pela linguagem, pela leitura/análise, na busca da instauração dos sentidos possíveis e imagináveis, a partir dos horizontes conceituais e simbólicos chamados a dialogar, encontraram nos preceitos da Análise de Discurso (AD), linha francesa, suporte e validação. Considerando a linguagem em sua vertente política, e entendendo a língua como terreno de interações que condensa os campos simbólico e político, dialeticamente, foi possível problematizá-la em seu funcionamento, em seus usos concretos, enquanto prática social.

Nesse sentido, considero o pressuposto de que os (inter)locutores não podem abdicar da opacidade que constitui a linguagem, uma vez que o próprio sujeito do dizer apresenta-se, em sua multiplicidade, como *posições de sujeito* que são diferentes em situações enunciativas diversas. (COURTINE apud BRANDÃO, 2004) Também os sentidos, em cada formação ideológica<sup>12</sup>, são produzidos sociohistoricamente a partir de uma pluralidade semântica irreduzível à mordada literal que busca a ancoragem segura de sua fixidez. A perspectiva discursiva, no lugar da noção de transparência, já utilizada pelas ciências sociais, pressupõe considerar a materialidade não-transparente da linguagem.

A noção de que uma postura neutra frente ao objeto da pesquisa não é possível, mobilizou uma posição de *deslocamento*, ainda fundamentada pelos estudos de Orlandi (2007, p. 61), fazendo com que o dispositivo de análise buscasse atravessar “[...] o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no

---

<sup>12</sup> “[...] conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras.” (HAROCHE et al. apud BRANDÃO, 2004, p. 47)

equivoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia.” Assim, o funcionamento do discurso foi buscado em sua propriedade de enunciar as formas de significâncias possíveis para os dizeres e não-dizeres quilombolas, em sua propensão para explicitar a maneira como a língua produz sentidos nas narrativas de leituras. Portanto, foi no âmbito do discurso que as relações entre língua, sujeito e ideologia foram buscadas para a construção dos sentidos das entrevistas. E, conforme Orlandi (2007, p. 10), os discursos podem ser entendidos como:

Movimentos dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é o discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem.

Nessa perspectiva, as trajetórias de vida dos leitores de Coqueiros foram tomadas como práticas discursivas que representam a materialização histórico-ideológica a ser interpretada durante as entrevistas e a análise. Assim, dois momentos da interpretação foram considerados: a) as falas dos sujeitos de Coqueiros, concretizando o primeiro momento da interpretação, pois, ao construírem suas enunciações, os sujeitos evidenciam gestos de interpretação a serem considerados na análise, e; b) no segundo momento, a concretização da interpretação do pesquisador que ao descrever interpreta. (ORLANDI, 2007, p. 60)

Nessa perspectiva, a análise concretizou-se a partir dos passos descritos a seguir. O início da análise deu-se na construção do *corpus*, e, nesse momento, ao deixar-se guiar por uma questão delimitadora do universo de interesse – a questão de pesquisa –, o objeto discursivo foi construído, tendo seus contornos e limites delineados. Esse primeiro momento exigiu um trabalho com a superfície linguística, em suas condições de produção, de maneira a fazer com que as formações discursivas<sup>13</sup> fossem já vislumbradas para a apreensão do chamado objeto discursivo. Os dados brutos foram então convertidos em “objeto linguisticamente de-superficializado”, ou seja, foi realizada a análise da materialidade linguística (como, quem, em que circunstância se deu o dizer), buscando-se também realizar um movimento dialético entre o horizonte teórico e os

---

<sup>13</sup> “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sociohistórica dada – determina o que pode e deve ser dito [...]”. (ORLANDI, 2007, p. 43)

dados empíricos, pois a “[...] a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise”. (ORLANDI, 2007, p.67)

O segundo momento exigiu um aprofundamento da análise, a fim de que os sentidos fossem conhecidos a partir dos dizeres e não-dizeres constitutivos das narrativas, como pistas importantes para o exercício de interpretação. Fez-se necessário, então, considerar as formações discursivas em suas relações com a ideologia e a historicidade. As distintas formações discursivas, definidas a partir dos seus interdiscursos, precisaram ser relacionadas às formações ideológicas para que o processo discursivo fosse então apreendido. Nessa perspectiva, faz-se necessário esclarecer que o interdiscurso, entendido como conjunto de enunciações afetadas pelo esquecimento (enunciativo – escolhas que determinam a maneira como falamos e ideológico – instância do inconsciente), fundamenta-se na idéia de que a memória é constituída pelo “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (ORLANDI, 2007, p. 31)

Essa noção fez-se fundamental, no presente trabalho, na medida em que uma formação discursiva estabelece diálogos com outras formações discursivas num jogo semântico que determina os sentidos possíveis de serem construídos. O sujeito do dizer não tem como controlar os sentidos provenientes dos seus dizeres, porque as palavras significam para além das escolhas do seu enunciador; sendo assim, o que não é dito também significa nas mais variadas situações discursivas e precisa ser considerado.

Tendo em vista que os sentidos são moventes, o “canto de resposta” aqui pretendido não tem sua filiação semântica relacionada à elaboração de verdades inquestionáveis, mas ao resultado de uma reflexão que se concretizou na interlocução com o objeto discursivo, em seus processos constitutivos, e nos gestos de interpretação realizados. Porque os sentidos podem ser sempre outros é que os entendimentos sobre a trajetória leitora dos coqueirenses faz referência, também, para além de suas construções individuais, à sua inscrição em grupos que, unidos pelas práticas culturais e simbólicas de problematização de suas identidades, lutam por mudanças urgentes no modelo de sociedade organizado com base em uma pretensa democracia racial e social.

# *Ler o quilombo: tradição e deslocamentos*



Apresentação de Presépio - vivo, na Festa dos Santos Reis, com jovens da Comunidade.

Data: 06/01/2009

Fotografia: Genésio Valois Coutinho Neto

### 3 LER O QUILOMBO: TRADIÇÃO E DESLOCAMENTOS

Os quilombos – que mal aparecem em nossos livros escolares – deixaram de ser considerados apenas como um fenômeno do passado: estão em toda a parte e têm direito ao futuro, onde é necessária a difícil combinação entre desenvolvimento e preservação do lugar. Não faz sentido enquadrá-los outra vez num tempo e num espaço únicos.  
(RATTS, 2006, p. 322)

Pensar o quilombo contemporâneo como espaço metafórico privilegiado para o ressignificar de representações excludentes que têm se perpetuado ao longo dos anos pós-escravidão, também nas comunidades negras rurais, é reconhecer a possibilidade efetiva de reescrever a história do afro-brasileiro de forma mais equânime. Enquanto horizonte de afirmação de uma identidade étnica construída, em sua maior parte, às margens da história nacional oficial, fez-se espaço de lutas e conquistas; espaço em que o conhecimento humano encontrou terreno propício para ser problematizado em suas nuances variadas, mesmo aquelas que sofreram um claro processo de apagamento e marginalização.

A linha sinuosa que tece o movimento ininterrupto da vida constantemente deixa-se mover em sentidos tão variados quantas forem as necessidades do ser humano, e, dessa forma, navega trazendo à tona novas dimensões do conhecimento, inclusive, aquelas que se pretendeu silenciar. As forças regentes de tal movimento são tensas e, não raro, pendem de forma muito desigual, ficando a mercê dos interesses daqueles que, ávidos de poder, autorizam-se a manipular o curso dos acontecimentos provocando a subjugação, a opressão, a dominação. Entretanto, o diálogo gestado entre o centro e as margens caracteriza-se por propiciar uma constante disputa de poder, em que são travadas batalhas plurissêmicas e mobilizadoras de conhecimentos diferenciados que circulam indomáveis, fazendo com que outras vozes sejam ouvidas e, sendo ouvidas, sejam geradoras de novas formas de ser/conhecer.

É justamente no espaço, muitas vezes conflituoso, das negociações que os embates culturais acontecem fazendo eclodir inúmeras possibilidades, através das quais as mais diversas manifestações identitárias encontram terreno propício para se reinscreverem culturalmente. Nessa

perspectiva, o quilombo contemporâneo apresenta-se como um local de negociações intersubjetivas voltado, inclusive, para a construção de uma identidade étnico-racial que, ao lançar mão das tradições, procura o fortalecimento das representações coletivas capazes de encetar processos de identificação simbólica, buscando, no bojo de suas construções híbridas, o significado de suas reivindicações. Na emergência de uma configuração nova e inovadora para as comunidades remanescentes de quilombos, as diferenças sociais são problematizadas e a tradição cultural é fortalecida, no sentido de transpor as barreiras dominantes, violentamente impostas pela pretensa fixidez das identidades culturais hegemônicas.

Uma possibilidade ampla de significação para as comunidades quilombolas, em sua historicidade e contemporaneidade, encontra-se naquilo que Bhabha (2007) denomina “perspectiva intersticial”, pois aponta para o reconhecimento da complexidade inerente aos processos de produção das identidades, inclusive as ditas minoritárias, e para o reconhecimento do caráter intervalar dos processos construtores de novas representações. Essa perspectiva coaduna com a necessidade premente de superação dos pares opostos que procuram simplificar exacerbadamente as trocas culturais e que fortaleceram, e fortalecem, as identidades binárias geradoras de preconceito, discriminação e exclusão. Nas palavras de Bhabha: “É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”. (BHABHA, 2007, p. 2)

Quero destacar essa perspectiva para referenciar o caráter movente e híbrido das comunidades remanescentes de quilombos frente às demandas sociais impostas, no decorrer da história, e, mais recentemente, pelas determinações legais reparadoras ou afirmativas, aqui representadas pelo Art 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que cria a categoria social “remanescentes de quilombos”, concedendo juridicamente a posse das terras ocupadas pelos mesmos, alavancando um movimento amplo e controverso de reformulações culturais dentro da sociedade brasileira e provocando ações efetivas na luta contra a tradicional política de privilégios, notadamente fundamentada na ideia equivocada de democracia racial.

Primeiro porque, na perspectiva histórica, tais comunidades foram erigidas pela busca de sobrevivência e resistência, o que motivou um longo processo de construção de identidades híbridas forjadas por movimentos de manutenção das tradições, mas também por deslocamentos. O intercâmbio de valores e significados culturais não ocorreu de forma somente impositiva nos encontros ocorridos entre os brasileiros, escravizados ou não; caracterizou-se também por um alto grau de negociações conflituosas, fortes, inclusive, para patrocinarem a emergência de um espaço referencial singular criado por africanos e afro-brasileiros, nos vários âmbitos de convivência, sendo, muitas vezes, inalcançável pelo colonizador.

Essa negociação acontece justamente nos espaços intervalares que possibilitam as ações de recuar e avançar, de buscar as tradições e deslocá-las, num movimento dinâmico de reinscrever-se dentro de uma sistemática circular etnocêntrica, europeizada e hegemônica. Assim, a superação do movimento tautológico experienciado requer a adoção de estratégias de sobrevivência eficazes para uma condição limite imposta pela escravidão. É também uma conquista política que se faz a partir das ações cotidianas em cada canto onde os africanos e afro-brasileiros fizeram-se/fazem-se representar; desde as ações mais corriqueiras até as grandes realizações reivindicatórias. O confronto sociocultural acontece num espaço referencial “liminar” em que os sujeitos não se permitem enclausurar pelas fronteiras territoriais ou enunciativas impostas, ainda que muitas vezes essa tenha sido uma realização dolorosa e difícil de avaliar. (MIGNOLO, 2003)

Então, no espaço configurado entre a tradição, representada principalmente pelas heranças trazidas da África - suas línguas, suas religiões, seus hábitos -, e a impossibilidade de harmonizá-la com as perspectivas normativas etnocêntricas, deu-se uma ampla investida em um sistema de significação transversalmente discursivo, capaz de fazer circular “livremente” pelos territórios simbólicos referenciais os não-ditos potenciais, que significam em ato e (re)criam cotidianidades, identidades, culturas. A superação de fronteiras rígidas em torno das manifestações culturais, entre opressor e oprimido, cria o espaço virtual daquilo que significa, representa e permanece na articulação ambivalente das margens com o centro perante a (re)construção das tradições.

Segundo, porque o movimento de luta por sobrevivência acontece também no interstício de ações repressoras constantes na sociedade classista. É, em grande parte, nos limites das fronteiras

simbólicas que o quilombo constitui-se, visto que, ao se aglomerarem em terrenos próximos de outras habitações, os quilombolas buscaram interagir com comunidades vizinhas, com as quais mantinham relações econômicas importantes, propiciando lucro para os comerciantes com quem negociavam. Ao fugir dos cativeiros, os africanos escravizados e seus descendentes, muitas vezes, buscavam, nas proximidades das cidades, vilas e povoados, o suporte necessário à sua sobrevivência imediata, de forma que manter relações com as gentes desses lugares cria um espaço de trocas comum na sociedade colonial; trocas fortemente mediadas por contradições, discrepâncias e conflitos ocorridos entre diferentes formações, necessidades e interesses.

Flávio Gomes (1996), ao estudar as comunidades quilombolas do Rio de Janeiro, cunha o termo “campo negro” para significar as relações entre os quilombos cariocas e os segmentos sociais que os perseguiram, mas que também lhes ofereciam proteção. Mesmo sendo caçados impiedosamente por seus donos e feitores, no intento de recuperá-los, enquanto bem e propriedade privada, eram, não raras vezes, protegidos por interesses econômicos de outros segmentos sociais que lucravam com o comércio extra-oficial desenvolvido com os quilombados. Havia uma rede de relações complexas a manter ações conflituosas e colaborativas, o que põe em evidência a necessidade de intercâmbio com as comunidades próximas. A metáfora dos “bumerangues africanos”, ainda conforme Flávio Gomes (1996), é bastante pontual para significar as intensas trocas realizadas no cenário da escravidão, com destaque para uma eficiente rede de comunicação que, em última instância, provocou o temor nas elites brasileiras de que as insurreições tomassem dimensões incontroláveis.

Tratando da Amazônia colonial, assim se pronuncia Gomes (1996, p. 48):

Nesse contexto, naquelas regiões da Amazônia colonial, negros — fossem escravos ou livres, fugidos — criaram um espaço para contatos e cooperação. Com expectativas diferenciadas e sonhando com a liberdade, promoviam não só comércio clandestino, mas fundamentalmente um campo de circulação de experiências. Estavam o tempo todo atentos aos acontecimentos a sua volta. Transformaram-se, assim, em “bumerangues quilombolas”. Continuavam hidras porque era quase impossível serem destruídos e através deles as idéias de liberdade podiam também circular na região.



Pode-se inferir que as itinerâncias necessárias à luta por liberdade também fizeram as tradições próprias das incursões culturais africanas em terras brasileiras ganharem força e representatividade justamente na vivência ambivalente das negociações e no poder de se reinscreverem no cerne dos processos de identificação que iam surgindo em sua diáspora. Nas palavras de Bhabha (2007, p. 21), é possível encontrar a fundamentação necessária para essa compreensão:

O direito de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão 'na minoria'. O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação.

Em um segundo plano de discussão, aquele que trata das comunidades remanescentes de quilombos ou quilombos contemporâneos, o reconhecimento das tradições, para além de significar a busca essencialista por um passado mítico idealizado, representa a capacidade de resgatar uma memória coletiva geradora de novas indagações acerca das condições sociais, culturais e políticas dessas mesmas comunidades e seus sujeitos. Enquanto agentes de suas próprias configurações culturais, buscam encontrar identificações capazes de fortalecer suas reivindicações frente às demandas legais e jurídicas, mas também enquanto referencial fortalecedor de uma postura étnico-racial renovada. É nesse sentido que as buscas quilombolas por reconhecimento podem ser compreendidas, com a convicção de que “[...] a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais, que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2007, p. 21), como o que estamos vivendo agora.

Dessa forma, não há como simplificar as relações humanas enjaulando-as em conceitos estreitos e pouco eficazes para a compreensão dos fenômenos sócio-culturais que envolvem a formação do *ethos* da cultura brasileira. Há uma dinâmica fundamentada em disputas freqüentes que, tendo extrapolado os limites da escravidão, permanece na chamada pós-modernidade, produzindo os termos dos embates culturais emergentes.

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com 'o novo' que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia de novo como ato

insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um 'entre-lugar' contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O 'passado-presente' torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 2007, p. 27)

As palavras de Bhabha são pontuais no sentido de oferecer diretrizes para a compreensão das reivindicações das comunidades quilombolas contemporâneas. A teoria expressa nas palavras do grande pesquisador anuncia as demandas emergentes de comunidades que buscam equilibrar-se nas contradições gritantes de um sistema social hierárquico e repressor. A necessidade de buscar novas formas de reconhecimento funde passado e presente no sentido de anunciar um futuro acolhedor, no que tange às diferenças silenciadas por uma hierarquia imposta. As comunidades quilombolas, consoantes com suas necessidades e desejos, organizam-se para exigir ações governamentais efetivas que possam assegurar uma vida melhor para tais comunidades e seus membros. Nesse sentido, buscam resgatar suas origens, suas histórias, e, rompendo o silêncio opressor, conseguem dar vazão à energia revisionária e contestatória necessária às novas demandas sócio-existenciais.

A superação de uma visão estereotipada e folclorizada da cultura de origem africana perpassa pelo conhecimento que a população negra tem de sua história e, nesse sentido, apropriar-se do passado é questão de poder. O passado sequencial, linear e hierárquico, responsável por narrativas etnocêntricas excludentes é questionado justamente pelo trabalho fronteiriço da cultura frente às novas demandas sociais. Nesse sentido, foram decisivas as investidas longas, conflituosas e vitoriosas dos movimentos negros<sup>14</sup> que, desde o período da escravidão, e, com mais intensidade, nas últimas décadas, vêm denunciando o caráter racista da sociedade brasileira e reivindicando o fim da discriminação racial. A construção de um discurso próprio e apropriado alavancou a elaboração de estratégias de poder capazes de criar organizações políticas e culturais geradoras de mais espaço na sociedade brasileira.

Nesse sentido, o retorno ao passado não busca reconstruir uma identidade original, mas o “entre-lugar” (passado-presente) potencializador do futuro, com suas descontinuidades e possibilidades fundantes de uma vida melhor. É na fronteira entre o passado e o presente, entre a tradição e as

---

<sup>14</sup> Todas as investidas a favor da causa do negro.

traduções; entre o ser negro e o ser branco ou “mestiço”, que as comunidades quilombolas, em sua heterogeneidade étnica, fazem-se (re)eclodir. É para questionar as identidades binárias, essencialistas e atávicas, e para reivindicar a diferença, sem hierarquias, que tais comunidades devem encaminhar-se; como quem “procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”. (BHABHA, 2007, p. 21)

Os quilombolas, sujeitos nos entre-lugares, são protagonistas de um novo tempo e de uma nova configuração étnico-racial, posto que, ao resgatarem as representações coletivas que lhes foram extirpadas e ou silenciadas durante séculos, guardam a possibilidade de (re)construir suas histórias e seus destinos a partir da valorização de seus referenciais simbólicos e de seus valores ancestrais africanos; nesse sentido, sendo sujeitos da diáspora, incorporam as reelaborações construídas em suas relações sociais de resistência. Assim, para além do conhecimento histórico com que os quilombos marcaram sua presença durante o período de escravidão, enquanto personificação da negação de um sistema colonial opressor, entende-se que eles permanecem. Estão presentes na busca das comunidades afro-brasileiras por uma vida livre dos mais variados maus tratos, desde o trabalho escravo explícito até as armadilhas mais nefastas do preconceito e da discriminação camuflados. Não é à toa que o Brasil possui tantas comunidades que se autodenominam quilombolas na contemporaneidade. São campos de resistência simbólica ainda hoje. Consciência histórica que se renova em toda a sua amplitude social, cultural e política.

É também trazendo à tona as palavras de Bhabha (2007), no que tange ao “trabalho fronteiriço” da cultura quilombola, que as várias abordagens traçadas para o quilombo, no decorrer de sua existência, serão aqui compreendidas. Tomando os momentos históricos, os lugares discursivos e os interesses sociais e culturais como motivadores de estudos diferenciados, que hoje compõem a literatura sobre o quilombo, faz-se pertinente constatar que as interfaces destacadas têm motivado estudos tanto em torno de sua contemporaneidade quanto de sua historicidade. Desde a definição colonial e imperial que o tomava como reunião de cinco (colonial) ou três (imperial) escravos fugidos, de morada fixa (colonial) ou provisória (imperial) (ALMEIDA, 1996), o quilombo tem sido significado a partir de questões socioculturais emergentes no debate acadêmico. Nessa perspectiva, ler a contemporaneidade dos quilombos, pelo menos quando se quer uma compreensão ampla e significativa, pressupõe também conhecer a historicidade que os constitui.

### 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTORICIDADE DOS QUILOMBOS

Ao percorrer as trilhas da história, é possível se chegar ao ponto em que o termo quilombo na África, então *ki-lombo*, denominava uma sociedade formada por vários grupos étnicos que tinham como objetivo maior a formação de guerreiros. Tratava-se de uma sociedade de iniciação e treinamento militar que, estando livre dos laços de parentesco e linhagem, visava à potencialização das habilidades guerreiras de seus membros, no intuito de garantir a defesa e a conquista de novos territórios. A sua formação sofreu a influência de vários povos formando “bandos de guerreiros nômades conhecidos como *imbangalas*”. (MUNANGA, 1996, p. 60)

Essa história nos remete ao final do século XVI, início do século XVII, quando os *Imbangala ou Yaka*, Jaga para os portugueses, invadiram Angola, e, ao entrar em contato com o povo Mbundu, adotaram a instituição *Ki-lombo*, “uma sociedade de iniciação ou campo de circuncisão, onde os jovens do sexo masculino eram preparados para o status de adultos e guerreiros”. (SCHUARTZ, 2001, p. 258) A instituição, ao ser adotada, passou por adaptações provenientes dos interesses dos imbangala, servindo aos propósitos militares em voga, por abrigar a diversidade dos guerreiros formados por várias origens étnicas, e fornecer a disciplina militar de que necessitavam.

Munanga, ao escrever sobre a origem do quilombo, destaca o caráter militar de povos africanos que enfrentavam um cotidiano de disputas por território e poder, empreendendo migrações, alianças políticas e a incorporação de grupos derrotados, o que resultou intensas trocas culturais. Para este autor:

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos. O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas: lunda, imbangala, mbundu, kongo, wovimbundo, etc.. (MUNANGA, 1996, p. 60)

As línguas faladas por esses grupos, também marcadas por “contatos, mestiçagens e empréstimos”, quando estudadas por linguistas ocidentais, foram reunidas por denominações comuns, entre as quais se encontra a denominação banto. Assim, a palavra quilombo, originada

no tronco banto *umbundo* e falada pelo povo ovimbundo, é transportada ao vocabulário brasileiro para significar as ações subversivas questionadoras da ordem colonial escravocrata: “O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de língua bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra”. (MUNANGA, 1996, p. 58),.

A história que se concretizou na África, para o surgimento e amadurecimento do quilombo, tem uma continuidade patente no Brasil, por meio da intensa escravização dos povos de língua banto aqui ocorrida. Também aqui, os quilombos “são campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar”. (MUNANGA, 1996, p. 63)

Na interface do intercâmbio intenso do comércio escravocrata, as estratégias de resistência fizeram-se ecoar contra a servidão e a dominação, pois, como muito apropriadamente nos diz José Reis, “onde houve escravidão houve resistência” (REIS e GOMES, 1996, p. 09); e a resistência, em sua maior potencialidade reivindicatória, fez-se concretizar por meio das comunidades quilombolas, que, tendo sua gênese brasileira no período de escravidão, sobrevivem, no decorrer dos anos, por meio de configurações diversas, empreendendo novas lutas e conquistas. Ressalte-se o caráter transcultural do território quilombola que, seja no continente África, seja no Brasil, abriga a diversidade de tipos marginalizados pela sociedade, tendo por objetivo a concretização de uma ordem social e política diferente daquela imposta por condições opressoras.

Nessa perspectiva, o quilombo de Palmares destaca-se, em toda a história nacional brasileira, como ícone da cultura afro, pelas narrativas de resistência e persistência que permaneceram com a força incontestável de sua representatividade para o brasileiro, apesar das muitas tentativas de apagamento da “consciência histórica do povo esse feito heroico”. (MOURA, 1987, p. 62) Resistência porque combateu duramente as forças coloniais repressoras, fazendo-se presente na sociedade escravocrata, a despeito das muitas investidas militares contra o seu território; e, persistência, porque as batalhas em torno de seu aniquilamento foram muitas e se seguiram por décadas, sem conseguir extirpá-lo como pretendido.

A despeito de todas as investidas de apagamento, o quilombo de Palmares segue alimentando, durante todo o restante do período de escravidão, pós-escravidão, e até os dias atuais, uma história geradora de autorreconhecimento, autoconfiança e superação de limites para as comunidades afro-brasileiras, tornando-se referência para as ações dos muitos movimentos negros contemporâneos. Com auge na década de 1970<sup>15</sup>, mais precisamente, em 1978, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), enquanto símbolo de resistência e persistência dos movimentos diaspóricos protagonizados no Brasil, Palmares continua sendo a metáfora mais representativa das conquistas a serem festejadas.

### 3.2 OUTRAS LEITURAS: O QUILOMBO RESSEMANTIZADO

Se o controle dos sentidos se exercia ‘de fora’ e ‘da origem’, agora sua gestação depende da operosidade na relação entre o sujeito e seu tempo, o sujeito e sua memória. Nessa dimensão, ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez.  
(YUNES, 2002, p. 102)

O chamado quilombo histórico, em contrapartida ao quilombo contemporâneo, está relacionado ao período da escravidão e, portanto, tem a sua existência e compreensão vinculadas à resistência ao sistema escravista. O Conselho Ultramarino, em 1740, definiu-o oficialmente como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões nele” (MOURA, 1987, p. 10). Entretanto, outros entendimentos e interpretações foram sendo configurados nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, no sentido de abarcar a realidade pós-escravidão.

As ações cada vez mais eficazes dos movimentos negros, a partir da participação de intelectuais militantes como Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Joel Rufino dos Santos, entre

---

<sup>15</sup> A década de 1970 foi emblemática para a luta contra a discriminação étnico-racial nos cenários brasileiro e mundial. Vários países africanos, como Angola e Moçambique, deixaram de ser colônias de países europeus; a ONU elegeu 1978 como o *Ano Internacional Anti-apartheid*; nos EUA, discutiam-se ações afirmativas e ecoavam movimentos como o dos *Black Panthers* e o *Black Arts Movement*, este último preconizando uma estética negra na arte. No Brasil, ainda em 78: houve a queda do Ato Institucional Nº5 (AI-5); nasceu o MNU, e foi lançada a 1ª edição dos *Cadernos Negros*. (RIBEIRO; BARBOSA, 2008, p. 19)

outros; as pesquisas e trabalhos acadêmicos cada vez mais frequentes; e os debates políticos emergentes, realizados por parte dos militantes e aliados, acabam por patrocinar um movimento de ressemantização do termo quilombo, em direção à superação de sua ligação única e exclusiva com o período colonial escravista. O debate transcende o espaço acadêmico e ganha força jurídico-legal, propiciando o estabelecimento de políticas públicas geradoras de benefícios sociais especificamente direcionados aos quilombolas. A evidência da complexidade sociopolítica gerada a partir das comunidades escravizadas não mais permite um entendimento tão fixo e simplista da situação, exigindo uma tomada de posição combativa da exclusão sociocultural e econômica vivenciada cotidianamente por muitas dessas comunidades.

Durante o desenrolar da história nacional, a instituição quilombo esteve distante dos debates políticos mais efetivos; sofreu, portanto, um apagamento estratégico para as forças dominantes, no sentido de ignorar suas necessidades e reivindicações. Passado o período da escravidão, quando foram, em algum nível, motivo de interesse, principalmente pelo temor que causaram à comunidade colonial dominante, passaram a ser matéria esquecida, interessando apenas a historiadores e pesquisadores que buscavam compreender sua existência, geralmente de difícil reconstituição, visto que as poucas informações registradas traziam a ótica de quem os combatia. (MOURA, 1987)

O contraponto de tal afirmação encontra-se em ações como as realizadas por Abdias do Nascimento, que, em 80, publicou *O Quilombismo*, ocasião em que propôs uma reestruturação semântica para o termo quilombo, ampliando a sua compreensão para além dos determinantes escravocratas e (re)significando-o com as seguintes palavras: “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. (NASCIMENTO, 1980, p. 263)

Até chegarmos a conceituações mais apropriadas à problemática vivida atualmente pelas comunidades remanescentes, alguns caminhos foram trilhados a partir de condições de produção diferenciadas e produtoras de sentidos também diversos para o quilombo. Podemos ensaiar os primeiros gestos de leitura, ainda sobre a historicidade que o constitui, a partir de estudos recentes sobre a história social da escravidão no Brasil, visto que muitas das certezas construídas

foram e estão sendo questionadas e/ou problematizadas no intuito de esclarecer pontos que a historiografia mais tradicional deixou de aprofundar.

Ao tratar do assunto, Arruti (2006, p. 70) destaca duas questões recorrentes na compreensão dos “usos históricos do quilombo”, apontando desdobramentos que não chegaram a abarcar os determinantes mais historiográficos de sua constituição, a exemplo da realidade demográfica e econômica de seu território. Para o citado autor, em um primeiro momento, o quilombo foi caracterizado como “resistência cultural”, interpretação fortemente mobilizada pelo intuito de compreender as comunidades quilombolas a partir da tentativa de comprovar a (re)criação e a (re)produção das culturas africanas no Brasil. Tais estudos, realizados por autores como Roger Bastide, Edison Carneiro e Artur Ramos abordaram a resistência cultural em termos da manutenção, no Brasil, da organização social dos estados africanos e suas estruturas de poder, construindo o que se convencionou chamar de abordagem culturalista.

Inicialmente, essa reprodução da África no Brasil foi também vista de maneira hostil e pejorativa, a exemplo do que declarou Nina Rodrigues, em 1905, a respeito de Palmares e sua representatividade, como um retorno à “barbárie africana”. (RODRIGUES, 1977, p. 93) Cerca de três décadas depois, o veio de interpretação culturalista sofre alterações e ganha fóruns de fenômeno contra-aculturativo, termo cunhado por Artur Ramos (1942) e assim explicitado nas palavras de Edison Carneiro (1988, p. 14): “Os quilombos, deste modo, foram – para usar a expressão agora corrente na etnologia – um fenômeno contra-aculturativo, de rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos”. Entretanto, as publicações da época, a exemplo de Edison Carneiro, apesar de apontarem interpretações pertinentes, como a posição de resistência característica dos quilombos, não chegaram a concretizar uma guinada conceitual. Para Arruti (2006, p. 72), os estudos realizaram-se “entre a interpretação histórica e o recurso aos temas e conceitos da antropologia”.

A abordagem culturalista mantém uma certa ingenuidade em relação às complexas trocas sociais e políticas incontornáveis por que passaram os africanos expatriados. A idealização é clara e, porquanto defenda posições importantes, principalmente para a desconstrução da negatividade que o “ser de origem africana” enfrentava, é reducionista e simplista em argumentos. A fuga pura



e simples para locais isolados, onde pudessem reconstruir a “pátria”, ou seja, a mãe África, tira dos quilombolas a participação ativa nas demandas sociais e políticas a que foram submetidos.

De certa forma, os discursos que circularam no início da primeira metade do século XIX, baseados nas poucas informações disponíveis acerca dos quilombos, contribuíram para o silenciamento do caráter transgressor de tais comunidades, apresentando-se como cúmplices da narrativa de uma nação brasileira erigida pelo esforço de “racializar (biologizar e naturalizar) e, assim, despolitizar as relações e as diferenças de classe”, como nos diz Dalmir Francisco (2006, p. 127). As representações pacifistas buscadas, além de ressaltarem o resgate dos africanismos, fizeram com que escritores como Edison Carneiro caracterizem os quilombos como “organizações pacíficas”, completamente desprovidas de qualquer agressividade. (ARRUTI, 2006, p. 73)

Partindo-se do pressuposto de que os quilombos eram temidos pela sociedade escravocrata, a busca por minimizar os conflitos e as insurreições do passado, através do apagamento das ações de resistência e rebeldia, condiz com a ideologia conciliadora pretendida no decorrer do período pós-escravidão, afeito a sacramentar a ideologia do branqueamento e a alimentar a crença na democracia racial e no pacifismo do brasileiro.

Enquanto sujeitos constituídos nas relações de identidade e alteridade, os africanos e afro-brasileiros buscaram na África o referencial simbólico primeiro, por meio das representações construídas em vivências anteriores à escravidão enfrentada no Brasil. Nesse sentido, não é estranho considerar que a África representasse esse lugar de origem onde se poderia encontrar uma história antepassada, uma tradição muitas vezes inventada como ideal de liberdade e felicidade e, ainda, a possibilidade de manter, através dos referenciais compartilhados, o fortalecimento dos vários grupos de africanos formados em terras estranhas.

Entretanto, isso não significa deixar de participar de trocas culturais que possibilitavam as relações com as novas demandas impostas. Outras representações foram então negociadas e construídas, modificando dialeticamente os sistemas simbólicos dos africanos trazidos à experiência escravocrata. Assim, é preciso destacar que a manutenção da tradição acontece nos

termos da “tradução cultural” (BHABHA, 2007), conservando elementos constitutivos da África, mas englobando os referenciais próprios das vivências no Brasil. O desejo de encontrar identidades essencialistas ou reproduções idênticas da África no Brasil não foi possível de se realizar. Nesse sentido, o conceito de tradução cultural mostra-se bastante pertinente para a compreensão das culturas diaspóricas, inclusive para o estudo das trocas culturais protagonizadas nos territórios quilombolas da contemporaneidade.

As palavras de Hall (2003, p. 88-89), reproduzidas a seguir, trazem uma explicitação clara do conceito cunhado por Bhabha:

Esse conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais [...] Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços da cultura, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (e não é uma ‘casa’ particular). [...] A palavra ‘tradução’, observa Salman Rushdie, ‘vem etimologicamente, do latim, significando ‘transferir’; ‘transportar entre fronteiras’.

A segunda categoria de discussão refere-se à “resistência política” que tem o foco nas relações de poder com as quais os quilombos estão envolvidos. Conforme Arruti (2006, p. 73), sob forte influência marxista, “a referência à África é substituída pela referência ao Estado ou às estruturas de dominação de classes e os quilombos, em especial, Palmares – único que despertou interesse constante – servem para pensar, em primeiro lugar, as aspirações populares”. Assim, de espaço pacifista, os quilombos podem agora ser interpretados como verdadeiros flancos de resistência.

Como desdobramento dessa segunda categoria, pode-se destacar alguns momentos significativos. Inicialmente, a Frente Negra, movimento iniciado nos anos 30 do século XX, toma a metáfora de Palmares para ressaltar a sua participação na formação do Estado Novo em meio às desilusões com a política partidária, no que se refere às suas reivindicações. É uma apropriação ainda incipiente posto que o negro então valorizado é um sujeito assimilado à sua capacidade de adesão à cultura branca. Nesse sentido, as experiências étnico-culturais dos afro-brasileiros, enquanto sujeitos ativos na construção de suas individualidades e coletividades, ou seja, suas identidades,

ainda não são ressaltadas, e a figura de Palmares integra-se aos discursos da história nacional, representando “um primeiro grito de independência”. (ARRUTI, 2006, p. 74)

Ainda segundo Arruti (2006), uma interpretação mais crítica em relação ao caráter ativo das comunidades quilombolas somente ganha destaque e relevância discursiva no meio acadêmico a partir de Clóvis Moura (1972) e Décio Freitas (1978), em fins dos anos 50, cujos trabalhos dão destaque aos quilombos e às outras formas de resistência escrava, ressaltando o aspecto reivindicatório da população afro-brasileira. O quilombo então é compreendido como uma reação estrutural de escravos que pretendiam eliminar a sociedade escravista, de forma que o tema da resistência política ganha corpo e a crítica à ideologia da democracia racial finalmente se efetiva. Entretanto, nesse segundo momento, o reducionismo também se faz presente pelo exacerbado destaque dado aos usos políticos desejados para o quilombo, o que acabou por criar uma “camisa de força interpretativa”. (ARRUTI, 2006, p. 75)

O mito do isolamento, enquanto idealizador de uma comunidade perdida no tempo, distante da civilização e das demandas sociais emergentes, tornou-se insustentável, justamente quando foram resgatados os sentidos políticos dos muitos quilombos existentes no Brasil. Como nos chama a atenção Flávio Gomes (1996), para além do escravo “que, procurando escapar das crueldades da escravidão [...] fugia para o único mundo da liberdade possível: o mocambo”; e para “além do desejo de dar fim ao cotidiano de castigos e maus-tratos vividos, [...] em busca de um abrigo seguro onde pudessem principalmente restaurar suas experiências sociais e culturais originárias da África”, faz-se mister destacar a interface política que caracterizou o movimento quilombola, e, por meio de uma leitura própria e apropriada, reconhecer a visibilidade reivindicatória de suas ações e omissões; seus levantes e recuos; seus gritos e silenciamentos, enfim, suas múltiplas faces frente a uma sociedade que buscava a todo custo reduzir a potencialidade emancipatória de sua existência. É possível destacar “[...] como os variados mundos criados pelos quilombolas acabaram por transformar, entre outras coisas, os mundos daqueles que permaneciam escravos”. (GOMES, 1996, p. 55)

Por isso mesmo, uma discussão mais voltada para os determinantes efetivamente políticos, inerentes à problemática quilombola, irá se manifestar com maior evidência quando acontece a

“redescoberta de Palmares como evento histórico representativo da 'raça negra'” (ARRUTI, 2006, p. 76), momento em que os movimentos protagonizados por afro-brasileiros em várias frentes, principalmente o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, hoje MNU, conseguem maior visibilidade e força representativa.

São pontos de destaque para a contextualização dessa terceira compreensão gestada para o quilombo, a criação do Grupo Palmares (1971), que erigiu a proposta de mudança da data comemorativa da libertação da escravatura de 13 de maio para 20 de novembro, posteriormente aclamada pelo MNU (1978) como o Dia Nacional da Consciência Negra, e os estudos de militantes como Abdias do Nascimento, gestando novas compreensões acerca do quilombo contemporâneo (ARRUTI, 2006). Esses e outros acontecimentos<sup>16</sup> de relevância dão o tom da nova militância negra no Brasil, quando Zumbi dos Palmares é definitivamente aclamado como ícone do movimento contra a violência vivida pela população afro-brasileira, fazendo o simbolismo quilombola ganhar fôlego e representatividade.

Nesse sentido, as palavras de Jônatas Conceição da Silva (2004), sobre o quilombo contemporâneo e urbano, são extremamente pertinentes também para a compreensão dos quilombos contemporâneos situados na zona rural, inclusive porque a regulamentação da posse das terras, há muito ocupadas, é fator de inserção nos campos referenciais de poder.

Forjado não mais para guerrear com armas bélicas, o Quilombo contemporâneo e urbano cumpre a função de, a partir de referenciais históricos, promover um debate permanente no seio da sociedade não apenas para o término das desigualdades raciais mas, também, para a inserção da população negra nas mais variadas instâncias de poder do país. (SILVA, 2004, p. 37)

O debate acerca das relações étnicas e das condições sociais do negro no Brasil ganha, em 1988, uma densidade política inédita na história do país. A realização da Assembléia Constituinte e as comemorações do centenário da abolição da escravatura (Lei Áurea) marcaram esse momento decisivo para o reconhecimento da diversidade étnica e cultural que compõe a identidade

---

<sup>16</sup> A exemplo da Missa dos Quilombos, celebrada no Recife (1981), em que representantes da igreja católica pedem perdão pelo posicionamento histórico diante dos negros; e o tombamento de Monumentos Negros, a exemplo do Terreiro de Candomblé da Casa Branca, em Salvador, Bahia, por meio das ações da fundação Pró-Memória. (ARRUTI, 2006)

nacional brasileira rumo ao deslocamento da ideia de identidade coletiva compartilhada por todos os habitantes da nação homogênea Brasil.

As comunidades quilombolas, que historicamente vinham sofrendo um processo de invisibilidade, ganham, então, reconhecimento jurídico, por meio da promulgação da Constituição Federal (1988). O Art 68, do ADCT, assim reza: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos”. (SANTOS; CAMARGO, 2008, p. 17)

Entretanto, as ações efetivas em torno do reconhecimento não evoluem tão facilmente exigindo uma mobilização constante da militância negra e a elaboração de vários outros decretos a fim de solucionar impasses políticos. As ações iniciais atrelavam os quilombos à sua referência à escravidão, o que dificultava o reconhecimento, pela impossibilidade de comprovação do vínculo com os ancestrais históricos, e, notadamente, tornava quase impossível a titulação das terras quilombolas.

Em 20 de novembro de 2003, o Decreto nº 4887 facilita o acesso à titulação das terras, mas é somente em 2004, quando o governo brasileiro aderiu à convenção nº. 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que o critério da autodefinição se afirma, facilitando o processo de reconhecimento dessas comunidades. Assim, ficam definidas as comunidades quilombolas como “[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. (SANTOS; CAMARGO, 2008, p. 36)

As comunidades remanescentes encontram o espaço referencial para o enfrentamento de uma questão territorial que ultrapassa as necessidades legais em tona da posse da terra, na medida em que gera uma discussão ampla acerca de uma identidade étnica diferenciada para o afro-brasileiro do campo, principalmente no que tange ao enfrentamento das mazelas geradas pela ideologia do branqueamento e pela crença, ainda persistente na sociedade brasileira, na existência de uma democracia racial, fazendo com que haja uma redefinição dos determinantes políticos e sociais

necessária à reelaboração da cultura dos quilombos, em sua relação com o passado, com o presente e com o futuro. As reivindicações quilombolas, para além da luta pela titulação das terras, constituem-se como busca de territorialidade, de uma nova identidade étnico-racial ressignificada e de melhores condições de vida.

Assim, as discussões acerca de ser quilombola, na atualidade, perpassam pela construção da identidade étnica em relação ao território ocupado. É nesse território que são delineados os perfis cultural, social, religioso e econômico. Nesse sentido, o Decreto 6.040, de 2007, é bastante pontual:

“[...] são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição”. (SANTOS; CAMARGO, 2008, p. 36)

O termo quilombo traz uma materialidade significativa de força polissêmica caracterizada tanto por seus usos históricos e políticos dentro da sociedade brasileira, como por sua necessária errância de sentidos, que ao moverem-se, de maneira transversal, são abarcados naquilo que melhor se adequa à trajetória diaspórica jamais redutível a uma única narrativa para o povo afro-brasileiro.

### 3.3 COQUEIROS: INVENÇÃO E TRADIÇÃO

Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência.  
 No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente.[...]  
 É superando o dado histórico, instrumental, que introduzo o ciclo de minha liberdade.  
 (FANON, 2008, p. 189-190)

Como já explicitado, na seção “Trilhas errantes do caminhar”, Coqueiros é uma pequena comunidade remanescente de quilombo, pertencente ao município de Mirangaba, Bahia. Ao seu redor, encontram-se outras quatro comunidades remanescentes, também reconhecidas: Jatobá,

Palmeiras, Santa Cruz, Solidade, e outras duas em processo de reconhecimento. Como em muitos povoados rurais brasileiros, as condições de vida são precárias, sendo que a população não dispõe de serviços públicos básicos como água encanada, saneamento básico, coleta de lixo, etc. Para os atendimentos emergenciais de saúde, os coqueirenses deslocam-se até Santa Cruz, a três quilômetros, onde encontram um Posto de Saúde Familiar, com disponibilidade de atendimento médico, em dois dias na semana.

A comunidade dispõe de luz elétrica, e, para o transporte, há um micro-ônibus que sai todos os dias de Santa Cruz e passa em Coqueiros, indo até Jacobina, com retorno ao meio dia. Entretanto, muitas das viagens são feitas a pé, em animais ou em carros abertos, a exemplo da caminhonete do senhor Francisquinho, que sai carregada de pessoas para a feira de Mirangaba.

A principal fonte de renda é a agricultura familiar que produz banana, café, feijão, milho, laranja, abacate, jaca, entre outros. Os programas assistenciais do Governo Estadual ou do Governo Federal, a exemplo do Bolsa Família, têm uma forte representatividade na renda mensal das famílias, que com poucas oportunidades de emprego, veem os homens em idade produtiva saírem do povoado em busca de trabalho, como nos diz o senhor Francisquinho:

*[...] a gente tem que pensar em desenvolvimento, porque tem muitas pessoas aqui que tá indo para Luiz Eduardo. É triste; tem vezes que saem vinte homens pra ir trabalhar, deixam a família, [...] o sofrimento é grande, porque trabalhar de enxada, trabalhar de veneno, é muita coisa complicada, viu? Agora mesmo eu tô com dois irmãos lá, viajou um a semana passada; saiu daqui vinte homens, saiu carro. Os colegas saíram porque não tem emprego; aqui não tem trabalho.*

A lida com a terra, de extensão limitada e sem maiores incentivos financeiros por parte do poder público, não chega a garantir a permanência de todos os moradores e moradoras na localidade. Desse modo, torna-se constante o êxodo daqueles que buscam, nas grandes cidades, oportunidades de trabalho e renda. As palavras do senhor Antônio ratificam a continuidade dos movimentos diaspóricos necessários à sobrevivência dos coqueirenses, a partir das itinerâncias vivenciadas em sua própria história:

*Aqui era roça. Aqui nós só trabalhava roça. E depois, quando meu pai morreu, eu ganhei pelo mundo, fui pro Paraná, trabalhar roça de novo. Do Paraná,*

*voltei, fui pra São Paulo, e aí foi rolando a vida. De idade de vinte e um ano, eu ganhei o mundo e hoje em dia tô com setenta e seis, tô por aqui, no mesmo lugar que nasci. [...] Muitos vão buscar trabalho [...] Mas tem mais, são primo, sobrinho, tá tudo em São Paulo.*

A situação é endossada por Aparecida que ressalta as dificuldades enfrentadas, principalmente, por jovens que precisam se deslocar em busca do tão sonhado emprego: *Sai, muitos sai. Em Jacobina mesmo tem muitos jovens daqui trabalhando em casa de família, outros sai daqui, se forma e vai pra São Paulo; outros vai pra Mimoso.* Vale ressaltar que é justamente no bojo das discussões sobre o reconhecimento, que essas realidades são revisitadas, provocando uma discussão que pode ser muito relevante para a implementação de políticas públicas de incentivo ao morador do campo.

A escola Clementina Rosa dos Santos é a única do povoado. Fundada na segunda metade da década de 70, segundo João Paulo Pereira, atual diretor, atende à clientela de alfabetização, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, além de sediar as aulas do TOPA (Todos Pela Alfabetização) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Trata-se de uma construção modesta com quatro salas de aula, uma pequena cantina, secretaria e área de convivência. Além do diretor, a escola conta com os serviços de um secretário, uma merendeira, dois funcionários para a limpeza e oito professores formados em Magistério, dentre os quais, três cursam Pedagogia, em uma faculdade que oferece cursos à distância e que funciona em Mirangaba. Nenhum dos professores-estudantes universitários é de Coqueiros.

É o senhor Francisquinho, presidente da Associação de Moradores de Coqueiros, à época da entrevista, que nos informa sobre a dificuldade de se conhecer a história da localidade: *A história da comunidade aqui é simples, e se torna difícil, porque a gente passa mais as informações que as pessoas de idade passam pra nós.* O senhor Francisquinho fala com a experiência de quem busca resgatar os fios narrativos da história do povoado, destacando a impossibilidade de acesso a informações perdidas em práticas de silenciamento. Tendo em vista a precariedade dos dados disponíveis para a reconstrução da memória coletiva, a história do povoado é hoje buscada por meio dos depoimentos orais que vão configurando uma espécie de narrativa de fundação. Na época do autorreconhecimento, alguns membros da Associação de Moradores fizeram uma pesquisa, junto às pessoas de mais idade da região, acerca da história da comunidade, chegando



aos dados que permitiram a elaboração da solicitação enviada para a Fundação Cultural Palmares. Dessa forma, o “vazio documental se preenche [...], pouco a pouco, com um concerto de vozes perdidas”, para lembrar palavras de Zumthor (1993, p. 47).

A necessidade de conhecer e preservar o passado do povoado surge como uma demanda bem funcional, já que as exigências normativas para a certificação enquanto comunidade remanescente de quilombo pressupunham, para os envolvidos, principalmente por resquícios do Decreto nº 3.912, de 10 de outubro de 2001<sup>17</sup>, a comprovação da ancestralidade. Dada a dificuldade de se resgatar uma narrativa linear elucidativa da história do povoado, abre-se o espaço da negociação e da (re)invenção<sup>18</sup> (re)criadora de acontecimentos passados e muito improvavelmente localizáveis com precisão no tempo-espaço presente.

Nesse cenário, como “[...] não há reminiscência absoluta e eterna, o esquecimento também é da ordem da incompletude” (MARTINS, 2006, p. 84), tornando-se dado significativo a ser considerado. A ausência de registros acerca das experiências culturais capazes de identificar as construções narrativas que garantissem a continuidade em relação ao passado histórico é o motor para a busca empreendida pelos moradores de Coqueiros envolvidos com o autorreconhecimento, o que exigiu negociações e adaptações próprias de muitos outros momentos da história do homem, como nos diz Hobsbawm e Ranger (2006, p. 13), “[...] houve adaptação quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins”.

Nessa linha de raciocínio, é preciso reconhecer que a condição quilombo/quilombola, para as pessoas de Coqueiros, inicialmente, fez-se como algo vindo de fora da comunidade por meio das determinações legais do ADCT, através do Balcão de Direitos de Tijuáçu (Senhor do Bonfim) e pelo trabalho da Pastoral da Igreja Católica, na figura do padre Joel<sup>19</sup>, como responsável por

<sup>17</sup> O Decreto nº 3.912, de 10 de outubro de 2000, rezava a comprovação da ocupação das terras pelos quilombolas desde o fim da escravidão, em 1888. (SANTOS; CAMARGO, 2008, p. 51-52)

<sup>18</sup> “Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWM; RANGER, 2006, p. 9).

<sup>19</sup> Referência feita ao padre Joel Valentim da Silva, na época, Deputado Estadual pelo Partido Socialista Democrata Cristão (PSDC).

divulgar as informações acerca das disposições legais e também por organizar inicialmente a comunidade em sua busca por reconhecimento, como sugere o senhor Antônio, membro da Associação de Moradores:

*[...] Essa aí foi agora, tem uns três ou quatro anos que veio esse conhecimento. Que aqui, toda vida, a gente aqui era descendente de quilombola, mas ninguém sabia... ninguém sabia. Depois que padre Joel veio aqui, ele entrevistou o povo, aí o povo ficou sabendo que era descendente de quilombola. Aqui a turma era tudo negão (risos), era tudo negão, aqui. Ai, inclusive, essa turma que veio de lá de São Tomé, que diz que era lá dos quilombola, é que levantou essa comunidade. Mas aí já morreu tudo, só tem os descendente, só tem os neto, bisneto, os outro já morreu tudo. Ai padre Joel chegou aqui, entrevistou o povo, aí fez reunião, e, então, colocou a gente como quilombola, agora não pode sair mais. (riso)*

Considerando, a partir de Hobsbaum e Ranger (2006, p. 12), que “a invenção das tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado”, fica patente a necessária busca por uma tradição capaz de assegurar a validade das reivindicações feitas pela comunidade de Coqueiros, seja por uma origem identificada no tempo e presente em rituais ancestrais, como resquícios de costumes africanos, ou em práticas culturais cotidianas traduzidas e cujas referências perderam-se na trajetória diaspórica. Nessa perspectiva, entende-se a (re)invenção das tradições como ação identitária extremamente relevante no entretecer dos sentidos disponibilizados pelo contexto e pela experiência dos narradores e narradoras envolvidos(as) no autorreconhecimento, em sua impossibilidade de determinar com exatidão a própria história cultural. Reconhecendo que as culturas tenham seus espaços próprios, não é fácil dizê-los; “o que podemos mapear é mais semelhante a um processo de repetição-com-diferença, ou de reciprocidade-sem-começo”, como afirma Hall (2006, p. 36). Nesse sentido, pode-se considerar que tais negociações dão-se no tempo da *differance*<sup>20</sup>, noção derridiana importante para se compreender que as referências do passado funcionam em um tempo-espço diferenciado, fazendo deslizar sentidos e significados, o que impede a estabilidade definitiva dos mesmos.

---

<sup>20</sup> O conceito de diferença foi criado por Derrida, modificando o vocábulo francês *différence* por *différance*, para se referir à diferença como um processo contínuo, como uma ação. Para o autor, a escritura está marcada pela ideia de rasura que através da *différance* se efetua. A todo instante o significado é transformado, sendo que a escritura não diz respeito apenas às significações das palavras de um texto, mas em campos mais amplos. (DERRIDA, 2002)

Assim, chegamos ao Senhor Antônio Norberto e suas três filhas, Felícia, Mariana e Lianda, primeiros moradores da comunidade de Coqueiros, vindos de Monte Santo, Ba, por volta de 1900, e cuja origem ancestral, provavelmente, tenha sido São Tomé, comunidade também remanescente situada na região de Campo Formoso, Bahia: [...] *foi Antônio Norberto com três filhas que saíram se refugiando... alguns ficaram em São Tomé e essa família veio se refugiar aqui. Foi aqui onde eles chegaram.* (SOCORRO)

Para a sua sobrevivência, consta que encontraram terra fértil e coco babaçu abundante, de onde tiraram o sustento imediato, as palhas para a construção das casas, e o nome da localidade. Nas palavras de Socorro, vice-presidente da Associação de Moradores: *começaram a descobrir os meios de sobrevivência, que foi o coco babaçu, que eles quebravam. Da palha da palmeira fizeram a cobertura da casa e, com os cipós que tinha nos matos, fizeram as casinhas e taparam com barro. Sabe que quilombola trabalha MESmo.*

O traço cultural mais marcante da comunidade, inclusive na atualidade, é a Festa dos Santos Reis, comemorada a seis de janeiro, com pompa e muita alegria por moradores, vizinhos e muitas pessoas vindas de longe, para prestigiar o evento, que a cada ano tem ganhado proporções inéditas. As itinerâncias dos cantadores de reis, nos dias que antecedem a festa, cumprem a tarefa de arrecadar dividendos que auxiliem financeiramente a realização dos festejos. A missa solene, precedida de uma procissão, lota rapidamente a pequena igreja, sendo que muitos fiéis precisam acompanhar a celebração do lado de fora. Nessa ocasião, a hibridez das formações religiosas da comunidade também pode ser percebida, a exemplo dos objetos que ornamentam o pequeno presépio<sup>21</sup>. Depois da missa, é servido o almoço coletivo, preparado pelos coqueirenses em mutirão para os convidados. Todos comem e bebem à vontade, e, então, começam as apresentações culturais. É um momento de confraternização muito bonito em que não apenas as pessoas de Coqueiros mas de muitas outras comunidades remanescentes<sup>22</sup> mostram suas tradições

<sup>21</sup> O presépio é ornamentado, em sua maioria, por peças que lembram as oferendas feitas a Iemanjá, com frascos de perfumes, esmaltes e cremes (dado referente a janeiro de 2009). Ver anexo B.

<sup>22</sup> Muitos são os grupos, a maioria proveniente de comunidades remanescentes, que lotam ônibus e chegam para participar das comemorações, trazendo suas manifestações culturais, a exemplo, tratando-se do ano de 2009, de Tijuáçu, com a apresentação do belíssimo samba de lata, além de Filadélfia, Antônio Gonçalves, Caém, Senhor do Bonfim, Pindobaçu, Dionísia, Olhos D'água, etc.

culturais por meio de coreografias, danças e sambas de matriz africana, que encantam e emocionam.

O samba, parte integrante dessa e de outras comemorações realizadas em Coqueiros, é a manifestação cultural mais representativa da tradição no povoado, sendo apreciado e dançado por pessoas de todas as idades. O advento do reconhecimento, enquanto comunidade remanescente de quilombo, traz, em seu bojo, a necessidade de reforçar a herança africana, de forma que esse traço cultural tem se fortalecido, tornando-se o cartão de visita da comunidade e a forma de representá-la quando seus moradores participam de eventos em outras localidades. Nas palavras de Socorro,

*[...] até hoje nós estamos passando de geração em geração... não temos deixado essa cultura acabar. Sabe que a cultura do quilombola é o samba, que descobriram tapando a casa. Descobriram que o pé dava pra sambar, pisando barro, e depois o batuque, através dos litros que bebiam, dos pratos que comiam; batendo o batuque descobriram que tinha que ter sido o samba. Do couro do animal faziam os pandeiros, os tambores. O candomblé aqui mesmo é a raiz principal. Aqui nunca acabou. O candomblé aqui é de geração em geração. É menina nova, é pai, é filho, tudo dança. Pai bate pra mulher sambar, e samba bonito MESMO.*

É possível conhecer, nas palavras de Socorro, parte de uma narrativa de fundação que procura ressaltar a raiz africana das tradições da comunidade; tradições estas que são passadas *de geração em geração* e que atestam a condição quilombola. O lugar de enunciação assumido por Socorro é o lugar de quem, estando em processo de reivindicação por melhores condições de vida para o povoado, procura ressaltar as características que considera importantes para afirmar a filiação africana, reforçando assim o direito de usufruir das políticas públicas afirmativas<sup>23</sup>. Embora o samba seja referido como uma “descoberta”, a musicalidade aparece como característica da origem ancestral quilombola. Mesmo na sobreposição de sentidos que torna equivalentes, para Socorro, o samba e o candomblé, pode-se perceber que as duas manifestações se igualam justamente pela importância exercida na tarefa de reafirmar os traços culturais de matriz africana, também ratificados na fala de outra moradora, Aparecida: *a cultura nossa daqui é o samba mesmo, é a roda, é o peji.*

---

<sup>23</sup> “[...] conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 7)

Nessa perspectiva, a análise feita por Glissant (2005), acerca das relações entre cultura e identidade, torna-se relevante para que possamos traçar uma compreensão inicial acerca da imagem/identidade construída para a comunidade de Coqueiros. Enquanto atividade discursiva, seus moradores recorrem, em suas narrativas de fundação, aos eixos de “filiação e legitimidade” característicos das culturas atávicas, voltados para a fixação de uma identidade profunda e excludente - ser quilombola. Entretanto, a ausência efetiva desse mito fundador, visto serem as comunidades remanescentes de quilombos, em sua maioria, crioulizadas, faz com que as características compósitas façam-se evidentes, e que a identidade se (re)construa de forma relacional. Nesse sentido, pode-se perceber os imbricamentos característicos dos processos de hibridização, quando fazem dialogar diferentes posicionamentos, originando novas construções identitárias. Nem atávica, nem compósita, a identidade cultural de Coqueiros faz-se no “entre-lugar” (BHABHA, 2007); é, portanto, construída nos limites fronteiriços – geográficos, simbólicos, discursivos.

As comunidades imaginadas fundamentam-se por um sentimento de pertença e cumplicidade capaz de criar um horizonte referencial compartilhado e representativo de um grupo, de um povo. É nesse sentido que Aparecida, ao falar das pessoas da comunidade, escolhe características expressivas da união, da solidariedade e da alegria:

*É um povo muito alegre. Num tem tristeza pra eles. E reunido, graças a Deus. Unido demais. Aqui se tem um samba, todo mundo tá reunido, junto, é solidário demais; se tem um Reis, todo mundo tá junto, se adoecer uma pessoa, eles tá junto, se morre é do mesmo jeito, todo mundo tá junto. [...] às vezes as pessoas até fora comenta, é uma comunidade muito boa, nesse ponto. (APARECIDA)*

Assim, as pessoas de Coqueiros vão fazendo História e (re)criando suas histórias a partir do cenário que se descortina nas relações político-econômicas e étnicas, na contemporaneidade. A unidade destacada nas palavras da moradora não faz referência a uma identidade étnica essencializada ou ao estabelecimento de fronteiras rígidas em relação ao entorno. A idealização das relações interpessoais, pretensamente desprovidas de conflitos internos entre os membros da comunidade, busca justamente a coesão de seus membros em torno das reivindicações. Enquanto comunidade étnica diferenciada, Coqueiros não busca resgatar uma tradição imutável, mas

caminha no sentido de realizar uma revisão de suas bases, incorporando as transformações já empreendidas em suas itinerâncias diaspóricas.

As reivindicações dos moradores de Coqueiros, como também de muitas outras comunidades remanescentes de quilombos, possibilitam uma maior participação política na sociedade. Juntamente com a luta pela posse da terra, fortalecem-se as lutas por educação, por saúde, por trabalho, por reconhecimento étnico; reivindicações que não cabem em esquemas institucionais simplórios como o das desgastadas ações de reforma agrária, por exemplo, cujas pessoas envolvidas não possuem vínculo ou identificação com a territorialidade constitutiva das terras. Reconhecer-se quilombola guarda uma significação ampla e decisiva para as novas relações étnicas possíveis de se configurar na pós-modernidade; representa o aflorar de narrativas silenciadas, o sussurro intrigante de palavras proibidas, o grito, muitas vezes indesejado, de histórias vividas. A busca de novas identificações por meio do autorreconhecimento é propulsora de uma consciência cultural jamais vista nos campos quilombolas brasileiros.

As trocas protagonizadas em territórios geográficos e simbólicos dão-se nos interstícios das ações afirmativas identitárias frente aos novos desafios a serem enfrentados. A busca por reconhecimento cria um espaço interventor possível na própria invenção da existência que, para além da imobilidade, busca o (re)criar de novas narrativas. E estar continuamente a ser-existir, sem nunca encontrar-se pronto, é característica do próprio homem, que segue o seu curso, somente compreensível por meio de abordagens despidas de determinações fetichistas, engessantes e essencialistas.

As palavras de Fanon (2008), reproduzidas na epígrafe que abre esta seção, dizem da necessidade do homem recriar-se; de estar em constante movimento de (trans)mutação, em sua busca incessante por um lugar no mundo; um vir-a-ser que estende-se *ad infinitum*. Em sua possibilidade criadora, a invenção pode tornar-se a própria existência, pois, ao ser tecida discursivamente, faz-se espaço polissêmico passível de concretização efetiva, principalmente no questionar de “verdades” que contrariam a polilógica presente na constituição das realidades. Uma hipótese histórica pode se confirmada, mas também pode representar justamente aquilo que precisa ser revisto, reelaborado, superado.

### 3.4 IDENTIDADE(S): DISCURSOS DE (CONTRA)DOMINAÇÃO

A 'identidade' só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto.  
(BAUMAN, 2005, p. 21)

O estudo dos processos culturais, para além do reconhecimento do culto às tradições, constitui-se em conhecer a heterogeneidade das representações culturais que não podem ser reduzidas a um único sentido, e, muito menos, compreendidas como acontecimentos naturais constitutivos de um povo, grupo/nação, porquanto são construções sociohistóricas em constante processo de mutação. Nesse sentido, as discussões sobre os processos de configuração identitária, neste trabalho, partem do pressuposto de que a identidade, principalmente no contexto tecnocrático do mundo globalizado, não pode ser compreendida como algo sólido, fixo e unificado, mas como posicionamento fundamentado em determinantes fluidos, fragmentados e moventes.

Ultrapassar o estabelecimento de purismos no estudo das identidades pressupõe considerar o caráter dinâmico de seus processos constitutivos, visto não ser mais possível compreendê-las como essência imutável. Conforme Bauman (2001, p. 98), “as identidades parecem fixas e sólidas apenas quando vistas de relance, de fora. A eventual solidez que podem ter quando contempladas de dentro da própria existência biográfica parece frágil, vulnerável [...]. Também para Bhabha (2007, p. 85), “[...] a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem de totalidade”. Nessa perspectiva, a compreensão das identidades individual e coletiva é aqui relativizada no sentido de abarcar as construções híbridas que formam o indivíduo e a comunidade; mesmo porque há uma necessidade de superação no que se refere ao risco de se estabelecer limites individuais/locais rígidos em contraponto ao contexto mais amplo, comunitário/global.

Os Estudos Culturais oferecem importantes contribuições nesse sentido, quando questionam os aportes teóricos iluministas, ainda em pauta nos anos 90, e encaminham as discussões teóricas para a concretude e contemporaneidade da vida cultural, por meio de uma abordagem crítica acerca das instituições sociais. A noção de cultura, vinculada à maneira como se dá o

relacionamento entre os grupos em meio a estruturas sociais de poder, alavanca o questionamento acerca dos essencialismos/radicalismos e acolhe a celebração das construções híbridas. As ações dos movimentos sociais, por sua vez, põem em cheque a ordem colonialista cultivada pela sociedade ocidental, descortinando novas perspectivas em torno das identidades. Elisa Larkin Nascimento (2003, p. 30), ao analisar a categoria identidade como “uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituído mutuamente”, destaca “a atuação dos movimentos anticolonialistas, feministas e de minorias ou majorias oprimidas dentro de sociedades plurais” (NASCIMENTO, 2003, p. 33), como representativos dessa ação questionadora que os movimentos sociais protagonizam.

Destaque-se, também, a percepção da cultura como texto, como discurso simbólico provocador de deslocamentos de sentidos e significados dentro de arenas sociais constituídas por disputas transculturais. Para Hall (2003, p. 199), “Há sempre algo descentrado no meio cultural [*the medium of culture*], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas”. Nesse sentido, os discursos forjados acerca das identidades perpassam por determinantes ideológicos e contra-ideológicos em constante disputa e negociação. A ideia de estabilidade é substituída pela ideia de processo dinâmico de identificações provisórias em constantes reformulações. Assim, deve-se considerar que

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p. 13)

É ainda Stuart Hall (2003, p. 10) que, para discutir o conceito de identidade, apresenta três concepções de sujeito: o sujeito iluminista, indivíduo centrado e “dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”; o sujeito sociológico, indivíduo não auto-suficiente constituído na relação com os outros, portanto, dependente das mediações e transmissões de valores e sentidos (cultura) externos; e o sujeito pós-moderno, conceito surgido na segunda metade do século XX para caracterizar o indivíduo fragmentado que “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente”. (HALL,



2003, p. 13) O sujeito pós-moderno constitui-se de identidades contraditórias constantemente deslocadas em processos diversos de identificações a partir de posições culturais de classe, gênero, raça, religião; enfim, é uma construção rizomática que se encaminha para o outro e se constitui no encontro, na troca, na relação.

A noção de constituição rizomática, cunhada inicialmente nos estudos de Deleuze e Guattari (1995), coloca em contraposição os conceitos de raiz e rizoma, encontrando-se presente em muitas discussões contemporâneas sobre identidade. Assim, fazendo um cotejamento entre as ideias de Stuart Hall e as de Deleuze e Guattari é possível depreender que entre o sujeito do iluminismo (raiz) e o sujeito pós-moderno (rizoma) há um deslocamento de sentidos fortemente vinculado às novas demandas socioculturais vivenciadas historicamente. A formação da raiz, profunda, fixa e estável, pode ser facilmente associada ao sujeito do iluminismo, auto-centrado, racional, e, por isso mesmo, passível de naturalizar as relações excludentes. A noção de sujeito sociológico, entre a raiz e o rizoma, engloba uma necessária negociação feita pelo indivíduo com seus pares, por meio da interação e do diálogo frequente. Pressupõe o dialogismo, pois “não adquirimos as linguagens necessárias para a auto-definição de nosso eu, somos antes levados a ela por interação com as linguagens daqueles com quem convivemos”. (TYLOR, 1994, p. 50) O descentramento do eu, característico das identidades em trânsito do sujeito pós-moderno, suscita mais radicalmente a ideia do rizoma, representação da articulação e mobilidade presentes nas formações identitárias, como compreendemos na atualidade. Édouard Glissant (2005), em *A Poética da Diversidade*, utiliza justamente a noção de rizoma para significar as interrelações culturais próprias dos povos colonizados no que tange à identidade e sua constituição relacional. Para o autor (2005, p. 71), “[...] a raiz única é aquela que mata à sua volta, enquanto o rizoma é a raiz que vai ao encontro de outras raízes.”

Essa ideia de abertura e de expansão nos encaminha para a problematização das diferenças constituintes dos seres-grupos, fazendo-se condição basilar para se lidar, de maneira mais equânime, com os conceitos de unidade e diversidade; diferença e desigualdade, também em suas contradições e ambiguidades. A perspectiva relacional funda-se na ideia de que o sujeito nunca está pronto, pois está sempre sendo, modificando-se e, assim, descarta as construções ocidentais mais tradicionais em sua pretensão de profundidade e unidade. É no veio dessas ideias, mais

condizentes com a trajetória africana, que as comunidades remanescentes de quilombos brasileiras precisam ser compreendidas. Elas fazem parte de uma longa história de interdições provenientes do tráfico, da escravidão, da discriminação, e, embora tenham afirmado os valores ancestrais africanos característicos de suas culturas no processo de desenvolvimento sociocultural brasileiro, é notória a desvalorização dos constituintes identitários provenientes de suas cosmovisões, até porque a identidade nacional da elite brasileira foi e ainda é forjada em torno da unidade racial, social e cultural.

As culturas de matriz africana, fortemente presentes no desenvolvimento da identidade do brasileiro, sofreram clara associação a elementos negativos, o que alavancou ações de branqueamento e culminou no mito da democracia racial. Ao estudar o processo de constituição identitária de um brasileiro militante do Movimento Negro, ficcionalmente denominado João, Ricardo Franklin Ferreira (2004) destaca o processo de negação dos valores afro-representativos e suas consequências drásticas para a constituição das identidades individuais e coletivas. As características fenotípicas acabaram funcionando como referência para a discriminação e o preconceito, estando ambos fundamentados em torno da equiparação de duas categorias diferenciadas: a raça e a condição social. A superioridade étnica atribuída ao europeu branco tem seu contraponto na afirmação da inferioridade do negro, de forma que a miscigenação e a mestiçagem patrocinam o ideal identitário nacional por meio da ideologia do embranquecimento e conseqüente apagamento do negro: “A cor da pele e as características fenotípicas acabam operando como referências que associam de forma inseparável raça e condição social, o que leva o afrodescendente à introjeção de um julgamento de inferioridade”. (FERREIRA, 2004, p. 40)

Nesse sentido, um dos assuntos mais caros aos coqueirenses é a ancestralidade religiosa africana. Nesse campo, imaginário, real e simbólico se fundem para revelar uma das formas de silenciamento mais evidentes na comunidade. Notoriamente, trata-se dos reflexos gerados a partir de uma “política de silenciamento” (ORLANDI, 2007, p. 16) imposta pela mitificação existente na sociedade brasileira em torno das páticas e rituais religiosos afro-brasileiros, a exemplo da Umbanda e do Candomblé, e que caracterizou a formação cultural baiana. Alguns dos entrevistados, ao tratarem do assunto, admitem, não com facilidade, participar como espectadores do peji, por exemplo, mas afirmam que não gostam de tais práticas e que são católicos.

O senhor Francisquinho traz essa temática ao debate quando fala da comunidade e da receptividade das pessoas em relação à pesquisa: *se você for na casa de um pai de santo, que nem eles chamam aqui, eles geralmente não gostam nem que diga. Essas coisas tudo acontece na comunidade.* E explica: *às vezes ficam com medo de represália, você sabe que a nação negra até pra falar eles têm medo.* Sentem-se intimidados, e, nesse caso, não faltam dados históricos que comprovem a interdição. Para Aparecida, por exemplo, o texto é outro, as palavras da moradora dizem muito mais do que se pode perceber superficialmente, no que tange à complexidade das formações identitárias:

*A diferença de peji pra o samba é porque quando entra na roda pra sambá, todo mundo tá normal. Agora o peji já é diferente, porque no peji o pessoal encaboca, é... fica diferente, eles muda, tem pessoas que muda até de feição. Meu marido mesmo não gosta que eu sambe peji. Mas só que tá no sangue, é de família. Eu, quando tem um peji, eu nem fico, porque se eu ficar eu sei que eu danço... aí às vezes eu saio, como aqui no dia seis mesmo, eu saí, porque eu sei que se eu ficar eu danço mesmo. (risos) E meu tio, meu tio é benzedor, meu tio é curador mesmo - irmão de meu pai. Minha avó, que é a mãe de meu pai, também, ela era benzedeira. Mas meu marido não gosta, e, então, eu, pra não procurar mal querência, não fico. Eu saio fora. Também quando tem caruru, na casa das minhas colegas, eu ajudo normal, durante o dia, a fazer alguma coisa, quando é na hora de bater o tambor, eu vou embora, eu não fico.*

A descaracterização secular em torno das práticas religiosas afro-brasileiras deixou marcas claras na vida dos coqueirenses. Ficou a negação e a desvalorização de crenças ancestrais que, relegadas à marginalidade histórica, são rejeitadas, fazendo com que as pessoas as escondam, como se tivessem vergonha de declará-las. É delas que Aparecida quer se *libertar*: *Minha religião é católica mesmo. Depois, por isso, por esse motivo, que acontece essas coisas comigo, é que eu tenho vontade de ser evangélica, pra me libertar.*

Aparecida assume, na materialidade textual enunciada, diferentes identidades, que estando marcadas por deslocamentos provenientes de lugares discursivos e ideológicos também diferenciados, atestam as contradições inerentes ao processo ininterrupto e inacabado que as constitui. A condição de esposa, na tentativa de evitar a *mal querência* do companheiro, requer a negação da ancestralidade religiosa, gerando um conflito individual representativo das demandas identitárias coletivas vivenciadas na comunidade e denunciando a presença de uma memória

discursiva construída por condicionantes depreciativos capazes de atualizar interdiscursos preconceituosos e excludentes.

Ainda no caso de Coqueiros, o conhecimento mais voltado às origens ancestrais guarda as marcas do apagamento vivenciado por muitas gerações e manifesta-se no reconhecimento que cada morador e cada moradora tem de si. Os termos escolhidos por alguns coqueirenses para referenciar a condição fenotípica evidenciam uma certa dúvida em relação à autodenominação que pode ser utilizada quando chamados a falar de suas identidades. Mais uma vez a complexidade contraditória dos processos identitários faz-se evidente, agora na fala do Senhor Antônio, que mesmo declarando-se negro em alguns momentos: *Me declaro negro, que minha família é toda de negro*, em outros, busca o termo *moreno* para nomear a uma condição que busca suplantar, ou denunciar, o negativismo e a discriminação:

*Quilombola, é... como se diz, reconhecido que é a cor morena que nem nós, né? Até veio uma lei aí que ninguém pode chamar mais o outro de negro... antigamente nós era discriminado e, hoje em dia, nós não somos mais discriminado, nós pode entrar em qualquer repartição pública, né?. (SENHOR ANTÔNIO)*

A fala de seu Antônio nos remete a um dos pontos-chave da discussão acerca do ser negro no Brasil, a ideologia do branqueamento<sup>24</sup>. Ser *moreno*, como podemos observar, guarda uma significação contraditória, visto que a denominação é usada em contraposição ao ser negro; aparecendo, em sua fala, como categoria hierarquicamente mais apropriada para a condição quilombola. A lei aparece como garantia contra a discriminação, posição endossada por uma crença bastante otimista de que os constrangimentos patrocinados por ações racistas ficaram no passado. Notadamente, o senhor Antônio está se referindo às formas mais visíveis de discriminação, deixando de considerar aquelas, por vezes mais cruéis, que acontecem em práticas camufladas por discursos politicamente corretos.

Pode-se perceber, também em outros depoimentos, um certo cuidado com a enunciação da palavra negro; é como se levasse as pessoas a assumir uma condição que elas ainda não estão

---

<sup>24</sup> Forte pressão exercida pela hegemonia branca para que o negro negasse a si mesmo e a sua cultura, como forma de integração social, principalmente após 1888, nos períodos pós-abolição

prontas para enfrentar. É no espaço discursivo daquilo que os moradores de Coqueiro dizem, quando discutem a própria identidade, que se encontra o cerne da questão. O não-dito fundamental é a denúncia da discriminação; a constante presença da denominação “negro”, como forma de agredir, magoar e depreciar as pessoas. As vivências protagonizadas dentro de uma sociedade racista se encarregam de delimitar os sentidos possíveis para as palavras em cada situação discursiva. Dona Cota, quando fala sobre ser quilombola, explicita: *Ih, rapaz é povo sofrimento. É sofrimento, porque o pessoal negro é o pessoal que não tem valor; mas é isso mesmo, continua ainda a ser a palmatória do mundo. É... os negros, não é não?* Talvez, por isso mesmo, ao falar de seus antepassados evite a caracterização desvalorizada e diga: *era um povo moreninho.*

Ainda Dona Cota, ao tratar das discriminações por ela sofridas, traz à tona a complexidade das construções identitárias, no que se refere aos binarismos insuficientes para significar a multiplicidade étnica brasileira: [...] *mas eu não me importava, não, porque eu tenho uma parte do povo meu moreno e tem outra parte do povo branco, é igualmente a escrava Isaura. (risos)* Em frente a uma sociedade que exclui e marginaliza cruelmente o negro, a moradora encontra consolo no passaporte relacional que a aproxima do ser branco. As falsas certezas do pensamento determinista, que basilarão as teorias do branqueamento e da mestiçagem<sup>25</sup>, desde o século XIX até meados do século XX, principalmente, mas com ramificações ainda hoje, muitas vezes confortam, dão a impressão de pertencimento e valorização. A *escrava Isaura* de Coqueiros não pôde fugir da discriminação que lhe coube, por sua filiação africana, como também a outra da literatura não conseguiu; ambas sofrem o estigma de serem denominadas mulatas e, portanto, herdeiras de uma condição inferior frente à sociedade racista. Destaque-se que D. Cota, ao trazer a imagem da escrava Isaura, o faz a partir de referências que lhes são próprios, transformando o contexto tecido na obra literária de Bernardo Guimarães para adequá-lo à sua realidade. O que a moradora reivindica, na opacidade de suas palavras, é uma condição crioulezada (GLISSANT, 2005) e a possibilidade de não ter que se identificar unicamente com nenhuma das três “raças tristes”, para lembrar Mário de Andrade (1986).

---

<sup>25</sup> O projeto de mestiçagem, como parte da ideologia eugênica, buscou o embranquecimento da sociedade brasileira pela negação do elemento negro.

Notadamente, a política da mestiçagem cria hierarquias e faz com que as pessoas sejam levadas a renegar uma parte de sua constituição identitária, a ocultar uma parte de sua ascendência ancestral, tão importante e essencial quanto as outras que as constitui. Nesse sentido, pode-se concluir que Dona Cota não nega a ascendência africana, ao usar o termo *moreno*, mas cede ao apelo do branqueamento, o que dificulta a sua identificação, tanto com a identidade híbrida quanto com a identidade negra ou, ainda, branca. A relação de pertença é discursiva, e, por isso mesmo, é ambígua, errática, complexa e imprevisível.

Os conhecimentos construídos acerca das pessoas e do mundo, para o afro-brasileiro, estão fortemente veiculados a essa realidade de negação cultural ainda persistente nas trocas intersubjetivas da comunidade. As relações sociais discriminatórias, mesmo fortemente camufladas, estão referenciadas historicamente por ações intransigentes de invisibilidade, na história e na cultura nacionais. Tomando a identidade individual como construção referenciada em torno das relações estabelecidas pelo sujeito com seus pares, com o mundo e consigo mesmo, e considerando que essas referências são coletivamente compartilhadas, torna-se necessário compreender a difícil constituição de uma identidade negra positiva em tal cenário.

Nessa perspectiva, os coqueirenses fazem circular discursos diferenciados participando das discussões contemporâneas acerca das identidades e marcando deslocamentos de sentidos que jogam discursivamente com as memórias. Se por um lado reproduzem condicionantes hegemônicos, hoje questionáveis, por outro, provocam reflexões capazes de criar deslizamentos de sentidos potencializadores de autoestima e pertencimento étnico. Nesse sentido, torna-se pertinente ressaltar a noção de interdiscurso, memória discursiva, como terreno profícuo para a problematização dos processos de significação, pois como nos lembra Orlandi (2007), todo dizer é constitutivo de uma atualidade (Intradiscurso) determinada pela memória (Interdiscurso), que se apoia em discursividades prévias e projeta discursividades futuras. No caso de Coqueiros, as escolhas enunciativas de seus moradores e moradoras, por meio dos discursos de dominação ou de contradominação presentes em seus dizeres e não-dizeres, seguem criando espaços identitários novos, em constantes (re)formulações, para o ser negro/negra e quilombola.

### 3.5 IDENTIDADES EM TRÂNSITO: SER QUILOMBOLA

Reivindicar uma identidade é construir poder.  
(CASTELLS, 2003, p. 241)

O contexto histórico das condições de produção para as políticas identitárias de Coqueiros problematizam os sentidos e significados construídos culturalmente para a comunidade e para os sujeitos que a constituem. A fissura provocada por diferentes discursos presentes na atualidade traz em seu bojo os antagonismos, as ambivalências e as ambiguidades constituintes das relações estabelecidas entre a tradição característica de uma comunidade imaginada em processo dialógico de construção e a hibridez cultural proveniente das muitas diferenças que a constituem. Assim, descortina-se a necessidade de se fortalecer uma identidade coletiva por meio da reivindicação de uma cultura comum que os represente e faça representar.

Compreender o movimento identitário realizado por Coqueiros, enquanto comunidade quilombola, no horizonte de uma contextualização mais abrangente, pressupõe buscar a sua inserção em ações reivindicatórias dos Movimentos Negros, no que tange à busca de uma identidade cultural para o afro-brasileiro. Tomando o conceito de Eurídice de Figueiredo (2005, p. 200), “[...] fala-se em identidade cultural quando se quer referir a grupos que não se apoiam em um Estado-Nação, mas que reivindicam a pertença a uma cultura comum”. Nesse sentido, desde os anos de 1930, quando Aimé Césaire cunhou o termo negritude para ressaltar os valores negros, em contraponto aos interesses coloniais representados pelo tráfico de escravos, e passando pela criação do Pan-africanismo, quando o conceito de raça é incorporado, deslocado e colocado sob rasura, no sentido de criar uma categoria forte na luta contra o colonialismo escravista ainda presente nas ações de discriminação, diferentes construções identitárias fizeram-se necessárias para questionar as bases da cultura eurocêntrica, em seus determinantes hegemônicos, inclusive deslocando “verdades históricas” excludentes e criando uma rede simbólico-cultural diferenciada para os filhos da diáspora africana.

Nesse sentido, a noção de *Atlântico Negro*, movimento transnacional organizado pelo sociólogo inglês Paul Gilroy, é hoje uma categoria teórica produtiva para a compreensão das culturas

negras, tendo em vista a superação dos essencialismos e absolutismos étnicos. Rechaçando a noção de pureza racial, o *Atlântico Negro* representa “as formas culturais estereofônicas, bilíngues ou bifocais originadas pelos – mas não de propriedade exclusiva dos – negros dispersos nas estruturas de sentimento, produção, comunicação e memória”. (GILROY, 2001, p. 35) Nessa perspectiva, inclui todas as pessoas que compartilham situações provenientes de discriminação em redes de solidariedade, a partir do conceito de diáspora: “Sob a ideia-chave de diáspora, nós poderemos ver não a raça, e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem. (GILROY, 2001, p. 25)

O noção de atlântico negro traz à baila os intercâmbios contínuos realizados nas viagens entre África-Europa-Novo Mundo, destacando a diversidade cultural proveniente desse movimento transatlântico. Assim, não interessa somente o retorno idílico à África ou a fixação da ideia de território e nação, visto que os deslocamentos espaço-temporais produtores da mestiçagem fizeram-se/fazem-se marcantes em toda a trajetória africana diaspórica, mas interessa estabelecer um lugar-espaço novo de negociação. Um espaço potencializador de novas reflexões e ações, em que preservar os valores ancestrais não signifique abdicar da inserção ampla em um mundo globalizado que toma as identidades como espaços de poder.

As instabilidades próprias de uma sociedade extremamente volátil política, social e economicamente, trazem desafios nada fáceis de vencer, tendo em vista o caráter virtual de seus determinantes constitutivos. Nesse cenário, “a busca pela identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social” (CASTELLS, 2000, p. 23), encaminhando, portanto, uma defesa do espaço e dos valores locais, da memória, do corpo, enfim, das particularidades socioculturais, criando redes de solidariedades coletivas a questionar as condições de exclusão.

Parte desse cenário virtualmente conturbado, o ser remanescente de quilombo para os moradores da comunidade de Coqueiros é algo novo que está sendo negociado a cada dia, a partir das demandas políticas e culturais a que estão sendo submetidos. Buscar o reconhecimento dos órgãos governamentais e de toda a sociedade brasileira exigiu uma escolha e uma tomada de



posição a ser compreendida para além de qualquer ideia de fixidez que se pretenda exaltar. A identidade, nesse sentido, pode ser problematizada como “[...] um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”. (SOVIC apud HALL, 2006, p. 15) Há uma percepção da comunidade acerca das relações de poder tensionadas em torno da denominação remanescente de quilombo e uma predisposição para defender seus espaços e suas memórias históricas, ao mesmo tempo em que buscam maior participação na sociedade da informação, das realidades virtuais, das redes globais de relações. Nesse sentido, faz-se pertinente destacar as identidades culturais como

pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas *um posicionamento*. Donde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa 'lei de origem' sem problemas, transcendental (grifo meu). (HALL, 1996, p. 70)

Tomando a noção de posicionamento, não é possível definir uma identidade única característica para as pessoas de Coqueiros, mas reconhecer que estão sendo incorporados novos discursos, práticas e relações causadores de uma descentração em relação ao lugar social, cultural, político e psicológico que ocupam. As palavras de Aparecida são sugestivas para se começar uma reflexão nesse sentido. Quando declara que *a gente era e não sabia que era quilombola*, a moradora destaca o caráter movente dos processos de representações que criam e fazem criar as identidades em sua acepção de “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação a formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 2003, p. 12) Assim, as identificações estão sendo continuamente deslocadas por elementos vários constituintes dos sujeitos transitórios da pós-modernidade.

A incorporação da ideia do autorreconhecimento como comunidade remanescente de quilombo somente tornou-se possível por atender ao horizonte conceitual de expectativas dos coqueirenses. Mesmo tendo sido uma ideia gestada a partir de determinantes externos, foi apreendida por descortinar novas possibilidades em relação à posse da terra, aos programas assistenciais do Governo Federal, à possibilidade efetiva de elevar a autoestima de seus membros e às estratégias de combate ao preconceito, como lembra o próprio senhor Antônio, ao dizer: [...] *quem é doido de chamar um de nós ai de negro, ai vai dá parte, e vai pra cadeia. (risos)*. O artigo 68, e sua

divulgação na comunidade, provoca uma discussão acerca da identidade negra e desloca as representações sociais construídas, confirmando o que nos diz Mercer (apud HALL, 2003, p. 9), ao afirmar que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela existência da dúvida e da incerteza”.

Assim, as informações acerca da possibilidade de se declarar quilombola trazem uma problemática inusitada para pessoas acostumadas ao silenciamento da condição negra. Os discursos provenientes da mobilização em torno do ser quilombola instalam a dúvida e a incerteza necessárias ao (re)pensar dos constituintes identitários individuais e coletivos, e, se para as lideranças da comunidade houve uma rápida incorporação dessas informações, para as pessoas de mais idade, por exemplo, ordenar significativamente a nova condição não é tarefa fácil. O conhecimento hermenêutico empírico construído não chega a referenciar os projetos coletivos em torno da ancestralidade africana, agora necessária; falta a historicidade que permita um sentido de inserção, de pertença, para muitos moradores. As palavras de Dona Elza são exemplares nesse sentido, quando evidenciam as contradições de uma realidade múltipla que a moradora não chega a compreender amplamente. Ao ser questionada sobre os significados de ser quilombola, Dona Elza assim sentenciou:

*Eu não sei nem lhe dizer. Eu tô nesse meio mais os outros até sem saber, e agora aí eu não sei nem explicar. Não sei, porque veio essa comunidade, o padre Joel veio, fez essa comunidade, aí o pessoal acompanharam, né? Mas até aqui o momento, eu mesmo, pra mim dizer pra senhora que pelo meu juízo eu sei o que é, não tenho gravado no meu juízo. Eu nunca pude distribuir isso, porque pra mim era uma coisa só, mas se já apresentou várias coisa, agora aí a gente se confunde, eu não sei.*

E quando chamada a esclarecer sobre o que significa ser *uma coisa só*, Dona Elza diz:

*Não, a gente achava assim, né?, que era tudo uma coisa só, uma pessoa só, né? A diferença que a gente achava era que a gente dizia: 'as pessoa negro, às vezes é outra coisa, os branco é outro'; mas depois misturou, ninguém sabe, porque depois de tudo, a gente tem visto muitas coisas que ele representa pra gente, que até aí a gente não via, não sabia, que nem vai fazer quinze dias mesmo, doutor Tuca trouxe um... ali um telão pra passar, pra a gente vê do tempo dos negros... que era assim... daqueles tempo que o negro não tinha liberdade [...] (grifo meu).*

A lacuna historicamente imposta por meio da ausência de conhecimentos sobre a trajetória diaspórica africana que gerou os espaços quilombolas no Brasil fica evidente, ratificando o apagamento de todo um referencial simbólico capaz de auxiliar Dona Elza na tarefa de melhor compreender os acontecimentos à sua volta. Quando faz referência ao filme exibido sobre *o tempo dos negros*, ambientado na época da escravidão, a coqueirense evidencia a existência de uma discussão, ainda tímida, ao que parece, sobre a tradição africana que ela ainda não consegue nominar, já que, por suas palavras, as diferenças encontram-se concentradas nas características fenotípicas.

Nessa perspectiva, faz-se forçoso reconhecer que a identidade é uma categoria complexa e multifacetada que faz dialogar construções individuais e coletivas de maneira dinâmica. O conjunto de referências individuais forma-se a partir da interação que o sujeito estabelece com os outros, em suas experiências coletivas, criando também as referências da comunidade. Assim, a ideia de identificação, para os/as coqueirenses entrevistados (as), passa por determinantes voltados ao conhecer, identificação do indivíduo, e ao reconhecer, sentido produtivo de afirmação, nos termos estabelecidos por Honneth, que explica: “Contrariamente ao conhecimento, que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende de meios de comunicação que exprimem o fato de que outra pessoa é considerada como detentora de um 'valor' social”. (apud OLIVEIRA, 2006, p. 31)

Nessa perspectiva, a noção de identidade aproxima-se do que Charles Taylor (1994) denominou de processo de reconhecimento, visto que a elaboração de uma identidade não acontece de maneira isolada. A importância do reconhecimento é determinante naquilo que diz respeito às relações estabelecidas com o outro. Assim, em Coqueiros, essa ação perpassa, pelo menos, por duas questões básicas que serão exemplificadas a partir das palavras de Aparecida. A primeira diz respeito às comunidades externas, no que tange ao reconhecimento público da identidade quilombola:

*[...] foi muito bom esse reconhecimento, foi Ótimo pra gente. Já veio mais alguns benefícios e a gente espera que vai vir mais, porque... eu tenho assistido muito o Globo Rural vim acompanhar as comunidades quilombolas e fazer entrevista com o pessoal sobre como ele vive, sobre qual é o produzimento daquela comunidade, com o que trabalha... Aqui mesmo, tem pessoas que tem o trabalho, mas não é reconhecido, como tem uma moça aí que ela trabalha, que costura bem e faz tudo que pede; tem outra que ela faz negócio de cesto, só que*

*não é reconhecida . Mas a gente quer que venha mais pessoa como você mesmo, que venha mais pessoas de fora pra gente ser mais reconhecido. E a vontade da gente é que venha a televisão, porque quando vem, eles entrevista as pessoas para saber qual é a cultura. [...] É importante, é muito importante. Você nem sabe a alegria que a gente tá tendo, a gente tem alegria quando o pessoal procura a gente. Porque antes, você sabe o que é uma pessoa viver escondido? Não ser reconhecido por nada? É muito ruim, viver como bicho no mato, como nós era antes! (grifo meu). (APARECIDA)*

A explicitação dos processos de reconhecimento almejados, nas palavras de Aparecida, demonstra a necessidade dos coqueirenses serem vistos pelos “outros” - perspectiva bakhtiniana - pela sociedade como um todo, não apenas como moradores interioranos desprovidos de maiores potenciais econômicos, mas como comunidade possuidora de uma cultura rica e geradora de produtos e serviços importantes para o mundo globalizado. A referência à visita de um canal de TV traduz essa busca por significado social, por serem vistos por um número maior de pessoas, por se inserirem definitivamente no cenário das telecomunicações.

O reconhecimento visto, também, com sentidos pragmáticos, e aqui se faz necessário ressaltar a busca por políticas de ações afirmativas, demonstra o desejo de otimizar a eficiência técnica produtiva da comunidade, o que os insere, ao menos hipoteticamente, nos cenários movedições da chamada “sociedade em rede”, tal como a leitura de Castells (2003) nos indica. Sociedade essa caracterizada pela “[...] globalização econômica, pela organização em rede, pela flexibilização e instabilidade de emprego, pela mídia onipresente”. (NASCIMENTO, 2003, p. 39) Assim, ao tratar dos planos para o futuro, o senhor Francisquinho destaca a necessidade de efetivar essa inserção mais efetiva na sociedade da comunicação:

*[...] a gente trabalha tudo em parceria. Agora mesmo, a gente já tá pensando em comprar um computador para a associação, pras coisas melhorar mais, porque a gente ainda continua só destacando recibo. E vê se também coloco a internet, pras coisas ficar mais fácil pra gente, porque a gente pensa em desenvolver muito mais.*

Entretanto, faz-se mister considerar que a busca por inserir-se nas teias da pós-modernidade, para os coqueirenses, inclui uma (re)valorização da cultura local, naquilo que diferencia a comunidade e lhe confere uma identidade própria, um lugar de poder. (CASTELLS, 2003) Nesse sentido, pode-se destacar que a comunidade de Coqueiros participa das três formas de luta contra as

novas dimensões de dominação, nos termos colocados por Elisa Larkin Nascimento (2003, p. 41-42): (a) coloca-se “contra a lógica do espaço desmaterializado dos fluxos de poder”, ao preservar seus espaços locais; (b) “contra a tendência de dissolver-se a história no tempo intemporal”, quando seus moradores buscam em suas memórias e histórias as construções culturais basilares de suas identidades; e (c) “contra a exaltação do efêmero na cultura da virtualidade real”, na medida em que busca inserir-se na lógica da rede e da virtualidade, sem deixar engolir-se por elas.

A outra questão refere-se a determinantes étnico-raciais, ao enfrentamento das situações de preconceito e discriminação e à construção de imagens positivas capazes de se sobrepor aos resquícios da escravidão. A professora Lucimar destaca o evento do autorreconhecimento como propulsor de uma postura mais positiva em relação ao ser negro em Coqueiros,

*Eu acho que mudou mais depois que a nossa comunidade foi reconhecida, porque agora é até difícil eu ouvir alguém chamar mais a gente de negro. Então, eu achei que isso mudou bastante. [...] O mais importante é que as pessoas se valorizaram mais. Antes eu ouvia falar que muitos não queriam ser negros..., eram negros, mas não queriam ser. Então, eu acho que agora eles tão sendo mais valorizados. Parece que pensavam que o negro não era tratado como gente. Essa é a realidade. O povo discriminava e muito, hoje não. Depois, principalmente, depois que descobriram as comunidades quilombolas.*

A valorização da ascendência negra tem uma repercussão considerável na elevação da autoestima de algumas pessoas da comunidade, como afirma Lucimar, justamente porque, enquanto categoria notoriamente dependente das condições oferecidas pelo entorno social e pelo conjunto de atributos culturais interrelacionados disponíveis aos sujeitos, a autoestima pode ser cada vez mais alta se os valores positivos são ressaltados. Assim, faz-se necessário lembrar que as políticas de reconhecimento, em seus limites e possibilidades, fazem parte de uma discussão maior em torno das matrizes étnicas dos brasileiros, sendo que é no bojo de tal efervescência discursiva que os coqueirenses vão refletindo acerca dos sentidos possíveis para a denominação quilombola acolhida. Aparecida faz uma breve consideração sobre o assunto, destacando que a categoria *pessoal do quilombo* apresenta-se mais receptiva e positiva do que *negros do Coqueiro*, justamente por conta da discriminação implícita nos usos cotidianos da última denominação.

*Foi um reconhecimento muito bom pra nossa comunidade. Um reconhecimento muito bom, porque, às vezes, antes, quando o pessoal dizia assim: ‘Oh, os negros do Coqueiro’; tinha uns que até não gostava, porque a gente ficava até meio devagar, pensava que era assim quase uma discriminação, né? Mas agora não, quando diz que é o pessoal do quilombo, ninguém tá se importando mais não, porque nós tamos vendo, na televisão, o pessoal todo sendo reconhecido. [...] Nós somos com orgulho. Já lhe falo é assim: ‘somos quilombola com orgulho’. [...] Não é porque a pessoa é negro que vai ser aquela pessoa deixada lá no canto, NÃO. Hoje em dia, os negros tá sendo é procurado, e bem procurado [...] (grifo meu). (APARECIDA)*

Experiências partilhadas permitem ao ser humano a inscrição na cultura, em uma coletividade, fazendo com que os processos de socialização sejam construídos. Ser negro não é ser deixado *lá no canto*, como diz Aparecida, não é viver isolado, ignorado; ser negro é poder participar ativamente da sociedade, é reconhecer-se inserido nas demandas políticas.

Nesse sentido, o deslocamento de posições é o determinante mais forte a ser ressaltado na fala da moradora. De *negros do Coqueiro*, expressão carregada de preconceito, ao *ser quilombola com orgulho*, há uma linha descontínua de construções históricas e sociais ainda em ebulição. Em um momento em que as subjetividades são seduzidas pela infixidez, pela incerteza e pela flutuação, a busca de uma identidade é “busca de significado, é invenção de sentido. É autoprodução do homem. É vida”. (CIAMPA apud NASCIMENTO, 2003, p. 35)

Assim, é possível destacar muitas falas afirmativas acerca da identidade quilombola em coqueiros. A malha discursiva que se forma na atualidade, com toda a sua opacidade, traz outras representações a construir determinantes novos para a comunidade a partir das reflexões acerca do ser quilombola e do se reconhecer afro-brasileiro:

*Somos. Nós somos quilombolas mesmo, de sangue, porque nossos antepassados já foram, mas ficamos nós, ficou a semente, aí nós não pode dizer que não somos, se tá no sangue; é o samba, é o reis, é o peji, é tudo, tudo, tudo dos nossos antepassados. (APARECIDA)*

*Eu acho que ser quilombola são, assim, as pessoas que são remanescentes, né? Que restaram dos quilombos, e que sempre, assim, preserva sua cultura, é... suas tradições. [...] Sou. Eu sou negra com muito orgulho. (risos) (LUCIMAR)*

*O que é ser quilombola? (risos) Quilombola é aquela pessoa que tá guardando suas raízes... e preservando. Porque não adianta você ser um quilombola por ser, no papel, e você achar que é por conta da sua cor, e você não dá aproveitamento ou passar aquela geração pros seus filhos. Contar as histórias, o sofrimento que foram os seus antepassados, e não valorizar. Não adianta ser só negro na cor e no papel e não valorizar o quilombola mesmo. (SOCORRO)*

Como se pode perceber, a discussão está posta, e se as características fenotípicas são ressaltadas por alguns moradores enquanto único determinante para o ser negro e quilombola o reconhecimento da negritude enquanto posição política também está marcadamente presente. Se ser negro é condição política, ser quilombola também é.

Entretanto, faz-se necessário problematizar essa abertura descortinada na cultura brasileira, por meio da criação de dispositivos legais em torno de ações políticas de combate à discriminação, de um lado, e à valorização das diferenças ético-culturais, de outro, alavancando discussões, inclusive, capazes de questionar as disposições etnocêntricas de poder, e que, para as comunidades quilombolas, fazem-se representar pelo Art 68, do ADCT. Tal abertura, mesmo com limitações efetivas, torna-se um acontecimento relevante no que tange às relações culturais, porquanto cria a possibilidade de fazer com que o ideal de hegemonia seja perpassado por deslocamentos produtivos. Assim, entende-se que tais políticas, para além de uma ação benevolente das elites dirigentes, efetiva-se como resultado das lutas frequentes empreendidas por comunidades marginalizadas em torno do direito à diferença na produção de suas identidades.

As estratégias culturais devem ser capazes de deslocar os ditames das verdades instituídas, e mesmo sendo esses espaços, muitas vezes, somente pretensamente conquistados, visto serem calculadamente permitidos, reduzidos e controlados, vale à pena jogar o jogo das “guerras de posição culturais”, ou seja, vale a pena resistir, questionar, rasurar e deslocar as velhas bases da civilização ocidental. As palavras de Hall (2006, p. 321) são extremamente pertinentes à realidade das políticas afirmativas contemporâneas, também para as comunidades remanescentes de quilombos:

[...] Reconheço que os espaços 'conquistados' para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Acredito que sejam limitados. Sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença e da

transgressão perde o fio da espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de 'o mesmo', não adianta.

A visibilidade regulada é mais uma posição negociada nas artimanhas das disputas de poder, cujos resultados têm possibilidades de serem encaminhados para a diversidade das experiências humanas. Nesse sentido, o quilombo contemporâneo apresenta-se como um “lugar aprendente”, nos termos colocados por Jean Jaques Challer<sup>26</sup> - um lugar que se forma e aprende com as experiências vivenciadas por seus integrantes, através dos saberes cotidianos e da criatividade das pessoas que vivem a sua territorialidade. Para Challer, “os lugares são redes de experiências que desenvolvem o sujeito. O lugar se forma e aprende com os sujeitos que transformam e são transformados”, (re)constituindo-se por meio de ações individuais e coletivas efetivadas em redes complexas de reflexividades interpretativas. Assim, é por meio das experiências vivenciadas que os sujeitos vão formando-se e transformando-se, ao tempo em que formam e transformam também a comunidade. É enquanto “lugar aprendente” que Coqueiros transita reflexivamente entre os movimentos de tradição e deslocamento, devendo ser tomado, especialmente, como “lugar ensinante”<sup>27</sup>.

Se ainda privilegiamos, nos espaços referenciais simbólicos, o modelo eurocêntrico de indivíduo ou ovacionamos unicamente o saber canônico, formal, compartimentalizado é porque as representações preconceituosas ainda estão muito presentes nos discursos constitutivos da cultura brasileira. Considerando que tais construções reproduzem-se a cada dia, e reconhecendo a urgência em questioná-las, inclusive em suas formas de materialização subliminares geradoras do silêncio e invisibilidade para o afro-brasileiro, é que se faz mister propiciar estudos e reflexões voltados para a problematização das diferenças, em todos os campos de conhecimento, a começar pela educação, considerando a vocação excludente assumida historicamente pela escola, inclusive contribuindo para o apagamento da matriz africana da história nacional.

---

<sup>26</sup> Informação verbal proveniente da mesa redonda intitulada “Lugares de aprendizagens, memória e formação”, ocorrida durante o Simpósio: *Memória, (auto)biografia e formação*, em Salvador, de 22 a 24 de setembro de 2008, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

<sup>27</sup> Cunho o termo “lugar ensinante” em complementação àquele utilizado por Schaller: “lugar aprendente”.



Seguindo essa linha de raciocínio, a próxima seção dedica-se às histórias de leituras e ao papel da escola na tarefa de problematizar identidades, principalmente para crianças, jovens e adultos como aqueles que vivem na comunidade de Coqueiros, muito dependentes das políticas afirmativas implementadas por governantes capitalistas e seus projetos voltados à lógica do mercado pós-moderno, cada vez mais desregulamentado e privatizado, como diria Bauman (1998, p. 24). Ressalte-se que as histórias leitoras dos coqueirenses é que nos guiarão nessas discussões; serão o ponto de partida e o ponto de chegada das itinerâncias teórico-conceituais empreendidas.

# *Nas encruzilhadas da linguagem, a leitura*



Imagens de moradores e moradoras de Coqueiros  
Data: 31/01/08 e 06/01/09  
Fotografia: Genésio Valois Coutinho Neto

#### **4 NAS ENCRUZILHADAS DA LINGUAGEM, A LEITURA**

Ai, palavras, ai, palavras,  
Que estranha potência a vossa!  
(MEIRELES, 1996, p. 143)

A linguagem, como é pensada no presente trabalho, enquanto possibilidade polissêmica fundante para a constituição dos sentidos e dos sujeitos em suas múltiplas interações sociais, inspira-se em três campos de conhecimentos que, embora diferenciados em seus determinantes teóricos específicos, trazem a propriedade de instaurar uma nova compreensão para as trocas simbólicas e discursivas, oferecendo contribuições relevantes quando a tomam (a linguagem) em sua exterioridade, historicidade e discursividade, e na medida em que ressaltam o caráter político, cultural e social que a constitui. Os três campos citados serão a seguir rapidamente caracterizados naquilo que oferecem de mais urgente para o estudo do objeto desta pesquisa.

O primeiro deles representa um dos esteios mais importantes para reflexões contemporâneas desenvolvidas acerca da linguagem e encontra-se nos estudos teóricos realizados por Bakhtin (2004). O conceito de dialogismo, modo de funcionamento da linguagem e, portanto, seu princípio constitutivo, guarda uma pertinência semântica indispensável para a compreensão das interações linguísticas realizadas em ambiência social, visto dar conta de abarcar tanto as relações estabelecidas entre os sujeitos, em processos discursivos, quanto do permanente diálogo entre os diversos discursos que configuram uma sociedade.

Ao rejeitar o subjetivismo idealista (linguagem como enunciação monológica isolada) e o objetivismo abstrato (linguagem como sistema abstrato de formas), o autor propõe a ideia de interação verbal como caminho para uma apreensão mais global dos fenômenos da linguagem, considerando o caráter social e histórico que lhes é próprio e tomando-a enquanto mediadora das relações intersubjetivas desenvolvidas por sujeitos também social e historicamente situados. Notadamente, a linguagem é considerada em sua existência pragmática, de forma que todo enunciado é um diálogo partícipe do processo contínuo e ininterrupto da comunicação, estando ligado à vida das pessoas e àquilo que para elas tem importância; ou seja, a enunciação não existe fora de um contexto socioideológico, pois é produto da interação. Nesse sentido, “[...] não são

palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. [...] e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida”. (BAKHTIN, 2004, p. 95)

Conforme o autor, a palavra, signo ideológico por excelência, é fato de linguagem, arena de luta de vozes, pois, estando inserida na esfera social, ultrapassa a natureza física, para ser tomada em seu caráter “ideológico e vivencial”, como atividade fundante de subjetividades. Assim, funciona como mediação sógnica entre o eu e o outro (eus-outros), ambos instâncias de incompletudes e ambiguidades, agora entendidos como interlocutores e não mais como entidades isoladas (emissor e receptor). Nessa perspectiva, é impossível uma formação individual sem alteridade, pois o “outro” delimita e constrói o espaço de atuação do sujeito no mundo. E o sujeito não é a fonte primeira do sentido. Os sentidos são efeitos dialogicamente construídos em uma ação compreensiva ativa, na medida em que a ocorrência dos mesmos advém do resultado das relações estabelecidas durante a enunciação. Para Bakhtin, (2004, p. 113),

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

A contribuição de Bakhtin fez-se fundamental para que os estudos realizados acerca da linguagem superassem a oposição língua/fala, tributária de Saussure, e fossem direcionados para um outro nível de entendimento que se efetivou por meio do acolhimento da complexidade das trocas linguísticas em situações sociais concretas. Seus pressupostos incluem uma noção de cultura não-unitária, na qual diferentes discursos existem em relações de trocas constantes, de forma que a produção cultural fora da linguagem não é considerada possível, o que favorece um diálogo teórico voltado para a política da diversidade e da diferença.

Na trilha do dialogismo, Brandão (2004) lembra que a compreensão da linguagem, não mais focada unicamente na língua enquanto sistema ideologicamente neutro, propicia o surgimento da instância do discurso e encaminha a realização de estudos interessados no papel exercido pelas contradições sociais, políticas e históricas inerentes ao processo de significação. Fica patente,

então, a natureza heterogênea do discurso, o que acaba desestabilizando os conceitos de unidade do sujeito, do sentido, do texto, característicos dos estudos tradicionais das Ciências Sociais. Entende-se que a pretensa homogeneidade da língua, do sujeito ou do texto não passa de efeitos ideológicos.

O segundo campo teórico eleito neste trabalho como marco relevante para se pensar a linguagem é aquele concretizado pela Análise de Discurso (AD). Em oposição à transparência da linguagem, a AD estuda a materialidade constituinte dos processos discursivos, partindo do pressuposto de que os grandes temas de seu interesse, a linguagem, o sujeito e a história, não são transparentes. Conforme Orlandi (2007, p. 25), considerando os conhecimentos já efetivados no campo da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise, a AD irrompe fronteiras, problematiza lacunas e constrói uma posição crítica “em relação à noção de leitura, de interpretação, direcionando a sua compreensão para a relação dos sujeitos com os sentidos (da língua com a história)”. Assim, o aporte teórico disponibilizado por tal área do conhecimento é de relevância ímpar para o estudo da leitura na contemporaneidade, à medida que, tendo os discursos e suas condições de produção como horizonte de interesse, alarga a noção de compreensão em direção aos constituintes sociohistóricos e ideológicos pertinentes aos percursos leitores.

Para Eni Orlandi (2007, p. 15), o discurso é “palavra em movimento, prática de linguagem”, portanto, objeto político forjado nos usos cotidianos dos sujeitos em suas situações de trocas linguísticas. A linguagem, por sua vez, em sua opacidade e não-neutralidade, é entendida como “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”, portanto, fenômeno complexo onde jogam ambiguidades instauradoras de sentidos a serem negociados em relação às condições de produção - aqui entendidas como o contexto imediato, circunstâncias da enunciação, e o contexto sociohistórico e ideológico mais amplo. Dessa forma, figura como “lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais.” (BRANDÃO, 2004, p. 11) Por isso mesmo, caracteriza um sujeito descentrado, dividido, incompleto, perpassado pelo inconsciente.

Enquanto temos a ilusão de sermos sujeitos dos nossos dizeres, a AD confronta-nos com a necessária certeza de que é por meio da ideologia<sup>28</sup> que nos constituímos sujeitos. “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.” (ORLANDI, 2007, p. 17) As palavras significam diferentemente em cada formação discursiva, porque comprometidas com ideologias muito próprias de cada enunciação. As relações tensas protagonizadas pelo sujeito da linguagem estão, dessa forma, veiculadas à memória (institucionalizada e constitutiva)<sup>29</sup>, pois todo enunciado é composto de uma atualidade (Intradiscurso) determinada pela memória (Interdiscurso), que se apoia em discursividades prévias e projeta discursividades futuras.

Esse complexo processo de significação está, portanto, perpassado por silêncios determinantes para a interpretação. É porque as palavras são atravessadas por sentidos silenciados que esta noção torna-se fundamental para a compreensão dos discursos. Seja por meio do silêncio chamado fundador, aquele inerente ao espaço discursivo das trocas verbais, seja por meio do silêncio local, a censura, estabelecido pelas relações de poder, os não-ditos significam e concretizam entendimentos diversos, possíveis pela incompletude da linguagem, intervalar por natureza. O sentido, então, é traçado por meio da linguagem em sua relação com o exterior, o que pressupõe considerar formações ideológicas e discursivas nas quais o sujeito está inscrito. Na impossibilidade de lidar com o sentido como algo fixo e imutável, a AD vai trabalhar com efeitos de sentidos, ou seja, com os discursos e suas significações.

Nesse viés, tendo em vista as diversas formas de entendimento sociocultural que a leitura tem suscitado no decorrer da história da humanidade, é possível perceber uma diversidade de usos, finalidades e sentidos, ratificando o seu caráter iminentemente polissêmico. O homem, ao re(inventar) seus mecanismos de significação, (re)cria um poder de registro e manipulação de “verdades” que, sendo em essência ideológico, possibilita uma gama interminável de possibilidades discursivas. Assim, considerando que a apropriação do escrito, em ambiência

---

<sup>28</sup> Ideologia: “[...] efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que faça sentido”. O conceito de ideologia abarca o princípio da contradição proveniente das relações tensas estabelecidas pelos grupos sociais. (ORLANDI, 2007, p. 48)

<sup>29</sup> Memória institucionalizada, segundo Orlandi, refere-se ao arquivo - função social da interpretação - e memória constitutiva, ao interdiscurso. (ORLANDI, 2007)

escolar, tem representado um desafio de difícil superação, faz-se relevante destacar a perspectiva discursiva como possibilidade efetiva de concretização de modos de ler voltados para os complexos processos de compreensão, em detrimento de práticas mecânicas e descontextualizadas, ainda fortemente utilizadas no cotidiano educacional.

A partir de estudos realizados por Orlandi (2006), é possível afirmar que tais práticas desenvolvidas nas escolas têm sido guiadas por três espécies de reducionismos - o pedagógico, o de classe média e o linguístico -, que acabam por comprometer fortemente o trabalho de formação leitora, quando encaminham ações imediatistas, adotando soluções desvinculadas dos aspectos sociohistóricos e restringindo-se ao âmbito pedagógico-normativo; ineficazes, por privilegiarem materiais e formas de ler comprometidos unicamente com a ideologia da classe média/alta, o que significa homogeneizar ações de leitura e desconsiderar a diversidade das experiências discursivas, inclusive enquanto resistência cultural; e, ainda, mecanicistas, porquanto privilegiam os processos de decodificação, instituindo o sentido único e tomando as realizações linguísticas como produtos e não como processos.

A perspectiva discursiva, tomada como momento crítico de significação, pressupõe o fato de que a leitura é produzida e, como tal, é “passível de ser trabalhada (se não ensinada)”, a partir das condições de sua produção. (ORLANDI, 2006, p. 8) As instâncias de constituição semântica (conforme a autora, a relação do texto com o autor, com outros textos, com seus referentes, com o leitor, com o objetivo de leitura) ratificam a necessidade de um trabalho pedagógico de formação leitora moldado na interface dos processos linguísticos, sociais, históricos e ideológicos pressupondo uma abordagem política capaz de abarcar a complexidade inerente aos processos de compreensão. Dessa forma,

[...] Essa nova prática de leitura, que é a discursiva consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Isso porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz ( e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI, 2007, p. 34)

O sujeito do dizer não detém o sentido único possível dos discursos que produz, pois o que ele não diz também significa efetivamente para os processos de compreensão, somente possíveis de

se concretizarem nos espaços discursivos provenientes das interlocuções. Dessa forma, a AD inaugura novas maneiras de conceber a leitura, problematizando-a em seus determinantes discursivos por entender que o dito e o não-dito dialogam significativamente e que os sentidos estão determinados por posições ocupadas por quem os produz (autor e leitor, mediatizados pelo texto). Para Orlandi, a leitura “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra: historicidade. (ORLANDI, 2006, p. 9) Nessa direção, é preciso ressaltar a multiplicidade de significações possíveis em um texto/discurso, pois nas margens do dito, as famílias parafrásticas também significam, negando, como resalta Orlandi (2007), a onipotência do autor, a transparência do texto e a onisciência do leitor.

É na tensão entre o que é dito ou explicitado e o que não é dito, ficando implícito, silenciado, que a atividade de compreensão acontece, sendo mediatizada por dois grandes processos constitutivos da produção do discurso, a paráfrase e a polissemia - gerando processos leitores correspondentes. A leitura parafrástica é caracterizada como aquela que opera a nível da reprodução; enquanto à leitura polissêmica atribui-se a ocorrência mais efetiva de sentidos múltiplos. Ambas estão tensamente presentes nas ações pedagógicas, e para além delas, como possibilidades fundantes de (des)construção dos processos de significação. Os discursos provenientes da tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos são classificados como discurso autoritário, polêmico ou lúdico e podem ser entendidos no que concerne à interação entre os interlocutores e às (não)possibilidades de ocorrência de sentidos vários. Assim, “o discurso autoritário tende para a paráfrase”, o polêmico “representa o equilíbrio tenso” entre os dois processos e o lúdico “tende para a total polissemia”. (ORLANDI, 2006, p. 24-25)

Diante de tal complexidade, a AD trabalha com a possibilidade de várias formas de leitura. As relações entre sujeitos-leitores e textos são entendidas como experiências de linguagem jamais redutíveis a qualquer intenção de simplificação. Quando Orlandi (2007, p. 26) diferencia as três formas de entendimento para a leitura - inteligibilidade, interpretação e compreensão -, é porque, no bojo dos processos de significação, os sentidos possíveis não são uma questão de tudo ou nada, mas de níveis que podem ser estudados e produzidos, inclusive no que tange ao (des)encontro entre leitor real e leitor virtual. Assim, a inteligibilidade “refere o sentido da



língua” e pode ser entendida como capacidade para codificar/decodificar; a interpretação é “o sentido pensando-se o co-texto e o contexto imediato”; e a compreensão caracteriza-se por abarcar um contexto amplo – sociohistórico -, “procurando explicitar os processos de significação presentes no texto, permitindo que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”. Dessa forma, compreender, na perspectiva discursiva, “não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos de sua produção”. (ORLANDI, 2006, p. 118) Inteligibilidade, interpretação e compreensão são níveis de leituras complementares e dialógicos cujo apoderamento pode propiciar a construção de novas práticas pedagógicas de leitura. Nessa trilha, a proposta gira em torno da realização de leituras críticas, que, segundo Courtine devem figurar contra “a territorialização, o esquadrinhamento, a delimitação dos domínios do saber.” (apud BRANDÃO, 2004, p. 104)

Por outro lado, como terceiro campo teórico chamado a dialogar, os estudos culturais, “profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” (GIROUX, 2005, p. 86), oferecem um projeto teórico voltado para a diferença, no sentido de buscar as realizações culturais marginalizadas e excluídas por uma vocação etnocêntrica insustentável, principalmente, nos dias atuais. Portanto, constituem-se como um projeto eminentemente político e questionador de conceitos fixos e hegemônicos incapazes de abarcar a multiculturalidade caracterizadora do ser-fazer humano. Nesse sentido, não pretendem gerar uma teoria iluminista capaz de sanar as desigualdades socioculturais, nem, tão pouco, autorizar um fazer científico desprovido de rigor e credibilidade; trata-se, isso sim, de questionar a tradição elitista de construir conhecimento e de compartimentar o saber hierarquicamente. Patrocinando estudos voltados à política das diferenças, o seu campo de interesse é capaz de abarcar as mais variadas temáticas e tendências – étnica, sexual, cultural, transnacional –, porquanto se abre ao inesperado, às possibilidades potenciais, negando-se a estabelecer uma rígida linha de limitação disciplinar e permitindo a mobilização de metodologias e bibliografias variadas, que também não se pretendem fixar em um único modelo canônico.

Assim, os pesquisadores filiados a tais estudos, atrevem-se a discutir a leitura numa perspectiva menos idealizada, trazendo para o cenário educacional, enquanto território autorizado para o desenvolvimento da formação leitora, as demandas do cotidiano, o que propicia, por exemplo, o

ressignificar de ações educativas guiadas por imposições aleatórias de uma minoria privilegiada. Ao estabelecer novas bases de entendimento para a cultura, para a identidade e, também, para a hegemonia da escrita, a perspectiva dos estudos de culturas coloca à disposição do conhecimento acadêmico ferramentas imprescindíveis para se pensar os jogos de linguagem dentro das culturas, considerando os “deslocamentos” ocorridos nos processos de significação, pois há sempre algo descentrado que escapa à linearização pretendida quando se busca homogeneizar compreensões. (BHABHA, 2007; HALL, 2006)

Dentre as linhas teóricas privilegiadas pelos estudos culturais, principalmente no que se refere à sua inserção no cenário educacional (GIROUX, 2005), figuram os estudos sobre a linguagem, tomada, para além de suas conceituações mais tradicionais, como prática sociocultural fortemente ligada às relações de poder que se estabelecem em uma sociedade, portanto, como “articulação de diferenças” passíveis de serem negociadas em seus deslocamentos e disputas constantes. (HALL, 2006) Tal compreensão ultrapassa posições ingênuas que a tomaram como simples instrumento de comunicação ou representação do pensamento, para entendê-la como atividade humana proveniente das interações sociais, políticas, econômicas e culturais. É a linguagem tomada em toda a sua potencialidade formadora, inclusive de representações sociais que criam identidades e forjam modos de ser-existir fortemente mediados ideológica e autoritariamente nas arenas sociais. Nesse sentido, os diálogos estabelecidos entre os estudos culturais e a linguística são de relevância ímpar para a configuração de estudos cada vez mais voltados ao entendimento de que a linguagem tem papel crucial na formação das identidades.

Hall (2006, p. 198), ao tratar da influência das teorias linguísticas no campo dos estudos culturais, a chamada “virada linguística: descoberta da discursividade, da textualidade”, enumera alguns dos progressos teóricos resultantes desse encontro:

[...] a importância crucial da linguagem e da metáfora linguística para *qualquer* estudo da cultura; a expansão da noção de texto e textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados e do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação como local de poder e de regulamentação; do simbólico como fonte de identidade (grifo do autor).

A linguagem, quando tem o seu entendimento alargado por essas e outras linhas de estudo, no sentido de superar a condição de signo comunicativo para ser compreendida como prática social, passa a ser problematizada em sua capacidade de produzir ação no mundo. Vista como veículo por meio do qual as pessoas significam e permitem significar suas práticas, ações e intenções, passa a ser tomada em sua potencialidade ativa na elaboração de conceitos, valores e crenças, mas também de estigmas e estereótipos. Nesse sentido, Fiorin (1988, p. 74) destaca a potencialidade transgressora presente nos jogos linguísticos utilizados pelo homem na tarefa de trabalhar os sentidos, reconstruir a realidade e estruturar o pensamento acerca de questões socioideológicas:

Comunicar é também agir num sentido mais amplo. Quando um enunciador produz em seu discurso elementos da formação discursiva dominante, de certa forma, contribui para reforçar as estruturas de dominação. Se se vale de outras formações discursivas, ajuda a colocar em xeque as estruturas sociais... Sem pretender que o discurso possa transformar o mundo, pode-se dizer que a linguagem pode ser instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação.

Já na perspectiva defendida por Gnerre (1998), a linguagem constitui-se como o “arame farpado” mais poderoso para bloquear o acesso aos espaços referenciais de poder, justamente por ser ela mesma o espaço do dizer e do silenciar, do questionar e do camuflar, do recriar e do cristalizar; portanto, campo referencial capaz de fortalecer as mais diversas e contraditórias representações. Considerando também as palavras de Martins (1995, p. 35), para quem “O uso do signo linguístico constitui uma das formas mais perversas de segregação e controle [...]”, é preciso ressaltar que essa não é uma lógica inerente à linguagem, pelo contrário, é fruto dos conflitos sociais que atravessam o processo de significação, da forma como nos apropriamos dela.

De maneira geral, os investimentos nos estudos contemporâneos da linguagem direcionam-se justamente para a compreensão de sua potencialidade contestatória, enquanto arena de lutas e (re)significações simbólicas mais condizentes com a noção de “[...] sujeito móvel e deslocalizado, formado por mutáveis combinações de discursos e por uma bricolagem de significantes [...]”. (McLaren, 1997, p. 45) Assim, se as identidades são formadas também pela linguagem em suas teias discursivas, os usos e sentidos suscitados pelos mais variados textos, tanto no que tange à produção quanto à recepção, significam também enquanto articuladores das

relações sociais em torno das questões de classe, etnia, gênero e diferenças sexuais, muitas vezes, buscando perpetuar narrativas cujos significados desgastados em sua fixidez precisam ser (re)inventados.

Território das possibilidades semânticas, a linguagem guarda a propensão de tornar as ambivalências e multiplicidades possíveis, apresentando-se como o lugar do jogo, do paradoxo, das incertezas, das encruzilhadas semióticas, onde reina Exu, figura central da construção de sentidos na cultura religiosa iorubana, como é destacado na metáfora de Gates (apud MARTINS, 1995). Lugar da negociação, do diálogo, da interação, a linguagem representa a própria encruzilhada dos sentidos.

Conforme Martins (2006), a encruzilhada é uma instância simbólica geratriz de sentidos plurais. A sua formação radical indica, simultaneamente, centralização e descentralização, fazendo-se espaço potencial de interconexões e desvios, por meio de caminhos que se aproximam e convergem para um centro representativo da ininterrupta possibilidade de outros caminhos a serem trilhados. Não há uma única escolha, as muitas vias de sentidos igualam-se e diferenciam-se de forma que as fusões e rupturas são constantes. Os deslizos e os equívocos convivem com as certezas. A encruzilhada, como é entendida por Martins (2006, p. 65) e destacada no presente texto, é o lugar da discursividade, da intertextualidade, da transculturalidade:

[...] na concepção filosófica nagô/iorubá, assim como na cosmovisão de mundo das culturas banto, a encruzilhada é o lugar das intermediações entre sistemas e instâncias de conhecimentos diversos, sendo frequentemente traduzida por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano que gravitam na circunferência de suas linhas de intersecção.

Oposta à ideia de linearidade, a encruzilhada representa o movimento circular, em que as palavras-sentidos modulam-se em cruzamentos simbólicos imprevisíveis. A imagem do círculo traz a metáfora que compõe a linguagem, em seu movimento de fazer os discursos ecoarem, desvelando, a cada travessia, o lugar do mesmo e do novo, como o já-dito a relacionar-se com tudo o que há para dizer, e, também, com o que não se deve ou pode dizer em determinadas formações discursivas. Nessa perspectiva, a noção de encruzilhada discursiva é aqui tomada para significar os jogos linguísticos que constituem o homem, o mundo, as relações intersubjetivas, e

para colocar a leitura como atividade privilegiada para transitar por esses caminhos errantes da linguagem, tendo em vista seu caráter também transdisciplinar, desterritorializado e plurissêmico.

Para tanto, é preciso considerar o grande paradoxo da linguagem, já discutido desde Platão, e denominado por Manguel (2008) como sua “ambiguidade errática”. Para o autor, se de um lado, a linguagem da política é arquitetada em torno da precisão capaz de congelar “verdades”, sendo convocada a empreender definições estáticas no sentido de forjar e segregar identidades; por outro, a linguagem da poesia, em seu caráter metafórico, anuncia a impossibilidade de nomear o mundo de maneira precisa e definitiva, indicando o caminho pertinente para o rompimento das fronteiras afeitas a finitudes. Na linha da superação das categorias dicotômicas, pode-se asseverar que as múltiplas realizações da linguagem encontram-se cada vez mais entrelaçadas nas invenções das narrativas, das identidades e das realidades. Qualquer outra postura pode caracterizar um entendimento limitado, sob pena de menosprezar as construções discursivas do cotidiano, em sua irreverência conceitual e existência dialógica. Assim, o paradoxo constitutivo da linguagem compõe o seu horizonte mais rico.

Ainda conforme Manguel (2008, p. 33),

A linguagem não pode nunca servir aos ditames do poder, seja ele político, religioso ou comercial, a não ser sob a forma de um catecismo fixo de perguntas e respostas; por mais que queira, a linguagem é incapaz de fixar o que quer que seja. Nosso olhar atravessa a realidade que a linguagem expõe, camada por camada, à maneira de um palimpsesto, de tal modo que, afinal, nossa leitura das histórias torna-se infinita, cada história aludindo a ou sugerindo outra mais abaixo, sem que nenhuma possa se afirmar como verdade última.

Nessa perspectiva, quando o olhar “atravessa a realidade que a linguagem expõe”, a construção dos sentidos acontece. Não de forma linear ou desprovida de conflitos, mas gerando processos de identificações descortinados através da ação cognitiva de ativar conhecimentos e informações armazenados na memória, colocando-os em confronto com aqueles provenientes das novas entradas discursivas, o que faz de cada leitura uma realização única. A incapacidade da linguagem “para fixar o que quer que seja” somente encontra efetivação por meio desse movimento contraditório e polilógico que a leitura pode representar quando ultrapassa a forma do “catecismo fixo de perguntas e respostas”.

O caráter móvel e fugidio peculiar à linguagem faz com que a realidade seja apropriada não no sentido de petrificá-la, mas de reconstruí-la de maneira imaginativa - movimento potencializador da ação subversiva de ler. Mesmo quando os determinantes textuais-discursivos articulam-se com o intuito de cooptar as leituras, o espaço formativo do leitor pode-se manter inviolável e a construção dos sentidos aberta a outras possibilidades. Aqui instala-se a potencialidade semântica da metáfora da encruzilhada, nos deslizos de sentidos que podem acontecer, efetivamente, fazendo com que múltiplas compreensões sejam possíveis.

#### 4.1 A LEITURA NA ENCRUZILHADA: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Mundo da leitura, leitura do mundo: onde acaba um e começa a outra? Talvez os limites sejam esgarçados, aquela terceira margem do rio de que fala Guimarães Rosa...  
(LAJOLO, 2000, p. 7)

A mediação simbólica exercida por meio da linguagem encontra o seu contraponto no bojo das múltiplas práticas leitoras capazes de transitar perante os caminhos transgressores das significações linguísticas, possibilitando o questionar de determinantes estigmatizadores presentes nos discursos, mesmo quando camuflados por subterfúgios ideológicos. A leitura também é produto desse trabalho de descortinar, duvidar, ampliar e inventar a vida. É o espaço do outro, com o qual dialogamos e do qual tiramos a medida de quem somos. É o espaço das relações de alteridade e de identidade que nos possibilitam (re)conhecer os construtos simbólicos da cultura na qual estamos inseridos.

Reconhecendo que a palavra é a matéria seminal das ideologias e que os discursos fundadores materializam-se em textos resultados das mais variadas formas da expressão humana, é forçoso trazer para o debate a leitura em seu caráter transversal, enquanto possível propiciadora de reflexões capazes de desnudar os processos de construção e perpetuação das representações sociais, para o questionamento das “verdades” instituídas. Como ponto de fuga e de deslocamento capaz de traçar itinerâncias de sentidos diversos nos terrenos movediços e opacos

construídos nas encruzilhadas da linguagem, a leitura pode ser o questionar da unicidade desejada por forças mantenedoras do *status quo* pretendido por uma minoria sedenta de controle e poder.

No entanto, é preciso questionar uma forma idealizada de se entender a leitura, enquanto tecnologia detentora de um poder positivo imanente; compreensão que a tem colocado como atividade capaz de eliminar barreiras sociais, culturais e econômicas, e que a investe de um poder mítico redentor da ignorância. Ora, conquanto tal assertiva tenha procedência em algum nível, já que a leitura tem sido mesmo via fomentadora da capacidade humana para ampliar conhecimentos e desenvolver cidadania, ela não é verdade absoluta, e traz o grande malefício de, em muitos discursos, responsabilizar a própria “vítima” pelo ato de agressão proveniente da não-leitura, da não-formação profissional e da não-ascensão social. Traz implícita a concepção de que uma responsabilidade maior, em relação a uma deficiência leitora, encontra-se a nível individual.

Se a leitura traz elementos redentores intrínsecos e é oferecida gratuitamente nos bancos escolares, não há motivos para a sua não efetividade emancipadora. No entanto, proclamamos uma crise da leitura. De quem seria a responsabilidade, então, por sua “ausência” no cotidiano dos brasileiros? Das pessoas que não leem? Não creio que as respostas sejam simples ou que gerem justificativas plausíveis. Parafraseando Nietzsche, diria que a leitura, em seu horizonte pedagógico, serve para tudo e para nada. Por estar vinculada às mais diversas intenções e ações dentro de uma sociedade grafocêntrica, pode estar decisivamente a serviço de um projeto inovador e gerador de transformações seminais nas relações humanas ou estar a serviço de práticas mantenedoras de uma concepção retrógrada de se entender o mundo; pode servir a propósitos imediatistas, deslocados de uma perspectiva mais engajada socialmente ou participar ativamente das novas demandas culturais e educacionais. A aquisição da leitura/escrita não provoca a transformação social, nem precisa estar unicamente à disposição dos ditames capitalistas. Como asseveram Olson e Torrance (1995, p. 7),

[...] ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos de realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos.

Nessa linha de raciocínio, a leitura pode ser compreendida como possibilidade de realização de uma atitude aprendente profícua, encontrando na concepção crítica e interativa de Freire (2005, p. 11) a sua fundamentação mais apropriada, no sentido de tomá-la como processo intenso e intensificador de reflexões acerca da realidade; como possibilidade efetiva de politização no combate à ignorância, à exploração e à exclusão. Assim entendida, extrapola uma perspectiva ingênua para adentrar o bojo de sua perspectiva política, como condição de inserção, de participação social, “instrumento de luta contra a dominação.” (SILVA, 2002, p. 17) É leitura decifração que nos permite inferir, questionar e aprender, contribuindo para que novas posturas possam ser descortinadas e para que as novas identidades em emergência, fruto de batalhas travadas em ambiências sociais e culturais diversas, coadunem com as práticas de letramento que a sociedade nos oferece.

Para Lajolo (1999, p. 180), “a vida moderna é constituída pela leitura e pela escrita, sendo ambas fundamentais, tanto na manutenção quanto na ruptura da ordem social”. Nessa perspectiva, fica patente a necessária crítica feita aos materiais de leitura disponíveis aos jovens leitores brasileiros, tanto nos veículos midiáticos quanto nos ambientes formais de escolarização, porquanto têm contribuído para reforçar mitos, estereótipos e preconceitos capazes de retroalimentar posturas racistas, sexistas, xenofóbicas. É por meio das múltiplas formas de materialização da linguagem (oral, escrita, imagética, etc) que os conhecimentos são movimentados entre as gerações, de forma que a construção de identidades perpassa por processos de identificações veiculados a essas linguagens.

As discriminações históricas vivenciadas por populações afro-brasileiras, e não somente por elas, sofreram, e ainda sofrem, essa influência nefasta de mensagens depreciativas manifestas em situações comunicativas cotidianas. Livros, revistas, cartazes, peças publicitárias, filmes, conversas corriqueiras foram, e são, depositários de mensagens sub-reptícias que, em suas sutilezas ideológicas, busca(ram) fundamentar práticas discriminatórias reforçadas, inclusive, por uma formação leitora deficitária para a grande maioria dos brasileiros. Diante disso, percebe-se que o treino mecânico da decifração sígnica, realizado historicamente, no ambiente pedagógico, estimulou a superficialidade do ato de ler, desconsiderando sua possibilidades de inserção em



práticas sociais e culturais cotidianas próprias dos processos de letramento, o que reduziu excessivamente o seu horizonte crítico e reforçou a opressão e o silêncio.

O acesso à leitura, em toda a sua complexidade, se efetivamente democratizado, significa mais poder de mobilização aos cidadãos, portanto, maior possibilidade para enxergar as contradições sociais, o que ratifica a necessidade de apropriação efetiva do escrito por toda a população brasileira. (ABREU, 2001) Nesse viés, não é mais possível aceitar que o trabalho com a leitura continue a representar uma violação cultural capaz de esvaziar os significados construídos por sujeitos em suas relações cotidianas, deixando-os incapacitados para travar um diálogo mais profícuo com suas identificações, como nos chama a atenção Bourdieu (2001, p. 241):

Penso que o um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas enormemente despojadas. Isto é, entre duas culturas, uma cultura originária abolida e outra erudita que se frequentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada para dizer. E eu penso que esse efeito do sistema escolar, jamais descrito, é efetivamente espantoso quando reconstruído através dos testemunhos históricos que foram dados.

Sendo assim, um dos maiores desafios da escola é repensar a hegemonia da escrita. A crença de que o saber encontra-se todo compartimentado nos escritos que o homem produziu acaba por desvalorizar o mundo da oralidade (motor das construções teórico-conceituais do cotidiano), reduzindo enormemente a potencialidade da formação leitora. O desafio é assumir a multiplicidade da linguagem e fazer dialogar a escrita, a oralidade, a música, a imagem (construções pictóricas), a hibridez das páginas e sites da internet e todas as outras formas de manifestações da linguagem, para reconhecer que a leitura é um movimento complexo de compreensão que não se restringe ao livro, ao texto escrito, inclusive porque, para além dos determinantes colonizadores, a vida é uma narrativa que vale a pena ser lida quando nos colocamos como sujeitos do dizer/compreender.

Nessa perspectiva, pode-se registrar a coexistência de uma multiplicidade de formas de entendimento para a leitura. O termo é utilizado com sentidos diferenciados, adequando-se tanto às tramas discursivas do escrito, em suas muitas configurações (inglês, tupi, banto, chinês, libras, braile), como a outras formas de textualidade (imagem, som, movimento), o que ratifica a

polissemia inerente à sua posição na encruzilhada dos sentidos. Seja entendida como concepção de mudo, atribuição de sentido, compreensão do escrito, aparato teórico e metodológico, alfabetização, entre outros entendimentos possíveis, como nos chama a atenção Orlandi (2006, p.7), o seu caráter é errático e sua abrangência ainda indefinida. Assim, é possível usar as expressões “ler o mundo”, “ler as mãos”, “ler as pessoas”, “ler os astros” sem causar qualquer estranhamento para os partícipes das cenas enunciativas, nos mais variados espaços de enunciação. Ademais, é essa aderência da leitura a uma multiplicidade de sentidos o motor das muitas buscas teóricas empreendidas no sentido de desvendar seus mistérios.

Conforme Jouve (2002), a partir dos anos de 1970, a leitura ganha fóruns de destaque no cenário acadêmico, quando as abordagens estruturalistas mostram-se insuficientes para dar conta de explicar a complexidade que lhe é inerente. O desenvolvimento da linguística, com destaque para os avanços da pragmática, enquanto ramo de estudos voltados para os usos concretos da linguagem, logo, para a importância da interação no discurso, desencadeia novas perspectivas teóricas, ratificando o interesse interdisciplinar descortinado pelo ato de ler.

Nessa trilha de raciocínio, os estudos da leitura da obra literária, por exemplo, passam a ser problematizados por perspectivas teóricas de relevância inquestionável. A Escola de Constância, por meio da “estética da recepção”, de Hans Robert Jauss, e da teoria do “leitor implícito”, de W. Iser, bem como a abordagem semiótica de Umberto Eco, ou a teoria do leitor real de Michel Picard, voltada ao entendimento de que o leitor “[...] apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente”, formam, entre outras construções, um conjunto de teorias bastante significativas para a configuração de novas formas de ler e de se compreender a função do leitor. (JOUVE, 2002, p. 15)

A própria descrição do processamento cognitivo da leitura, levando-se em consideração os estudos da psicolinguística e da linguística textual, não prescinde de destacar seu caráter interativo voltado à mobilização de determinantes vários. Mesmo para o leitor iniciante, cuja apreensão dos significados da escrita é fortemente mediada pela decodificação, portanto, dependente da informação verbal visual, a ativação dos conhecimentos previamente armazenados na memória faz-se imprescindível. A perspectiva interativa de leitura, enriquecida pelas

concepções sociointeracionistas da aprendizagem, fundamenta-se, portanto, no pressuposto de que a interpretação acontece quando o leitor mobiliza, simultaneamente, o conhecimento linguístico, textual e de mundo, realizando os dois processamentos (*top-down e bottom-up*) de forma interativa, ou seja, quando o leitor interage com o texto. (KLEIMAN, 1997; SOLÉ, 2007, p. 24) E, nesse sentido, não menosprezando as críticas dirigidas à chamada perspectiva interativa da leitura, por não destacar um posicionamento político para o leitor, é preciso reconhecer o salto qualitativo realizado pelas ciências da linguagem, no sentido de ultrapassar as abordagens mais mecanicistas e unilaterais.

Braggio (2005), ao traçar uma linha temporal e descritiva dos modelos de leitura e escrita mais presentes no cenário educacional das últimas décadas, mostra como desde as perspectivas mais voltadas às bases empiristas e behavioristas, geradoras de métodos de alfabetização fundamentados na técnica em detrimento do significado; passando pelo modelo psicolinguístico de leitura, surgido em fins dos anos 60, com base racionalista; e pelo modelo interacionista, em que o ato de ler é compreendido como interação entre leitor e texto; e, ainda, acrescentando o modelo sociopsicolinguístico, em que se reconhece o leitor como agente social, histórico e cultural, ressalta a necessidade de que as discussões sobre leitura ultrapassem abordagens muito funcionalistas, notadamente voltadas para a constituição do “bom leitor” capaz de funcionar a contento dentro das sociedades. Nesse sentido, a autora ratifica a relevância de se considerar,

[...] a questão da natureza e a aquisição da linguagem, e a concepção de homem e de sociedade, sob uma outra perspectiva, incorporando-se-lhe não só o aspecto social, à maneira dos sociolinguístas e psicólogos interacionistas, mas também o aspecto histórico e ideológico. Ou seja, a fim de considerar o leitor crítico e transformador, devemos redimensionar a nossa postura em relação à linguagem, homem e sociedade naquela direção. (BRAGGIO, 2005, p. 4)

A linguagem, como horizonte de reflexão e ação possível de se concretizar sobre a realidade sociocultural e histórica do homem, também precisa ser compreendida pelo leitor como o espaço das lutas ideológicas empreendidas discursivamente nas relações intersubjetivas cotidianas. A ação contraditória realizada pelo leitor proficiente da palavra, também conforme Kato (1995), acontece de maneira ideológica. Nesse sentido, faz-se pertinente reforçar que a palavra não é somente vocabulário, mas é, principalmente, ação, o que nos remete ao leitor como ser criticamente transformador. (FREIRE, 2005) Ainda conforme Braggio (2005, p. 91), “é

necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as ideias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade”.

Por sua vez, Jouve (2002), baseado em uma síntese realizada por Gilles Thérien (1990), caracteriza a leitura como atividade complexa construída em várias direções, a saber: processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico, que devem ser entendidos como dimensões constitutivas do próprio homem em suas configurações holísticas. Também Maria Helena Martins (2004), ao buscar uma conceituação para a leitura, caracteriza três dimensões interativas que ultrapassam a mecanicidade das práticas metodológicas mais afeitas a priorizar a esfera descontextualizada da decodificação e, nesse sentido, assevera que a leitura é uma ação sensorial, emocional e racional. Geraldi (1997), ao discorrer sobre a prática da leitura na escola, ensina que a leitura constitui uma forma de interlocução que se estabelece entre o leitor e o autor, mediada pelo texto, de forma que as finalidades estabelecidas para a leitura de dado gênero textual traduzem-se por intermédio das possíveis posturas do leitor ante o texto; a leitura busca de informações, a leitura estudo do texto, a leitura do texto como pretexto e a leitura fruição são apresentadas como formas de interlocução possíveis em qualquer construção textual.

A leitura na encruzilhada faz jus a essa realidade conceitual múltipla. As muitas tentativas de sistematizar uma compreensão mais estrita da ação de ler cumprem a tarefa de alargar o seu entendimento, mas atestam a dificuldade de se chegar a uma configuração capaz de traduzi-la definitivamente. Há sempre uma nova dimensão a ser integrada. Nesse sentido, o conceito de leitura fundamentado no dialogismo de Bakhtin (2004), como um processo de constituição de sentidos proveniente das muitas vozes presentes em cada evento de linguagem, fundamenta bem o seu *status* de fronteira. Por isso mesmo, a leitura, no presente trabalho, é entendida como realização inerente à compreensão da linguagem em suas múltiplas materializações, o que coaduna com a perspectiva adotada por muitos escritos contemporâneos - a exemplo do que publicam Leda Martins (2006), Yunes (2002), Lajolo (2000), Soares (2005), entre tantas outras produções -, que a tomam de forma contextualizada nas vivências culturais, sociais e políticas de cada comunidade, no sentido de questionar determinantes etnocêntricos subjacentes aos radicalismos grafocêntricos das sociedades ocidentais. Está também fundamentada nas palavras

de Hall (2006) acerca da atribuição de sentido como uma escolha ética e política, como exercício de poder.

Foucault nos lembra com muita propriedade que “[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”, assim, urge o aflorar de outros discursos, mais democratizados, que, outrora silenciados, possam ecoar em sua magnitude para que a noção de heterogeneidade se instale. (FOUCAULT, 1992, p. 12) É nesse sentido que a carga semântica da palavra leitura se quer renovada, para significar aquilo que melhor representa um processo amplo de compreensão do mundo, das formações relacionais identitárias, da vida. Como nos ensina Lajolo, no texto da epígrafe, a leitura encontra-se nos limites esgarçados entre a escola e a vida.

## 4.2 IDENTIDADES LEITORAS: OS DIFERENTES MODOS DE LER

A leitura, na atualidade, é um ato de atualização e de despojamento, do pensar e pensar-se longe dos pré-juízos e pré-conceitos.  
(YUNES, 2002, p. 35)

A importância dos livros no processo de construção de uma identidade leitora para o brasileiro está decisivamente ligada a uma história cultural guiada por determinantes hegemônicos. Desde os primórdios da colonização, com a invasão da escrita do outro, o colonizador, somos utopia criada à imagem e semelhança do nosso algoz. Desde então o brasileiro está exposto a uma série de denominações pejorativas que, sendo repetidas por séculos, acabam por influenciar uma maneira preconceituosa de conceber a nossa identidade leitora. (RETTENMAIER, 2004) Selvagens, primitivos, desprovidos dos pré-requisitos essenciais para o consumo do livro, tivemos a nossa condição “deficiente” justificada pela falta de um gosto requintado, de uma instrução adequada ou de um espírito elevado. Processo sutil de naturalização de uma “violência simbólica”, nas palavras de Bourdieu (1998), que elegeu uma maneira “correta” para ler, como também selecionou os materiais de leitura a serem valorizados, estabelecendo um parâmetro

homogeneizador, estereotipado, xenofóbico e discriminador em relação ao qual todas as outras realizações leitoras estavam hierarquizadas.

Não foi muito diferente, no século XIX, com o advento da independência, quando os mitos fundadores brasileiros foram cantados em verso e prosa por intelectuais e artistas da época, na tarefa de criar um projeto nacional de cultura. Nesse momento, o que se observa é a afirmação de uma imposição silenciadora e domesticadora, ainda direcionada por uma forma de ser e fazer europeia. A exaltação do índio fez-se em detrimento do reconhecimento da participação dos afro-brasileiros, visto que, estando marcados pelo estigma da escravidão, não serviam para caracterizar uma nação que deveria se identificar com povos orgulhosos de sua branquitude. Parafrazeando McLaren (1997, p. 255), diria que, com a negação de uma voz com a qual pudessem marcar presença no mundo, tornam-se “invisíveis para a história” sendo-lhes muito difícil moldá-la. O indígena, autóctone, também precisou ser retocado aos ideais europeizantes. Assim, a nossa primeira tentativa de criar uma identidade cultural genuinamente brasileira inspira uma produção leitora extremamente excludente, em que a maioria dos brasileiros não se reconhece nas páginas escritas, muitos nem mesmo tem acesso a elas, embora estejam expostos aos seus resultados. Como nos chama a atenção Miguel Rettenmaier (2004, p. 190):

Olhando para frente e para fora, o olhar esclarecido de nossa intelectualidade renegou nossa identidade mestiça, caótica, em nome de outra(s), depurada(s) de nossa condição iletrada. O resultado do afã, pela ilustração, de se construir o Brasil, foi o sufocamento de nossas verdades, mantido, sobretudo, pelo desejo, sempre fracassado, de que fôssemos o que não somos, de que vivêssemos como jamais vivemos.

Dessa forma, o forjar de uma identidade cultural nacional, a ser reconhecida pelo Velho Mundo, em sua fixidez e unificação, favorece o aflorar de uma identidade leitora reducionista em essência, já que estabelece uma hierarquia fundamentada em binarismos insustentáveis. De um lado, temos a figura do leitor, europeu (ou descendente), branco, civilizado; em contraponto, temos o(a) não-leitor(a), mestiço(a), negro(a), índio(a), entre outras categorias de exclusão. Essa visão restrita hierarquizada produz efeitos catastróficos.

O desejo de se criar uma elite letrada, à semelhança da imagem forjada pelo colonizador europeu, gerou um amor exacerbado pelo livro, enquanto símbolo de erudição e cultura. Mitificado, o livro

passou a representar a materialização única do “verdadeiro” saber; o texto maior, digno de prestígio e adoração. Tal sacralização acaba por criar uma postura preconceituosa acerca do que pode ser considerado ou desprezado enquanto leitura, fazendo cristalizar aquela velha postura seletiva e discriminatória que, em última instância, prega a não existência da leitura para além do cânone. Ainda hoje, está arraigada na formação cultural brasileira uma noção engessada da vocação leitora, personificada na conjugação transitiva do verbo ler tendo como único complemento o livro.

Essa constatação é de relevância ímpar por associar a leitura à condição de poucos, já que a representação construída nas academias não corresponde às situações desenvolvidas no cotidiano dos brasileiros. Márcia Abreu (2001), ao discutir o preconceito em leitura, evidencia a ineficácia de concepções leitoras elitistas, que têm tornado invisíveis a existência de modos e materiais de leitura que não sejam aqueles valorizados pelo cânone. Segundo a autora, enquanto cultuarmos uma leitura idealizada, corremos o risco de não enxergar o que está posto nas relações cotidianas. O problema que se coloca é a (não)possibilidade de identificação que a leitura suscita na maioria das pessoas que não dispõem das condições historicamente associadas ao leitor. Há um não-dito fundamental nessa forma de representação que estabelece claramente quem pode e quem não pode ler. Embora o discurso a favor da democratização da leitura esteja presente em todos os espaços sociais, o seu exercício torna-se extremamente excludente, afastando as pessoas comuns do objeto consagrado. Questão de poder: leitura para poucos, como nos diz Pierre Bourdieu (2001, p. 233-234) em debate com Roger Chartier acerca da leitura como prática cultural, quando também nos chama a atenção para o fato de que “desde que o livro é um poder, o poder sobre o livro é evidentemente um poder”.

Uma compreensão abrangente da problemática requer que ultrapassemos uma análise simplista das práticas escolares de leitura, para alargá-la em ambiência político-cultural capaz de tornar visíveis práticas cotidianas camufladas, descaracterizadas e excluídas pelo “discurso da falta” (ABREU, 2001); discurso este tão arraigado nas mentes e atitudes dos brasileiros, que acaba sendo criador de verdades inquestionáveis como as de que o brasileiro não sabe e não gosta de ler. Uma análise, mesmo superficial, das práticas de letramento disponibilizadas a uma grande

parcela da população brasileira mostra a marca da violência cultural sofrida por aqueles que não se adequam ao modelo estabelecido por nossa pretensa democracia social.

A imagem de leitura forjada e fortemente divulgada pelas comunidades ocidentais, durante os séculos XVIII e XIX (CHARTIER, 2001), representa bem a nossa vocação para atrelá-la a uma realidade privilegiada que pressupõe espaços confortáveis, ambientes luxuosos e pessoas bem sucedidas economicamente. Não é difícil perceber a vocação excludente que assumimos, ao ignorar a materialidade das práticas cotidianas e ao institucionalizar apenas os textos consagrados como material adequado de leitura. Dessa forma, torna-se premente a necessidade de deslocarmos a tradição unilateralmente ideologizada e preconceituosa de entendimento da leitura, fazendo com que outros sentidos possam circular. Precisamos questionar os mitos e reconhecer urgentemente que “nem todos os leitores são gente branca e bem vestida em casas elegantes e confortáveis”. (ABREU, 2007, p. 9)

A formação leitora, bem como a formação das identidades e a condição social estão decisivamente relacionadas, na medida em que existe uma divisão clara entre os iluminados, que podem ter acesso irrestrito ao material escrito, e aqueles que devem permanecer à margem. Estes devem se contentar com uma condição leitora alijada e limitadora de uma ação mais efetiva no entorno social. Identidade leitora forjada pela crença de que os milhões de brasileiros alfabetizados funcionais e analfabetos tiveram possibilidades de escolhas outras e acabaram presos a uma limitação restrita ao âmbito do desejo: não gostam de ler. É uma análise no mínimo reducionista, para não dizer cruel, de uma realidade vergonhosa que é constantemente mascarada. Considerando a identidade como um processo de representação simbólica e discursiva que está fortemente determinado por relações sociais de poder, faz-se necessário reconhecer que o poder de representar guarda também o poder de determinar as identidades. Assim,

Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente... Se é verdade que o que eu digo é produto das circunstâncias nas quais me constitui leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar dessas circunstâncias. (BOURDIEU, 2001, p. 233-234)



Nas palavras de Bourdieu há um chamado à reflexão no sentido de desvelar os determinantes identitários construídos histórica e ideologicamente. É preciso ressaltar que o processo não está desprovido de contradições, quando é constantemente questionado, contestado e interrompido, porque, mesmo sendo a constituição das identidades uma ação muitas vezes impositiva, as brechas e fissuras permitem a realização das disputas. Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (2006b, p. 84) assevera que “[...] o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”. Trazendo essa discussão para o âmbito da leitura, é possível visualizar um campo produtivo de problematização das representações sociais que têm funcionado como suporte para uma forma preconceituosa de se entender a formação leitora.

Nesse sentido, as vozes dos coqueirenses ecoam em uma sincronia assustadora de denúncia quando o assunto é leitura, livro ou escola. A leitura do texto escrito não era para eles, até algumas décadas atrás, e, ainda hoje, muitas são as dificuldades de acesso a esse bem cultural.

#### 4.3 NARRATIVAS DE APRENDIZAGENS LEITORAS EM COQUEIROS: “LIVROS À MÃO CHEIA”?

Oh! Bendito o que semeia  
Livros... livros à mão cheia...  
E manda o povo pensar!  
O livro caindo n'alma  
É germe — que faz a palma,  
É chuva — que faz o mar.  
(ALVES, 1995, p. 17)

Pompougnac (1997, p. 13), ao tratar das representações leitoras, no final do século XIX e começo do XX, destaca, a partir de escritos autobiográficos de autores renomados nascidos na França, as lembranças da infância, das primeiras leituras, das representações escolares e juvenis refletidas na idade adulta. Nessa perspectiva, destaca uma concepção de leitura em que, para além do aprendizado instrumental necessário à decifração do escrito, faz-se preponderante o domínio

de outras práticas e competências nem sempre de fácil concretização: “se ler verdadeiramente é poder ler algo que ainda não conhecemos, aqueles que não nasceram no mundo dos livros terão necessidade de nada menos que uma reestruturação de seu horizonte cultural de referências para aí chegar”. (POMPOUGNAC, 1997, p. 15)

E não nascer no mundo dos livros é uma realidade muito comum no Brasil do século XXI. Apesar de girar a sociedade em torno de práticas culturais voltadas para o escrito, as experiências leitoras quilombolas aqui apresentadas confirmam a necessidade constante de reformulações no horizonte cultural de referências, visto ser o aprendizado da leitura/escrita um exercício conceitual de deslocamentos e negociações constantes. Diferentemente da maioria dos relatos apresentados por Pompougnac, as narrativas de aprendizagens leitoras de Coqueiros quase exigem a pergunta acerca do acesso: “livros à mão cheia”? Nesse sentido, as palavras de Castro Alves (1995) cumprem o papel de sugerir uma discussão mais adequada ao horizonte cultural em destaque, tendo em vista as experiências, não de um ou outro indivíduo, mas de toda uma comunidade letrada<sup>30</sup> na convivência com os poucos escritos disponíveis e, portanto, detentora do que se pode denominar de um magro capital cultural (BOURDIEU, 1998), considerando-se as demandas grafocêntricas da sociedade. Assim, os relatos autobiográficos mostrados por Pompougnac (1997) e as narrativas leitoras quilombolas trazem realidades singulares que dialogam em passagens muito pontuais no contexto espaço/temporal de cada uma. Há algo, entretanto, que aproxima definitivamente esses relatos provenientes de cenários tão diversos: em ambas as situações, afloram dizeres de riqueza única; dizeres provenientes de experiências vividas e partilhadas em narrativas abertas ao refletir, ao cotejar, ao aprender.

Para começar uma discussão acerca das aprendizagens leitoras em Coqueiros, é preciso considerar que o Brasil, ainda do século XX, era um país marcado pelo analfabetismo. Conforme Lajolo e Zilberman, às dificuldades técnicas representadas pelo aparecimento tardio na imprensa, deve-se acrescentar os mais de 70% de analfabetos que compunham a sociedade brasileira, no final do século XIX. Dessa forma,

---

<sup>30</sup> Considerando-se a existência de diferentes níveis de letramento, pode-se afirmar que as pessoas expostas à convivência com a escrita vivem em estado de letramento, logo não podem ser consideradas iletradas. São letradas em níveis diferenciados, inclusive quando analfabetas, desde que se envolvam em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2005)

Só por volta de 1848, o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 18)

A partir de então, esses mecanismos mínimos vão sendo otimizados em todo o Brasil, mas com a lentidão própria de uma sociedade classista preocupada prioritariamente com a formação das elites. Não é de se estranhar, portanto, que, ainda hoje, os livros sejam materiais de leitura raros na história dos coqueirenses. Além da bíblia; dos clássicos ABC, cartilha, catecismo; dos raros jornais e revistas; e algum livro de literatura infantil lembrado pelos entrevistados mais novos, os livros didáticos (LD) são, até hoje, o material escrito mais abundante na comunidade.

Como exemplificação da presença incontestável do gênero didático em Coqueiros, além dos depoimentos colhidos, pode-se encontrar, na casa do senhor Antônio, o que suas netas chamam orgulhosamente de minibiblioteca, e que se resume a uma reunião, em sua grande maioria, de livros didáticos doados por religiosos, professores e amigos, e utilizados para as atividades de pesquisa escolar. Aliás, os livros e suas leituras, na comunidade, estão intrinsecamente ligados ao cotidiano escolar, ou seja, ao bom desempenho em atividades e avaliações da aprendizagem, para os que estudam.

Pode-se, sem maiores delongas, perceber que faltam aos moradores de Coqueiros condições mínimas para que haja uma apropriação mais efetiva da leitura e da escrita. É nesse sentido que Magda Soares (2005, p. 58) destaca a necessidade de se propiciar às crianças, jovens e adultos as possibilidades de envolvimento efetivo em práticas sociais de leitura e escrita, ratificando a necessidade de que se criem “condições para o letramento”. Assim, considerando a importância dos determinantes sociais, culturais e econômicos, no que tange à formação leitora, Magda Soares (2005) elege duas condições básicas para que o banquete da leitura possa ser degustado cada vez com maior alcance na sociedade brasileira: a primeira, refere-se à necessidade de escolarização efetiva da população; e a segunda, à disponibilidade de material de leitura. A não plenitude dessas duas condições mínimas para o letramento atesta a carência encontrada em Coqueiros, visto ser a escolarização oferecida na comunidade ainda muito recente e o acesso aos materiais de leitura bastante restrito.

Em um passado não muito distante, a busca por alcançar o conhecimento da leitura e da escrita, mobilizava pouquíssimas famílias que compravam apenas os escritos indispensáveis para a instrução mínima de seus filhos, visto que as ações governamentais de incentivo à leitura não chegavam até eles, reduzindo a possibilidade de acesso e progressão escolar. Ainda assim, a importância atribuída à escola e aos conhecimentos por ela propiciados esteve presente no dia-a-dia da comunidade, ao longo das décadas, como atestam as narrativas de seus moradores e moradoras. Nesse sentido, mesmo desenvolvendo uma ação pedagógica de difícil identificação, a escola afirma a sua relevância socializadora e iniciática, por exemplo, na vida do senhor Antônio, que somente calçou chinelo, quando lhe foi permitido frequentá-la, na infância:

*[...] eu não tenho vergonha de dizer uma coisa, acho que quando eu vim vestir um shortinho, eu já tinha uns oito pra nove anos, quando eu fui pra escola. Eu andava nesses mato aí era montado num cavalo de pau, pelado mais os outro, os colega (risos). Que ninguém prestava assunto na vida de ninguém, não. Aqui era do jeito que o menino tivesse, andava... eu, quando eu vim calçar um chinelo no pé, foi quando eu fui pra escola, assim mesmo tinha vez que ia pra escola sem o chinelo, o chinelo quebrava, aí tinha que ir pra escola sem chinelo. A coisa era meio difícil; também, a vida era muito boa aqui, agora não, que tá valorizado, né?*

Ao falar sobre os livros que fizeram parte de sua alfabetização, lembra:

*Oh, tinha não, tinha livro não, o livro que eu me lembro que eu li... ABC. Tinha o ABC, que a gente comia as letras tudinho com um pedacinho de pau, chorando, que não sabia ler (risos). E, depois, eu li o primeiro livro, e li o livro... chamava Erasmo Braga, e li um pouco de manuscrita, só. Foi o que eu li. Mas também nem de tudo, que o dinheiro do velho fracou, aí tivemos que sair da escola. (SENHOR ANTÔNIO)*

As letras eram “comidas” regadas a choro. O menino, criado correndo nu pelos campos, depara-se com a atividade sofrida de conhecer as letras e buscar desvendar os segredos contidos em seus traços. A leitura vivenciada como trabalho cognitivo sofrido e vigiado, tendo desprezado o seu caráter lúdico e prazeroso, não condiz com a necessária imaginação feérica característica das crianças em estágio de formação leitora. Dessa maneira, o contato com a escrita, a aprendizagem da leitura, torna-se um exercício de difícil identificação, pois acompanhada de castigos físicos.

Nesse sentido, Lucimar e Aparecida também fazem questão de registrar os episódios vividos durante o trabalho árduo de decifração do código escrito para a produção do sentido literal.

*Eu aprendi a ler, assim, soletrando... Porque, naquele tempo, era diferente d'agora: primeiro tinha que decorar o alfabeto todo, o ABC, que nem diziam, aí depois dali, que já sabia o ABC, era que ia formar aquelas sílabas pra ir soletrando. [...] Eu tomava bolo, principalmente, na hora da leitura, quando eu ia ler, que não acertava ler. Aí foi onde eu mais levei bolo. (LUCIMAR)*

*Se o professor tava ali perto, tava já com a palmatória e ali com o ABC. Agora tirava um pedacinho de papel e botava pra cobrir as outras [letras] pra você não lê, pra não ir lendo [a sequência], só pra ver a letra e dizer. E a gente que não tinha livro direito, na hora do argumento, não ia acertar. Só tinha que levar bolo. (risos) (APARECIDA)*

A hora do argumento era um suplício; nesses momentos entrava em cena a palmatória, um instrumento de punição muito lembrado nas histórias de leitura. Tendo sido largamente usada nas escolas, a palmatória está presente não apenas nas lembranças dos moradores e moradoras de Coqueiros, mas também nas reminiscências de grandes escritores brasileiros, a exemplo da poesia de Cora Coralina (1984, p. 76-76), em que o eu poético, em *A Escola da Mestra Silvina*, diz: “Tinha dia certo de argumento/com a palmatória pedagógica/em cena”; o que atesta a sua universalidade pedagógica. A partilha de experiências pessoais que o aprendiz poderia protagonizar nas aulas de leitura fica assim suprimida por uma prática obsessiva de controle. Não há correlação entre a leitura da letra e a leitura do mundo, no sentido freireano dos termos; a leitura é, prioritariamente, “avaliação” descontextualizada.

Dona Elza, ao narrar a sua aventura com os livros, na escola, explicita uma concepção de leitura voltada para a recitação do escrito. Os livros que ela possuía eram aqueles comprados para a escola e lidos em atividades avaliativas que buscavam controlar a qualidade de sua leitura. O texto precisava ser reconhecido, memorizado e recitado. Considerando suas palavras, fica patente que leitura feita ao pé da letra confunde, silencia as marcas pessoais da memória e inibe a interlocução possível de redimensionar o que é lido. A continuidade do texto, a partir de um discurso próprio, é vetada em nome da literalidade do já-dito, por meio do sentido imposto pelo autor ou pela história, e, muitas vezes, pela ausência de qualquer sentido para o leitor. (ORLANDI, 2006)

*Era aqueles livro antigo, não era desses d'agora. Quando eu saí da cartilha, eu não adiantei, porque em vez de meu pai comprar o livro primeiro pra mim - naquele tempo dizia era o primeiro -, ele foi comprar logo um Independência do Brasil, que eu ainda li. Eu acho que o meu juízo era bom, correto, que LI. Mas aquele Independência do Brasil de antigamente, eles voltavam pra querer botar a gente pra recordar, tomando a lição de cor, como elas falavam. Tomava o livro, assim, como a senhora tá aí com esse papel, agora eu ficava de cá, não tava vendo as letras, não tava vendo nada, por modo de eu dizer aquela leitura toda sem eu tá vendo. [...] Eu sei que aí me atrasou, que se ele me bota logo no livro primeiro, eu tinha adiantado mais, eu tinha adiantado mais um pouco, porque quando eu já fui pra escola, lá quando ele comprou esse livro, eu já tinha lido a cartilha, aí eu tinha adiantado mais. (DONA ELZA)*

Nas pedagogias mais tradicionais, “a leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre professores e alunos, ou entre produtores e consumidores) das quais ela se torna o instrumento.” (CERTEAU, 1994, p. 267) O seu desenvolvimento faz-se por meio de uma instituição social que pretende disciplinar os sentidos e, para tanto, agarra-se a teorias tautológicas de silenciamento. Como assevera Foucault (2009, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

O livro citado, *Independência do Brasil*, não chega a propiciar conhecimentos significativos acerca da historicidade do povo brasileiro, como se poderia esperar, pelo menos no que se refere ao horizonte conceitual em destaque, de forma que Dona Elza não pôde atualizar o texto em relação à própria história. Por toda a parte, silêncio. A presença do livro didático, comprado inadequadamente, como ressaltado, compõe o universo de uma formação incipiente e atesta a representatividade que o mesmo exerce na educação brasileira, mesmo nos lugares mais distantes.

Segundo Lajolo e Zilberman (1996), desde meados do século XIX, a produção do LD mostrou-se mais rentável do que a escrita literária. A escola, através da difusão do ensino e do patrocínio da familiaridade com os livros, assume o fortalecimento do acesso à leitura, propiciando o aflorar de um forte comércio que encontra na mercadoria livro, no caso o LD, possibilidade efetiva de lucro, representando o caminho mais profícuo para o acesso às vantagens próprias dos ditames mercadológicos capitalistas. Assim, “[...] as oportunidades de o escritor alcançar rendimentos consideráveis passavam pela sua proximidade com a escola, já naquela época mercado animador

para o escriba”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 97) Ainda hoje, mesmo sendo muitas vezes duramente criticados em sua inadequação conceitual, tendência à naturalização de representações culturais estereotipadas, portanto, em sua ineficácia educativo-formativa, os LD têm prevalência em relação a outros materiais escritos que fazem parte do cenário educacional.

Ana Célia da Silva (1995, p. 21), reconhecendo a representatividade do LD na contemporaneidade, chama a atenção para a necessidade de se desconstruir a discriminação neste que ainda é o material de leitura mais disponível às escolas brasileiras. Assim, denuncia: “No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência”.

Não obstante, pode-se afirmar que muitas das mensagens subliminares presentes nos impressos aos quais os estudantes têm acesso passam despercebidas em leituras realizadas por iniciantes, tendo em vista o caráter escolar pouco afeito a estimular a compreensão crítica. O resultado é a naturalização de representações bastante questionáveis acerca da cultura brasileira. Nessa perspectiva, o trato escolar oferecido à leitura, longe de dialogar com a diversidade cultural própria das práticas orais cotidianas, por exemplo, investe maciçamente em controle e punição, por meio de atividades voltadas à decodificação e à avaliação descontextualizada.

Conforme Hérbard (1999, p. 72), até meados do século XX, a palavra leitura quando evocada na escola significava uma leitura “em voz alta, lenta, atenta, que se apoiava no modelo magistral. Por isso, aprender a ler significava ora aprender os mecanismos de decifração (correspondência letra-som), ora exercitar-se a dar voz e vida a um escrito breve (relato, descrição) assinado por um nome conhecido”. Essa realidade observada na França também faz parte das experiências leitoras vivenciadas no Brasil, a exemplo de Coqueiros. A atividade de recitação sobrepunha-se à leitura, como aconteceu com Dona Elza, e a construção de sentidos subjuga-se à mecânica da alfabetização, enquanto atividade de decodificação, como relatado por Aparecida e Lucimar.

Se na escola o material era restrito, em casa não era muito diferente, e voltava-se para a educação moral pretendida. Assim, o catecismo e o *romance*, ambos de cunho moralizante, são leituras

lembradas como permitidas pelo “pai iniciador”<sup>31</sup> de Aparecida, que não deixava de estabelecer critérios de seleção para os materiais de leitura oferecidos aos filhos. Entretanto, diferente do que aconteceu com Beauvoir, cujo pai, leitor apaixonado e “de origem quase aristocrática”, lia os grandes clássicos para a família (POMPOUGNAC, 1997, p. 20), o pai de Aparecida era analfabeto, como ela mesma nos diz: “*Ele comprava lá na Lapa, mas ele não lia. Ele trazia para os outros ler, pra meus outros irmão que sabia ler, pra ler em casa. Era os únicos material que tinha de leitura era esses*”.

Os ritos familiares de leitura em voz alta estavam presentes na educação de Aparecida. Os irmãos que já estavam alfabetizados podiam ler, mas em algumas ocasiões era necessário convocar a ajuda de outras pessoas, no caso um professor, como é ressaltado em outro texto transcrito a seguir. O material dos serões, mesmo não sendo clássico, era selecionado pela orientação católica que evitava as más leituras. Entretanto, não havia exatamente a proibição deste ou daquele livro para Aparecida, a limitação em relação à posse de qualquer material escrito impunha proibição maior.

*O material que tinha mesmo de leitura só era romance, que quando pai ia pra Lapa ele trazia. O romance, que era aqueles romance que lia aquelas poesia... era tipo umas história. Quando ele ia pra Lapa, tinha aquelas história lá do Bom Jesus da Lapa, tinha isso, e vinha também catecismo, pra gente ler, pra gente rezar aquelas reza. [...] Um mesmo que pai comprou, [...] era de uma mulher que ela xingava muito, ela estava grávida e ela xingava muito, e aí quando a criança nasceu, nasceu com chifre, asa e esporão. O filho foi preciso prender numa jaula quando nasceu. Diz que a família sofreu pra ganhar essa criança e quando nasceu, nasceu com um chifre, asa e esporão. Isso aí eu ainda lembro, eu era pequena, mas eu me lembro. E pai, de vez em quando, mandava um professor que tinha aqui ir ler pra gente ver. Mas era quase um exemplo pra gente não xingar. Era os materiais que tinha. (APARECIDA)*

É preciso ressaltar que a influência da formação religiosa na escolha do material escrito não se restringe somente à origem ou ao tema presente nas leituras, mas, principalmente, a uma concepção subjacente de leitura comprometida com uma pretensa passividade do leitor. Embora o leitor jamais seja efetivamente passivo, há uma tendência, em algumas concepções e metodologias de leitura, em primar pela exaltação do sentido literal, colocando em prática a

<sup>31</sup> Faço referência à denominação dada por Pompougnac para o pai de Beauvoir - “Simone de Beauvoir: o pai iniciador” -, que escolhia as leituras pertinentes à iniciação leitora da filha, no sentido de formar o gosto literário: gesto de partilha e censura. (POMPOUGNAC, 1997)



filosofia do “vale o escrito”, como se apenas uma interpretação fosse possível, em nível de correção. Nesse caso, “ler é peregrinar por um sistema imposto” pela escrita, o que nos leva, impreterivelmente, a inferir que o sujeito dessa leitura deva receber a mensagem de outrem sem poder marcar o seu lugar. (CERTEAU, 1994, p. 264)

Em alguns contextos mais radicais, a dúvida em relação à palavra escrita pode até ser considerada uma heresia. A alegria de ler é substituída por “exemplo”, por “medo”. Na narrativa mostrada por Aparecida, as palavras trazem o exemplo que ensina sem oferecer a possibilidade de perdão. À criança não deveria ser permitido transcender a lição dada, pois poderia lhe esperar a *jaula*, com *chifre, asa e esporão*. Diferente dos contos populares, essas narrativas ditas realistas, voltadas a uma lição fundamentada na repressão, embora tenham seu lugar na vida das crianças, não deixam a possibilidade de qualquer consolo inconsciente, como nos chama a atenção Bruno Bettelheim (1980), ao tratar da importância dos contos de fadas para o desenvolvimento das crianças, numa perspectiva psicanalítica.

A inculcação ideológica acerca da veracidade inquestionável do escrito pode ter repercussões efetivas na vida cotidiana das pessoas e acabar inibindo uma postura mais livre em relação aos modelos fornecidos por aqueles que têm o poder de manipular a linguagem, ou as linguagens. Roger Chartier (1998, p. 8), ao tratar do poder dos livros, destaca essa propensão por instaurar uma ordem, fosse a ordem de sua decifração, compreensão, autoria ou publicação, salientando, entretanto, a impossibilidade desses determinantes para anular a liberdade dos leitores. Por não ser um fatalismo desprovido de disputa, faz-se necessário ressaltar que o leitor tem a possibilidade de encontrar caminhos marginais que deslocam a centralidade dos sentidos; pode transgredir, inventar, negar e desarmar as estratégias de controle impostas por textos/discursos com os quais se depara, convive ou olha de relance. Aqui está o trabalho efetivo da leitura, na ação de fazer transitar os sentidos pelo círculo das encruzilhadas discursivas e instaurar o lugar das contradições, das negociações, dos diálogos, das trocas.

Para além dos determinantes socioculturais de controle, o fetiche em torno da escrita, compreendida como espaço de poder presente nas redes de relações intersubjetivas da comunidade, aparece nas narrativas do senhor Antônio, por meio dos poucos livros que sua

família possuía. O episódio narrado acerca da compra de uma bíblia, depois confundida com um livro de feitiços, evidencia a presença de crenças populares, que povoavam o imaginário coletivo da região, acerca daquele objeto (livro) ao qual poucos possuíam acesso e que, portanto, não tinham como atestar o seu conteúdo. Mesmo para quem desconhece a veneração pelo impresso, o livro pode tornar-se um mistério inacessível.

*Meu pai, numa época, comprou uma bíblia, sabe? Ele comprou até em Jacobina, eu me lembro. Eu me lembro que essa bíblia custou parece que foi dez mil réis, naquele tempo. Todo lugar tem gente fofoqueira, né? Disseram que meu pai tinha comprado um livro de São Cipriano pra nós estudar. (risos) Dizia que era o livro de São Cipriano, a bíblia, né? Depois que meu pai morreu, o meu irmão levou essa bíblia lá pra, pra casa dele, não sei nem se ainda existe. Tem uma base de sessenta e tantos anos, essa bíblia. (SENHOR ANTÔNIO)*

O lendário livro dos feitiços de São Cipriano<sup>32</sup>, nas palavras de seu Antônio, *é um livro que ensinava oração braba*, portanto, poderoso o suficiente para ser temido. O livro, ou os livros de São Cipriano, está, no imaginário popular, rodeado de mitos. Muitos acreditam ser pecado possuí-lo, por ser considerado demoníaco e conter rituais e orações tão poderosos que seriam capazes de oferecer a quem o possuísse, e decifrasse, o segredo da magia dos grandes feiticeiros. Assim, na impossibilidade de saber o significado dos sinais gráficos que compunham aquele objeto, o imaginário pôde flutuar e criar suas verdades; situação não muito difícil de ocorrer, quando se tem nas mãos um objeto consagrado e não se pode sequer decodificá-lo.

No âmbito das apropriações familiares, o acesso ao impresso tem sido apontado, em vários estudos, como fator determinante para a inserção dos sujeitos discursivos na cultura escrita. Nesse sentido, Hérbrard (2001), Galvão (2007), Lahire (1997) destacam a relevância da familiaridade com a leitura/escrita para o sucesso no âmbito escolar, inclusive, porque entendido o papel que a leitura exerce em nossa sociedade, pode-se optar com mais criticidade sobre a sua representatividade também em relação à vida de cada um.

---

<sup>32</sup> A lenda de São Cipriano - *O Feiticeiro* - confunde-se com um outro célebre, Cipriano, imortalizado na Igreja Católica, conhecido como Papa Africano. As lendas combinam-se e “os Ciprianos”, muitas vezes, tornam-se um só na cultura popular. Além dos mesmos nomes, os mártires coexistiram, em regiões distintas. [...] São Cipriano é mais que um personagem da Igreja Católica ou um livro de magia; é um símbolo da dualidade da fé humana. Disponível em: <http://www.spectrumgothic.com.br/ocultismo/personagens/cipriano.htm>

A história de Leitura da professora Lucimar, cuja mãe, também professora, tem uma formação religiosa evangélica, traz essa familiaridade em relação ao escrito, inclusive com uma diversidade de material leitor considerável para a realidade da região: *Ah, na adolescência, eu adorava ler. Adorava ler a bíblia, porque minha mãe sempre foi evangélica, e livros também... revistas, romances. [...] Hoje eu leio literatura infantil, é... ainda continuo lendo a bíblia, jornais, revistas, livros também - o livro didático, eu leio bastante.* Lucimar é uma leitora assídua, como ela mesma declara, sendo que, dentre os textos disponíveis em sua casa, a bíblia e o livro didático ganham destaque. No horizonte de sua formação pessoal e, principalmente, profissional, a leitura ocupa lugar de destaque enquanto possibilitadora de conquistas importantes. Assim, a formulação de um conceito para o leitor surge com a simplicidade e o prazer com que essa professora fala da leitura: *Eu acho que ser um leitor, é, assim, você gostar de ler, eu acho que quem gosta de ler, já é um leitor. É, porque quem lê sempre está bem informado. Que a leitura traz alegria, a leitura traz o saber, a leitura diverte e ensina também.* E continua:

*O de mais importante que eu aprendi na minha vida, eu acho que foi a leitura, porque eu acho que se eu não tivesse aprendido a ler, hoje eu tinha que tá lá na roça, trabalhando de enxada. Então, o que me proporcionou o meu trabalho, eu acho que foi a leitura, porque através da leitura, eu conquistei várias coisas.*  
(LUCIMAR)

Na mesma trilha de raciocínio, o senhor Antônio, cujas aquisições culturais de letramento permitem que ele se considere um leitor, apesar do difícil acesso ao material escrito, mesmo na atualidade, também faz questão de destacar o lugar da leitura em sua vida:

*Gosto, tem vez que eu tô em casa, pego o catecismo, tô lendo, pego uma revista, tô lendo. Ainda gosto de ler, de vez em quando. Se eu pego um jornal, eu gosto de ler, ver as notícia. É que aqui não tem jornal, só quando vem um velho da cidade. Mas eu gosto de ler. Num tem uma coisa melhor no mundo do que a leitura. Não tem uma riqueza maior. [...] Esses cinco mil réis que meu pai pagava pra mim estudar foi a maior riqueza que ele deixou comigo. Porque a pessoa analfabeta, nesse mundo, pode dizer que não é ninguém [...].*

Guardadas as devidas proporções, tanto Lucimar quanto o senhor Antônio encontraram no acesso à cultura letrada condições relevantes para a realização profissional. Se o último não conseguiu galgar os degraus da formação escolar, encontrou em sua condição de leitor e assinante do próprio nome, a possibilidade de se locomover com mais eficácia nos ambientes sociais onde conviveu, principalmente, em suas itinerâncias diaspóricas por São Paulo, como declara em sua

apresentação. A leitura/escrita, não tendo poderes imanes definitivos, é condição de inserção social devendo ser direito de todo cidadão. Nesse sentido, tem a capacidade de fortalecer a subjetividade e alimentar a ação crítica desconstrutora das armadilhas impostas pelos discursos vivenciados cotidianamente.

De certa forma, mesmo sem conseguir articular muito claramente o dizer, é o que Socorro evoca quando busca afirmar a existência de um espaço de aprendizagem possibilitado pela leitura. Ao citar a crítica dirigida aos programas televisivos, ela demonstra saber que os textos mostrados precisam ser lidos e não apenas assimilados. Talvez a interrupção da frase possa significar uma inconsistência argumentativa acerca de conceitos e reflexões ainda em construção:

*Os livros, os professores tinham na escola. Aí tinha que ficar devolvendo, né? Que até hoje tem que tá pegando e devolvendo os livros de historinha. Depois que teve a energia, ajudou muito; eu mesmo, me desenvolvi muito através da televisão... porque, às vezes, você fala: 'a mídia transmite muitas coisas erradas, muitas coisa ruim...', mas a leitura pra mim foi uma coisa que a gente aprende. Eu aprendi bastante. Aprendi e estou aprendendo até hoje.*  
(SOCORRO)

À dificuldade de acesso ao material sacralizado, o livro, Socorro contrapõe a presença da TV, detentora de um espaço efetivo de atenção na comunidade. Ler é, pois, aprender, seja por meio dos escritos, seja por meio da televisão. Nesse sentido, Certeau (1994, p. 264) nos chama a atenção para a extensão da concepção de leitura sacralizada, no que se refere à mídia:

[...] a leitura do catecismo ou da Sagrada Escritura que o clero recomendava antigamente às jovens e às mães, proibindo a escrita a essas Vestais de um texto sagrado intocável, se prolonga hoje com a “leitura” da televisão proposta a “consumidores” colocados na impossibilidade de traçar a sua própria escrita na telinha onde aparece a produção do Outro – da “cultura”.

Investigando as histórias leitoras dos moradores e moradoras de Coqueiros, foi possível identificar várias concepções de leitura subjacentes às práticas narradas. Algumas das práticas escolares de leitura são apontadas, em algumas narrativas, como realidades hoje superadas por conhecimentos mais adequados aos interesses em pauta; outras continuam a ocorrer propiciando a manutenção de ações a serem questionadas; outras, ainda, estão sendo ressignificadas, traduzidas, no intuito de propiciar crescimento intelectual e social aos estudantes, de forma que

os diversos entendimentos acerca da leitura convivem de forma dialógica e em constante transformação.

As falas anteriormente destacadas são representativas da relevância atribuída à leitura/escrita e da certeza de sua funcionalidade em uma sociedade que valoriza o escrito e gira em torno dele. Seu Antônio conclui: *Não tem riqueza maior*. Nesse sentido, confirma-se o resultado apontado por pesquisas realizadas na atualidade em relação à importância que os brasileiros atribuem à leitura. As falas dos moradores de Coqueiros coadunam com os índices divulgados pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) e Retratos da Leitura no Brasil (AGUIAR, 2008)<sup>33</sup>, confirmando que os brasileiros não têm dúvidas acerca da importância da leitura para as suas vidas, mesmo que muitos não tenham amplo acesso a ela. Nas palavras de Socorro, tem-se uma confirmação dessa realidade: *A leitura, eu acho que é o fator principal, porque através da leitura não só conquistamos... tinha um professor Cosme, em Mirangaba, que ele dizia que a leitura é audaz guerreiro, com ela nós conquistamos o mundo inteiro. Não só através da leitura, como a gente conhece, educacional, como a leitura em todo.*

Socorro, rememorando a fala de um professor, caracteriza a leitura como *audaz guerreiro* capaz de operar conquistas pelo mundo inteiro, momento em que faz clara referência ao poema de Castro Alves, também escolhido para abrir este texto. A paráfrase/inversão feita por ela, ou pelo professor citado, utilizando o vocábulo leitura no lugar de livro, pode ser compreendida na interface da concepção de leitura que ela busca explicitar. Sendo assim, guarda uma pertinência digna de destaque visto ser o livro objeto de existência limitada na comunidade. “O livro – esse audaz guerreiro/Que conquista o mundo inteiro” (ALVES, 1995, p. 17), ainda não foi semeado “à mão cheia” em Coqueiros, mas a leitura, entendida como movimento compreensivo da vida está muito presente no cotidiano da comunidade, não sendo tão fácil interditar.

---

<sup>33</sup> *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2008, pelo Instituto Pró-livro, em todas as regiões do Brasil.

#### 4.4 LEITURA E TRABALHO: ESPAÇOS E TEMPOS DE LEITURAS

*Ah!! Trabalhar, trabalhar, eu fui criada foi na enxada.  
Quando eu dei de base de sete anos, foi enxada. Foi a  
escola que eles me botaram, foi a enxada. Foi roda,  
casa de farinha... fazia farinha pra comer e era esse  
frege. Então, nós não tivemos leitura.*  
(DONA FRANCISQUINHA)

A vida também é pra ser lida.  
Não literalmente, mas no seu supra-senso.  
(ROSA, 1976, p. 4)

As trajetórias de vida revelam tempos, espaços, objetos, pessoas e lugares de significância ímpar, inclusive afetiva e emocional, que vão descortinando imagens caleidoscópicas guardadas nas memórias e referendadas, também, nas itinerâncias de leitura. São reminiscências inscritas em um tempo vivido a ser resgatado de maneira circular, no aflorar de experiências passadas. Nesse sentido, o tempo das lembranças não se deixa subjugar pela cronologia veloz das novas demandas socioculturais e tecnológicas contemporâneas; ao contrário, é o tempo do (re)viver, do (re)significar relações e experiências múltiplas, expressas em imagens trazidas ao presente. (BOSI, 1994) As errâncias dos sentidos, os discursos enunciados durante esse movimento dinâmico, o de lembrar, permitem (re)construções mnemônica fundantes das quais somente podemos conhecer uma pequena parte.

Os espaços de leitura também estão circunscritos na ordem da memória, que seleciona os ambientes a serem narrados. Se o espaço pode ser compreendido como o lugar físico, e esse lugar é composto por ambientes e objetos onde a ação de ler acontece efetivamente, faz-se necessário entender que ele é também um espaço social, em que as demandas da efetivação contextual do ato de ler os escritos sofrem limitações e restrições. Os espaços físico e social que compõem o cenário da leitura em Coqueiros efetivam-se na interface do tempo do sujeito leitor em contraponto ao tempo social disponível ao ato de ler. Nesse sentido, será utilizada a expressão hifenizada tempo-espaço de leitura para referir conjuntamente o contexto físico e sociocultural constituinte dos eventos narrados.

Na localidade de Coqueiros, tempos e espaços confundem-se em histórias singulares marcadas por interdições e carências efetivas, quando se trata do material impresso, como evidenciei anteriormente. É nessa perspectiva que os moradores e moradoras da comunidade, ao trazer à tona suas histórias de leituras, compõem narrativas marcadas por desafios e superações, revelando trajetórias representativas das muitas dificuldades impostas por uma sociedade classista, racista e bem pouco democrática, também em relação aos bens simbólicos, ao capital cultural, como diz Bourdieu (1998). É nesse sentido que falar de leitura, num primeiro momento, pode causar espanto para pessoas que não se veem como representantes ativas do mundo das letras e, portanto, consideram-se pouco afeitas a externar as vivências provenientes desse terreno.

O espaço referencial e simbólico que a ação de ler representa é estranho a alguns moradores e moradoras de Coqueiros. Conforme Woodward (2000, p. 17), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”; assim, quando Dona Francisquinha começa a narrar a sua história de leitura, faz questão de marcar esse lugar discursivo pouco confortável, que ela não escolheu, mas do qual vai se pronunciar: *É, mas história de leitura eu não compreendo*. E continua: *História de leitura, eu não compreendo, porque eu não estudei, porque se eu estudo, se a gente estuda, a gente sabia alguma coisa. Mas a gente que não estuDOU*. A voz da moradora de oitenta e um anos não é solitária, o senhor Antônio a acompanha quando declara ser *quase analfabeto* e quando, com um sorriso meio nervoso, revela: *De leitura? Agora, sou quase analfabeto. Eu não estudei nem um ano*. (riso) Acrescente-se ainda a fala de Dona Elza a ratificar a distância sentida em relação ao mundo da leitura: *Ah, quando chaga na parte de leitura, eu não sei nem explicar, que minha leitura foi muito pouca, nessa parte aí eu não tenho maior entendimento*.

O sentimento de (não)pertencimento ao universo da cultura letrada perpassa por construções de caráter sociohistórico em nada lineares. Não é possível, portanto, compreender os mecanismos de desigualdade que entravam a democratização da leitura, sem discutir as condições que efetivam o impedimento da formação de leitores. A dependência frustrada em relação aos ambientes formais de estudo, as instituições escolares, apontada na fala dos moradores de Coqueiros, advêm de uma realidade sociocultural excludente em que o estado paternalista, incapaz de gerar equidade social, propicia um sistema público de ensino marcado por condições de precariedade e opressão.

Até a década de 70, quando foi fundada a Escola Clementina Rosa, as crianças, jovens e adultos de Coqueiros estudavam, ou melhor, eram alfabetizados, em classes multisseriadas que funcionavam de maneira improvisada nas casas de família, igreja, galpão, etc. Pode-se dizer que ficaram, por muito tempo, excluídos do acesso aos espaços formais de letramento, de maneira que foram levados a criar tempos-espacos próprios para conseguir um mínimo de contato efetivo com a aprendizagem da escrita. Em muitos casos, a aquisição da leitura (decodificação) e a condição de assinar o próprio nome representaram a única conquista possível, como declara o senhor Antônio, quando questionado sobre a concretização de sua alfabetização: *Alfabetizou nada; alfabetizou porque eu sei assinar o nome, mal.*

Percorrendo as páginas da história da leitura no mundo ocidental, pode-se perceber que esta não é uma realidade desconhecida. Chartier (2001), ao estudar a leitura na França do Antigo Regime, quando a aquisição da leitura e da escrita não acontecia concomitantemente, destaca que as crianças, principalmente das classes populares, eram iniciadas na leitura geralmente antes dos sete anos, e fora da escola. Quando deveriam começar o aprendizado da escrita estavam em média com oito anos de idade e precisavam trabalhar para complementar a renda familiar. Desse modo, aprendiam a ler, mas não a escrever, muitas vezes sequer eram assinantes. Semelhante situação ocorreu com D. Elza e com o senhor Antônio, no Brasil da contemporaneidade; a pouca formação que tiveram foi suficiente apenas para que pudessem se iniciar na leitura e assinar o nome.

*Em quarenta e dois, aqui não tinha escola, né? Que antigamente era escola, né? Então surgiu uma mulher que veio do Paulista, ali do lado, daqui de Saúde. Então ela veio ensinar aqui em Santa Cruz. Meu pai, naquele época, tinha uma vida assim mais ou menos. Não era rico e nem era fazendeiro... tinha uma boa roça de café, tinha uma vaquinha de leite, então, ele resolveu colocar eu e um irmão meu que já morreu, que era mais velho do que eu, e minha irmã, que ainda é viva. Então, naquele época, ele colocou nós na escola particular. Então ele pagava quinze mil réis por mês, é... naquele tempo era mil réis... era cinco mil réis por mês, que ele pagava, por cada um de nós. (SENHOR ANTÔNIO)*

A referência a uma escola particular, na fala do senhor Antônio, mostra a falta de investimento do poder público no que se refere à educação no campo, ao menos na época, gerando uma demanda estudantil a ser suprida por professores pagos por famílias que precisavam deprender um grande esforço para, além de pagar a mensalidade dos filhos, prescindir da mão-de-obra dos mesmos na



lida da roça. Esse fato contrapõe-se a uma certa historiografia tradicional afeita a defender a falta de interesse da população rural por escola, mostrando que as generalizações são muito pouco eficazes para a análise das realidades sociais.

Tomando o conceito de espaço de Certeau (1994, p. 202), como “um lugar praticado”, não é difícil entender a posição dos moradores em relação ao universo discursivo da leitura: sentem-se excluídos justamente porque esse é um espaço referencial bloqueado, com o qual não podem se identificar. O espaço reservado para a leitura do escrito é quase inexistente, se considerarmos a ausência de livros, escolas, bibliotecas, o que reduz a possibilidade de uma prática leitora constante, que assegure aos moradores e moradoras a condição de transitar livremente por seus territórios e de se considerar parte dele. Falta aos leitores de Coqueiros, “uma indicação de estabilidade” (CERTEAU, 1994, p. 201) para os espaços fluidos e insuficientes vivenciados no âmbito da leitura do escrito, e cuja inconsistência repercute negativamente, e cruelmente, em suas vidas, como diz Aparecida emocionada: [...] *eu me sinto pesarosa de eu tá na igreja e eu só ouvi o que os outros falam e eu não pegar uma bíblia pra mim ler, pra mim explicar também pros outros. É isso que eu tenho pra falar.*

Tendo em vista a condição social da comunidade de Coqueiros, a tradição rural que a constitui e as narrativas enunciadas por seus moradores e moradoras, é forçoso reconhecer que os espaços referenciais de leitura entrelaçam-se às necessidades de sobrevivência imediata, muitas vezes, confrontando-se paradoxalmente àqueles destinados ao trabalho, na medida em que as ações cotidianas de leitura acontecem justamente nas relações intrincadas entre o tempo de trabalhar e o tempo de estudar, como afirma Dona Cota: *a leitura não tinha. A leitura era o povo trabalhar, que não tinha a leitura, não. Era difícil... não tinha não... a leitura era ir pra roça quebrar côco, não tinha negócio de leitura não.*

Dessa forma, o tempo de ler, tenha essa leitura caráter pragmático ou lúdico, é preenchido, não raramente, pela lida na roça ou no ambiente doméstico. É por isso mesmo tempo de labutar, de assumir responsabilidades muitas vezes incompatíveis com o que acreditamos ser próprio ao período da infância. Assim, Dona Francisquinha sente-se bem mais à vontade quando fala de

trabalho, nesse momento a sua memória discursiva encontra possibilidade de subjetivação a partir dos sentidos ativados por meio das vivências identitárias construídas no trabalho:

*Ah!! Trabalhar, trabalhar, eu fui criada foi na enxada. Quando eu dei de base de sete anos, foi enxada. Foi a escola que eles me botaram, foi enxada. Foi roda, casa de farinha, fazia farinha pra comer e era esse frege, então nós não tivemos leitura. De meu que teve leitura só foi só quatro, não, foi três, foi Mestre e Antônio e Joana, puro, só foi dos mais novo; já tinha leitura. (DONA FRANCISQUINHA)*

A jornada de trabalho inicia-se muito cedo na vida de dona Francisquinha. Aos sete anos já se encontrava de enxada na mão desempenhando a parcela de contribuição que lhe era solicitada em prol da sobrevivência. Nada de livros ou brinquedos; a infância determinada pela lida perde-se dentro do espaço social demarcado para sua família. Os pais não tiveram condições de oferecer estudo para todos os filhos, assim, apenas os mais novos tiveram essa oportunidade. Não sendo essa realidade exclusiva da família de dona Francisquinha, faz coro à sua narrativa a voz de Dona Elza que, a seu modo, também relata os entraves encontrados para conciliar as muitas atividades que precisavam ser realizadas ainda na meninice:

*A gente ia de manhã e voltava de tarde (para a escola). Ela (a professora) ensinava o dia todo. Ensinava, meio dia a gente vinha pra casa dela, comia uma farofa; de tarde, tornava ir. Ela ensinava até na Igreja, que não tinha prédio, não tinha nada. Ensinava na igreja. Mas minha mãe adoeceu, foi obrigada me tirar da escola. Minha mãe deu um problema. Quando teve essa irmã minha caçula, ficou paralisada. Ganhou a menina, não tinha quem cuidasse, então de noite uma tia minha tomava conta, até seis meses, e, de dia, ela vinha me entregar. Ali era peu cuidar da casa, cozinhar pra minha mãe, cuidar da criança; não tinha como estudar. Aí depois deu um problema com meu pai, deu um problema na vivência deles, carregaram minha mãe... minha avó chegou, carregou minha mãe, mas não carregou a criança, deixou a criança comigo. Então eu fiquei com essa menininha, eu criança também, pra cuidar dessa menina, cuidar de casa, cuidar de tudo, aí, me atrapalhou. Me acanhou, eu não pude fazer nada pra frente.*

Aqui ficam evidentes também algumas características da escola disponível para Dona Elza, na época. Os alunos passavam o dia inteiro com a professora, inclusive, era a casa dela o lugar onde se acomodavam para comer a *farofa*, no intervalo do almoço. As aulas aconteciam na igreja, espaço simbolicamente significativo acerca do valor atribuído à compenetrada tarefa de estudar. Entretanto, a mesma impossibilidade prática evidenciada no discurso de dona Francisquinha faz-

se presente na fala de Dona Elza: mais uma vez o tempo de estudar converte-se em tempo de trabalhar. As reminiscências narradas apontam uma realidade extremamente difícil em relação ao investimento pessoal e familiar de acesso à educação formal. Com muitos problemas familiares, só resta a Dona Elza assumir a função de garantir a sobrevivência da irmã recém-nascida, mesmo sendo ela também uma criança.

As memórias de Aparecida, Dona Cota, Dona Francisquinha e Dona Elza trazem a força polissêmica das realidades vivenciadas, fazendo dialogar discursividades, quando revisitam reflexivamente suas histórias leitoras, evidenciando a forma como as linguagens, as identidades, as ambiências de leitura, dentro dos espaços culturais, imbricam-se às lutas travadas no cotidiano. As trilhas possíveis de serem forjadas também na constituição das identidades não se limitam a leituras literais impostas pela lógica colonial grafocêntrica, dependentes do poder público, mas encontram potencialidade simbólico-conceitual em leituras hibridizadas, esgarçadas pela força do cotidiano, e, que transitando por encruzilhadas discursivas ligadas a condições históricas e sociais (étnicas, religiosas, de gênero), podem ser produtoras da própria existência. Memórias individuais e coletivas dialogam discursivamente marcando o lugar da escola, da escrita e das leituras na vida dos coqueirenses.

As itinerâncias estudantis de Socorro e Lucimar, ambas professoras formadas em Mirangaba, remetem-nos a uma realidade diferenciada dos demais. A formação das professoras inclui viagens diárias até Mirangaba, durante todo o ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e Médio (Magistério). Antes disso estudaram nas Comunidades de origem. Lucimar residia, então, em Três Coqueiros, lugar caracterizado por ela como isolado e de difícil acesso. Entretanto, filha de professora, teve o privilégio de ter em casa a escola onde estudou durante os primeiros anos de formação. Assim, o espaço destinado ao estudo coincidia com o aconchego do lar, de forma que, ao narrar suas memórias, evidencia a afetividade (re)vivida com a mãe.

*Quando eu era menina, a minha mãe sempre fala que eu fui uma menina que gostei de estudar. Então, eu estudava com ela mesma, a minha mãe. Eu sempre me esforçava, porque eu tinha muita vontade de estudar na cidade, e pra ir estudar em Mirangaba, só quando já tivesse pelo meno concluído a quarta série. Quando eu completei doze anos, minha mãe me colocou pra estudar em Mirangaba, aí ela me matriculou novamente pra mim repetir a quarta série, porque ela achava que porque era na cidade, eu ainda não tava, assim,*

*capacitada para enfrentar uma quinta série. Ainda estudei um mês, na quarta série, depois a minha professora achou que eu já tinha condições de ir pra quinta, aí eu fui transferida para a quinta série. E aí passei direto. (risos)*  
(LUCIMAR)

Ir para Mirangaba representava a continuidade dos estudos, a chance de poder sonhar com uma profissão reconhecida na sociedade grafocêntrica, e somente a cidade poderia oferecer tal possibilidade. Era também uma vitória, visto que muitos não tinham condições para esse “luxo”. Entretanto, os empecilhos para a realização de tal intento fizeram-se sentir diariamente, nas jornadas, nem sempre fáceis, que Lucimar, acompanhada das primas, precisava realizar: *Todo dia, eu andava nove quilômetros. Saía de lá da minha comunidade onde eu morava até Mirangaba. Às vezes, a gente chegava em Mirangaba toda molhada e tinha que ficar na sala de aula molhada, estudar molhada.* (LUCIMAR)

A leitora que Lucimar é hoje destaca as intempéries vividas nas estradas, realizando um movimento de recordar as dores e prazeres de ser estudante na região de Coqueiros e de destacar ambiências leitoras muito próprias de sua condição quilombola. Enfrentar as caminhadas no sol e na chuva não eram as únicas dificuldades que se impunham. Os meninos e meninas quilombolas enfrentaram outros riscos enquanto caminhavam pelas estradas tranquilas da região, como diz Lucimar: *até onça nós já encontramos na estrada:*

*Lá tem uma mata muito enorme que todos os dias nós tínhamos que passar. Aí, teve um certo dia que nós saímos do colégio já tarde, quando nós passamos nessa mata era seis e meia. Aí quando nós chegamos na ladeira, eu percebi, foi até eu que percebi, tinha outros colegas, mas foi eu que percebi ela, lá no meio da estrada. Quando eu vi eu falei: ‘Oh, vocês, o que é aquilo?’ Aí os outros disseram: ‘Alí é uma Onça’. Aí, o que é que nós fizemos? Nós voltamos pra trás, correndo, tudo desesperada, gritando. Aí, tinha um senhor que morava numa casa bem próxima, nós fomos lá e chamamos ele. Só que quando nós retornamos ela já não estava mais, porque as pessoas falam que ela tem muito medo de grito, né?* (LUCIMAR)

Socorro, mais nova que Lucimar, também precisou fazer a jornada por um período:

*Eu tive que ir pra Mirangaba estudar. A gente saía daqui cinco horas da manhã, chegava em Mirangaba sete. Levava farofa pra merendar. Merenda se entende: banana, farofa. Às vezes, tinha dinheiro pra merendar, às vezes, não tinha. Tinha que vir a pé. Aí depois, com o tempo, meus irmãos de São Paulo mandou um dinheiro pra mãe comprar uma bicicleta. Mãe comprou a bicicleta pra gente*

*ir. Aconteceu assim. Depois mudou de prefeito e a secretária de educação colocou o carro, que também aí a fiscalização começa, né? Aí tem que trabalhar MESmo. Aí nós íamos numa F4.000. Mas foi sofrimento, nessa época, pra gente ficar todo dia indo a pé, cinco horas da manhã... a gente ficou quase uns quatro anos, eu e outros colegas. Alguns desistiram, foram poucos os que ficaram. (SOCORRO)*

Nos caminhos trilhados entre Coqueiros e Mirangaba, o primeiro auxílio vem de São Paulo. O dinheiro para a compra de uma bicicleta é enviado por irmãos que partiram em busca de melhores condições de trabalho. O poder público ainda omissivo, na época, pouco fez para garantir a permanência dos jovens na escola. Resultado: muitos desistiram. É essa a leitura que Socorro faz ecoar em suas memórias. Fica a lição de que as (não)ações do poder público, em relação à educação que poderia ser oferecida e, conseqüentemente, as condições políticas “permitidas” às comunidades majoritariamente negras do campo somam-se às condições socioeconômicas dos moradores e moradoras do povoado.

Ora, se aqueles que não nasceram dentro de um ambiente de letramento privilegiado continuam, vida à fora, excluídos desse meio ou conseguem ingressar apenas de forma superficial, a leitura materializa-se mais “como processo de confirmação cultural do que como um motor de um deslocamento ou de uma progressão no mesmo campo”, sendo fator de hierarquização e exclusão cultural, o que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. (HÉBRARD, 2001, p. 38) A leitura, enquanto bem cultural cuja apropriação precisa ser resultado de uma aprendizagem efetiva, e não de simples atualização de um capital cultural herdado, é para ser disponibilizada a todos os cidadãos.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a escola, instituição hoje responsável formalmente por inserir os brasileiros no mundo da escrita, apenas no século XX, por volta dos anos 70, ocupa um espaço central no desenvolvimento de práticas leitoras/ produtoras de texto, na maior parte do país, tornando-se a maior patronesse em relação às condições de acesso e uso desses bens culturais. O direito à educação já era considerado bem inalienável de todo cidadão, estando inscrito, desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007) Entretanto, a instituição social que lhe serve de base continua a ser alvo de críticas, por

protagonizar uma formação comprometida com os valores eurocêntricos privilegiadores dos conhecimentos referenciais da classe dominante, branca e bem sucedida economicamente.

Ainda hoje, a escola continua a representar esse lugar contraditório de (im)possibilidades formativas em suas ações conflituosas, e, mesmo não podendo, historicamente, ser considerada o único lugar de construção intelectual de uma sociedade, a sua ineficácia tem repercussões efetivas para as novas gerações. Nesse sentido, Chartier (2001) nos lembra que a depender das condições de cada época-lugar a importância da escola fez-se mais ou menos presente. Assim, se nos vários espaços de sociabilidade humana o conhecimento eclode, a leitura, enquanto possibilidade de desvelar múltiplas linguagens, faz-se território privilegiado das negociações de sentidos. Na escola ou fora dela, a “leitura, como recurso civilizatório, é o que de mais transdisciplinar temos para dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico”. (YUNES, 2003, p. 7)

Apesar de todas as dificuldades narradas, não há, nas memórias leitoras aqui apresentadas, nenhuma indicação de culpabilidade pessoal dos coqueirenses em relação ao distanciamento vivenciado com o escrito; pelo contrário, há uma autoestima positiva explicitada nos espaços discursivos das enunciações referentes às competências necessárias à apropriação da leitura/escrita. Ou seja, nenhuma das pessoas ouvidas demonstra ter dúvidas acerca da própria capacidade para aprender, a exemplo de Aparecida: *Eu só não aprendi, não sei nem porque foi. Porque as escolas também não ajudavam nesse tempo, os professores leigos também... eles iam para a escola... também acho que por causa do dinheiro que não recebia.* A identidade leitora fragmentada, conflituosa, inconclusa, em última instância, advém das condições sociais precárias vivenciadas.

*Oh, eu mesmo tenho muita vontade de aprender ler, porque eu me sinto... às vezes, quando eu tô num lugar, eu me sinto até pesada de eu não saber ler. Porque eu fui uma pessoa que tem até um bom juízo, graças a Deus. Mas o problema é que quando eu era criança, eu falei mesmo com as meninas, ali na escola, que quando eu comecei a estudar mãe ia para a roça e deixava eu com os meninos, aí quando era dez horas tinha que vir em casa, carpizar arroz, botar no fogo, escorrer o feijão, que naquele tempo tinha um negócio de dizer que tinha que escorrer o feijão que a mãe já deixava no fogo, e com criança, como era que uma pessoa dessa, pra fazer isso tudo e ainda voltar para a escola, como era que aprendia? Eu lia bem pouquinho, mas não lia bem*

*desenvolvido, por causa..., como eu tô lhe falando, uma pessoa ia pra escola, um sentido em casa e um sentido na escola, dois sentido não assa milho, como diz o dizer dos mais velho. (APARECIDA)*

“É preciso que as pessoas tenham condições materiais para ser leitores” (ABREU, 2001, p. 157), pelo menos leitores dos textos escritos. As condições socioeconômicas de uma população também determinam, de maneira definitiva, os espaços-tempos que podem ser mobilizados para a leitura, porque impõem condições diferenciadas e diferenciadoras, muitas vezes divergentes e inconciliáveis. As figuras mitificadas dos leitores, dos livros e dos ambientes dedicados à nobre tarefa de ler são exemplo de como as representações leitoras criam espaços referenciais excludentes para aqueles que não se sentem acolhidos para compartilhá-los.

Nessa perspectiva, a leitura pode assumir ares redentores de todos os males sociais, dentro de um jogo discursivo que tenciona encobrir as gritantes desigualdades mantidas a custo da ignorância. Dá arrepios saber que a escola promete coisas que jamais poderá realizar, caso continue camuflando os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, Hébrard (2001, p. 35) nos lembra de que, historicamente, as políticas educativas estavam plenamente convencidas de que “o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são o seu alvo”, o que precisa ser compreendido não somente em relação ao poder do livro, no sentido de moldar as massas ao gosto da ideologia dominante, mas às estratégias de (não)acesso e ao apagamento dos diferentes modos de ser-ler.

As imagens de leituras construídas nas telas dos séculos XVIII e XIX<sup>34</sup> são exemplos de como os discursos criam espaços referenciais estereotipados, que passam a ser utilizados na promoção da leitura, tendo como ponto de apoio realidades socioeconômicas privilegiadas. As pinturas contendo homens bem vestidos, sentados seriamente em suas vastas bibliotecas e rodeados de livros estão muito distantes da cotidianidade leitora da maioria esmagadora dos brasileiros, contrastando fortemente com histórias vivenciadas por pessoas que sequer tiveram a oportunidade de conhecer uma dessas grandes bibliotecas, em seus espaços leitores mais voltados ao cotidiano do trabalho no campo. Nesse sentido, é exemplar a fala de Francisquinho:

---

<sup>34</sup> Faço referência às discussões realizadas no tópico “Identidades leitoras: os diferentes modos de ler”, acerca das imagens da leitura presentes em telas do século XVIII e XIX. Para maior compreensão, ler Chartier (2001) e Abreu (2001).

*A gente se tivesse que estudar de noite, às vezes, não tinha energia, de dia, tinha que ajudar pai, porque quatorze filhos para um cara sozinho dar o rango é pesado (risos). Aí tem que ajudar. Os outros já tava estudando, em Mirangaba. Aí acabou dividindo: vai um estudar e outro vai para a roça. Eu fiquei nessa turma que foi pra roça (risos). (FRANCISQUINHO)*

Por outro lado, as representações leitoras construídas a partir de jovens mulheres brancas entregues ao abandono do livro, em ambientes confortáveis compostos por *chaise-longues*, almofadas ou mesas de estudo, compõem um cenário idílico, que contrasta fortemente com a realidade vivenciada no dia-a-dia das pessoas comuns. Diferente das cenas de leituras femininas que compõem tais pinturas, em Coqueiros, não são encontradas frondosas bibliotecas, luxo ou requinte, mas um cotidiano árduo e pouco cúmplice da leitura idealizada na intimidade dos lares abastados ou nos ambientes favoráveis ao prazer do livro. Imagens semelhantes circulam cotidianamente por todos os espaços globalizados contemporâneos, ratificando os discursos colonizadores grafocêntricos, enquanto a maioria das práticas efetivas leitoras é apagada.

Em Coqueiros, o fantasma do analfabetismo ainda ronda as casas humildes, impedindo o banquete leitor que as imagens mais celebradas expõem ao voyeurismo. Dona Francisquinha, Dona Elza, Dona Cota, Socorro, Lucimar e Aparecida, em suas narrativas, traduzem a trajetória leitora feminina da mulher negra do campo. São mulheres alegres, que narram suas vidas sem rancor das dificuldades, mas com a certeza de que as oportunidades de escolha que tiveram sofreram limitações em várias frentes. Como bem disse a poeta, “carregam bandeira, cumprem a sina”, mas “mulher é desdobrável”. (PRADO, 1991, p. 11)

Olhando reflexivamente para as memórias leitoras quilombolas, pode-se perceber muitos traços característicos da educação oferecida aos homens e mulheres de Coqueiros e como a diferenciação feita no interior das famílias e da comunidade reserva lugares diferenciados para os mesmos. Na construção da infância, nos namoros, nos casamentos, nas viagens, na divisão do trabalho, nas relações entre homens e mulheres em seus lares, na educação oferecida aos filhos, enfim, nos papéis sociais desempenhados por cada gênero ficam marcas de relações assimétricas experienciadas, que acabam sendo determinantes para as viagens leitoras realizadas. Nesse sentido, a fala de Dona Elza, que ao comentar sobre os livros que possuía, aqueles comprados pelo pai, destaca a possibilidade que o irmão teve de prosseguir com os estudos, de viajar e



buscar condições melhores de vida, enquanto ela, na condição de mulher, precisou assumir o lugar da mãe e cuidar da casa, dos irmãos, como declarou anteriormente:

Meu irmão mesmo, ele [o pai] deu um manuscrita. Você já viu um manuscrita? Alí é um livro difícil, né? Agora ele aprendeu mais, porque eu saí da escola, mas ele ficou. Ele leu o manuscrita, mas no manuscrita lia correto, não tinha negócio de tomar o livro. Depois ele comprou outro livro, agora aí já comprou um livro mais baixo, pra dá a ele, que já merecia aumentar a leitura pra frente. Mas ele foi prá São Paulo, lá ele cabou de interar a leitura dele. Foi embora e eu fiquei por aqui... (DONA ELZA)

As trajetórias de vida e de leitura trazem memórias constitutivas de seres humanos inseridos em um mundo polilógico construído social, histórica e ideologicamente. Nesse sentido, os discursos materializados trazem uma potencialidade discursiva tão rica e complexa quanto rica e complexa é a existência de cada sujeito enunciativo ao revelar suas memórias e ao tecer suas significâncias, por meio uma seletividade que é paradoxalmente múltipla. O trajeto de lembrar faz pulsar questões caras relativas ao movimento constitutivo dos gêneros, das etnias, das formações identitárias que dizem condições nem sempre possíveis de se abarcar com profundidade. O tecido descortinado nos dizeres e não dizeres de Coqueiros traz essa discursividade dialógica marcada por potencialidades e limites vários.

Nesse cenário, os sujeitos leitores e leitoras de Coqueiros têm priorizado a vida. Da necessidade de entrecruzar os percursos de leitura e as jornadas de trabalho na produção da existência, fazem surgir espaços-tempos concretizadores de aprendizagens significativas, múltiplas e cotidianas. Transitam por encruzilhadas discursivas nem sempre fáceis de significar, (re)inventando leituras hibridizando seus processos de letramento. Leem o livro quando podem; leem o mundo ininterruptamente. São leitores e leitoras de múltiplas realidades; assim, refletem sobre as lidas nas roças, as longas jornadas trilhadas em busca da escola, as ações lacunadas do poder público em relação à educação e às condições sociais vivenciadas cotidianamente, refletindo, também, sobre as potencialidades culturais que os fazem mais fortes na sociedade pós-moderna, de forma a ressignificar o ser negro, negra e quilombola.

No percurso dialógico e polissêmico da história, procuram (re)criar seus códigos, (re)significar suas experiências e (re)visitar suas historicidades, fazendo emergir as tessituras simbólicas

armazenadas nas memórias individuais e coletivas que os constitui. Nessas trajetórias, forjam a coexistência de práticas culturais diversas fazendo conviver palavra, ritmo, voz, movimento e, assim, desvelam-se em subjetividades leitoras complexas, sejam elas escolares ou não-escolares. Dessa forma, configura-se outro espaço-tempo leitor, aquele que se inscreve nas reminiscências da oralidade, na textualidade complexa das relações cotidianas, nas construções mnemônicas do corpo, e que a educação formal só pode otimizar com diálogo. São leitores e leitoras atentos à discursividade do mundo e conhecem o que nos ensina o mestre Guimarães Rosa: “a vida é pra ser lida”.

# *A construção dos saberes em coqueiros: interfaces entre o oral e o escrito*



Imagens da Festa dos Santos Reis e de instituições sociais da comunidade.

Data: 06/01/2009

Fotografia: Genésio Valois Neto e Fábio Valois

## **5 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES EM COQUEIROS: INTERFACES ENTRE O ORAL E O ESCRITO**

Pode-se dizer que o ofício ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser.  
(BÂ, 1982, p. 199)

As relações estabelecidas entre oralidade e escrita, enquanto dimensões constitutivas das culturas pós-modernas, desencadeiam diálogos complexos que repercutem na formação das identidades, principalmente quando se trata de grupos cujas práticas cotidianas são mais associadas à oralidade, mesmo estando inseridos em uma sociedade marcada pela onipresença da escrita e dela fazendo uso. Nesse caso, as inserções sociais em relação aos escritos são tensas, ainda que a oralidade funcione como mediadora no processo de construção do lugar simbólico dos sujeitos sociais em contextos de letramento.

Estudos realizados em diversos países, a partir da década de 60, buscaram compreender as demandas provenientes da inserção da escrita nas culturas orais, inclusive no que tange às formas como o pensamento se estrutura em situações diferenciadas de letramento. A princípio, tais estudos, fundamentados em Saussure, geraram entendimentos hoje discutíveis porquanto criaram uma dicotomia entre fala e escrita, elegendo a escrita como civilizadora e relegando a prevalência da oralidade ao status primitivo do pensamento humano. A existência de muitas controvérsias no entendimento acerca das práticas orais e escritas acabou alavancando pesquisas empíricas voltadas a problematizar posições dicotômicas claramente incapazes de explicar as complexas relações estabelecidas a partir das diferentes formas de realização da linguagem em cada universo cultural.

Nessa trilha de raciocínio, Galvão (2007) destaca a relevância das pesquisas realizadas por Graff, Street e Chartier, tendo em vista que oralidade e escrita coexistem e interrelacionam-se constantemente, sendo somente possível compreendê-las em estudos contextualizados capazes de

superar posturas generalizantes provenientes de “[...] uma visão evolucionista e teleológica da História, segundo a qual se eliminam as discontinuidades e as contradições para elaborar uma história linear homogênea e coerente.” (GALVÃO, 2007, p. 32) A mesma autora evidencia a pertinência de trabalhos antropológicos empenhados em mostrar a riqueza e a diversidade cultural em grupos não avançados tecnologicamente e que, portanto, criam outras formas de desenvolvimento social, político, econômico e cultural, que não podem ser compreendidas de maneira hierárquica e etnocêntrica, tendo como parâmetro absoluto a cultura escrita.

Ressalte-se que a escrita hoje não seja mais compreendida como marco incontestado a dividir culturas diferentes numa escala de valor nem como tecnologia cuja posse seja considerada fator maior a determinar o pensamento complexo, formal e abstrato. Cada vez mais sociólogos, antropólogos, educadores, psicólogos e linguistas, entre outros, têm realizado estudos esclarecedores acerca das relações complexas provenientes da oralidade e da escrita, no sentido de desmistificar construtos teóricos excludentes e reducionistas. Assim, entende-se que a importância da oralidade, da fala, é basilar na realização de estudos acerca da linguagem, tendo em vista particularidades culturais. Conforme Mattos (2007), para as comunidades africanas subsaarianas, por exemplo, a oralidade tem importância ímpar na transmissão de conhecimentos seminais acerca da vida, do homem e do universo. A autora nos lembra que há, nas sociedades de tradição oral, uma relação intensa com a palavra, que tem valor sagrado e origem divina. “A fala é um dom, não podendo ser utilizada de forma imprudente, leviana. Ela tem o poder de criar, mas também de conservar e destruir. Uma única palavra pode causar uma guerra ou proporcionar a paz.” (MATTOS, 2007, p. 19)

É nesse sentido que o senhor Francisquinho refere-se à sua habilidade com a palavra falada, demonstrando um respeito próprio de quem recebeu uma bênção divina. Em contraponto à limitação em relação ao escrito, o ex-presidente da Associação, hoje vereador do município, exalta o “dom” da fala como potencialidade criadora e transformadora: *escrevo muito mal. (risos) Mas graças a Deus eu sou uma pessoa muito... Deus me deu um dom muito bom, que eu vou pra qualquer lugar, sei conversar, muito não, mas sei apresentar um trabalho... Eu faço até palestra de associativismo em outras comunidades.* O mesmo respeito repete-se nas falas de Dona Joana, uma das responsáveis por atividades religiosas da igreja católica, e do senhor Alcides, pai de

santo da comunidade<sup>35</sup>. Ambos exercem a função de guardiães de conhecimentos sagrados a serem compartilhados com os descendentes, por meio da oralidade.

Retomando uma judiciosa afirmação de Paul Zumthor (1993, p. 71), pode-se considerar que, em Coqueiros, “[...] nada teria sido transmitido nem recebido, nenhuma transferência se teria eficazmente operado sem a invenção e a colaboração, sem a contribuição sensorial própria da voz [...]”. Assim, as orações, as canções, as receitas, as superstições, os rituais, enfim, as muitas matérias de aprendizagens do cotidiano, todas elas foram, e são, ainda hoje, em grande parte, dialogadas no âmbito de práticas orais que vão criando tradições e dando continuidade a modos de ser e viver, que, não estando cristalizados, vão sendo dinamicamente traduzidos a cada nova geração por meio das relações estabelecidas no contexto da comunidade.

Os deslocamentos operados funcionam como atualizações necessárias às novas demandas socioculturais, sem, contudo, negar o valor das construções passadas. Assim, os processos característicos dessas atualizações podem ser refletidos, na perspectiva fenomenológica, a partir da dinâmica revigoração de um “já vivido” a perdurar nas relações intersubjetivas da atualidade, o que permite uma aproximação com as discussões acerca da ideia de “enraizamento dinâmico”, tributária de Maffesoli (2007, p. 116): “[...] Não se trata de um saber teórico, mas de uma vivência prática, a da experiência individual que se enraíza na experiência coletiva. Trata-se de uma espécie de instinto que funda a perduração societal nos usos e costumes da comunidade”.

Fundamentada na perspectiva de que os conhecimentos mantêm uma ligação com realidades passadas, por meio dos resíduos deixados por gerações anteriores e reinventados constantemente no ambiente comunitário, a ideia do enraizamento dinâmico ratifica a importância atribuída à tradição, à renovação do sentimento de pertencer, sem desconsiderar a dinamicidade dos saberes cotidianos em suas ramificações calcadas na interdependência das redes de sociabilidade. Nesse sentido, a lógica da construção teórico-conceitual que rege as relações interpessoais em Coqueiros pode ser considerada a lógica da vivência prática, da experiência comunitária, da celebração revisionária de suas narrativas. Os ensinamentos informais contidos em mitos, lendas,

---

<sup>35</sup> As declarações feitas por D. Joana e seu Alcides são provenientes das entrevistas semiestruturadas que acabaram não fazendo parte do *corpus* de análise desta pesquisa, sendo aqui convocadas pela pertinência discursiva.

canções, celebrações, ritos, entre outros, seguem fazendo uma coerência social diferenciada para a comunidade e, em última análise, travam relações estreitas com as fusões e fissuras provenientes do contato com o conhecimento letrado.

Dessa forma, fica patente que o fundamento de toda e qualquer ação formativa educacional na comunidade precisa considerar determinantes culturais constitutivos, a fim de que possa contemplar a sapiência herdada da tradição oral e encaminhar-se para a totalidade do ser, como sugere Bâ (1982), nas palavras destacadas na epígrafe desta seção. Seguindo esse viés, é salutar reafirmar que a lógica elementar da construção dos conhecimentos característicos de comunidades centradas, preferencialmente, na experiência oral, como é o caso de Coqueiros, não se encontra unicamente fincada no racionalismo cientificista perseguido pelas sociedades modernas, mas funda-se justamente na força da comunidade, através de rituais cotidianos que edificam conhecimentos em constante (re)construção nos múltiplos trajetos significados entre os sujeitos, o conhecimento e a vida.

## 5.1 OS SABERES DA ORALIDADE: ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA

*Foi aprender. Vi, e assim a gente mesmo vê e espera a  
vontade de Deus. Ia vendo meus tronco véio.*  
(FRANCISQUINHA)

Os saberes da oralidade são aqueles conhecimentos construídos no decorrer da história do homem e que, manifestando-se nos múltiplos discursos produzidos acerca da realidade, encontram nas práticas orais o principal veículo responsável por sua atualização, circulação e consumo. São, portanto, saberes da experiência, das construções elaboradas na convivência do dia-a-dia, nas trocas familiares e comunitárias. Nessa perspectiva, não são tomados, no presente texto, em oposição hierárquica àqueles provenientes da cultura escrita, mas como realização própria das diversas culturas, em todas as épocas e espaços, com maior ou menor intensidade. Assim, fica patente que as teorias sobre o tempo, sobre as plantações, sobre as questões metafísicas estão inseridas no universo conceitual de Coqueiros na forma de um compartilhar cotidiano calcado no

“princípio da comunidade”, para usar um termo de Boaventura Santos (2001) ao discutir os paradigmas dominantes da ciência moderna.

Nesse cenário, a família constitui-se um espaço de sociabilidade e aprendizagem fundamental para a atualização e preservação dos saberes ancestrais da coletividade. As casas das famílias, juntamente com os centros religiosos, a escola, as festas sagradas, profanas ou híbridas, funcionam como ambientes catalizadores capazes de condensar experiências significativas, porquanto sejam espaços elementares de construção de conhecimentos organizadores da vida cotidiana dos leitores e leitoras de Coqueiros, sujeitos dessa pesquisa. Dona Francisquinha, que exerceu a atividade de parteira da Comunidade, ao comentar sobre o aprendizado da profissão, destaca a relevância da observação de suas familiares, inclusive da própria mãe, como fonte de saber: *Foi aprender. Vi, e assim a gente mesmo vê e espera a vontade de Deus. Ia vendo meus tronco véio. Eu vi a Lorinda, a Sedina, esse povo.* A expressão *os tronco véio*, usada por Dona Francisquinha como referência às antepassadas que lhe serviram de sustentação na aquisição da profissão, é exemplar para que possamos entender como se constrói esse saber cotidiano edificado na experiência ancestral dos mais velhos e para que possamos dar-lhes o devido valor. Onde o saber científico formal nem ensaiava fazer-se presente, a sabedoria do senso comum efetivava a sua colaboração.

Em Coqueiros, os conhecimentos necessários às atividades de trabalho foram, e ainda são, compartilhados, em sua grande maioria, por meio da oralidade, inclusive tratando-se daqueles que fazem da lida uma celebração. Embora essa não seja uma realidade exclusiva das comunidades africanas ou afro-brasileiras, há um correlato entre as práticas descritas por Mattos (2007, p. 19), em relação aos ofícios das sociedades africanas e aquelas narradas por alguns moradores da comunidade, principalmente no que se refere ao entoar de “cânticos ou palavras ritmadas e gestos que representam o ato da criação”. Aparecida nos conta dos versos outrora cantados e recitados durante a cata do café e analisa os motivos pelos quais a tradição vem desaparecendo:

*Cantando, a gente pega café. A gente canta roda pegando café. Agora até que diminuiu mais por causa que até as coisas mudou mais, até os café não dá mais na época certa. Aqui nós tem uma roça mesmo, aqui nos Canudo, que, ÔXE, a*



*gente não sabia onde é que tava cantando roda, porque uma queria cantar mais alto do que outra. Mãe tinha uma roça, tinha a roça de Jandira, que é vizinha, ali já tinha uma turma de gente cantando roda, subia mais pra cima, tinha outro vizinho, já tem outra turma de gente cantando outra roda. Eu sei que alegrava os café, e, nessa época, dava DUM JEITO. O povo diz que os café parou de dar depois que os povo parou de cantar. A gente dizia assim: ‘Cafezeiro abaixa a galha que eu quero pegar café, cafezeiro eu já te disse meu namorado quem é’. Aí cada quem ia dizendo seu verso, mas tudo com café, que era pros café se alegrar. Era desse JEITO. Parece que de uns anos prá cá, que o povo parou mais um pouco, acho que depois... assim... depois de rádio, depois de televisão, essas coisas, diminuíram mais. Mas assim mesmo, eu, quando eu vou pegar café, lá na roça de mãe... tem uma colega que pega café mais nós, todo ano, nós ainda canta roda. Nós nunca esqueceu. E mãe mesmo manda: ‘Vocês canta roda que é pra alegrar o cafezeiro, que é pra no próximo ano dá mais’. (risos) (APARECIDA)*

Os tempos mudaram, o café já não dá como antigamente e a interferência da tecnologia mostra-se presente no dia-a-dia das comunidades rurais, embora ainda não para otimizar a produção agrícola da região. A companhia do rádio à pilha, por exemplo, talvez MP3 para os mais jovens, pode substituir as cantorias tão necessárias há pouco tempo atrás. A sabedoria dos mais velhos, calcada na oralidade, convive com práticas próprias da cultura letrada, descortinando um horizonte de relações complexas, de deslocamentos e reelaborações culturais constitutivos das identidades. As mudanças acontecem em um campo de batalha afeito às identificações constantes, o que, na análise de Bauman, cumpre o papel de problematizar os essencialismos impossíveis de se manter no contexto da “modernidade líquida”. Assim, para o autor,

*A identidade [...] é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo da batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem, à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte os dois lados. [...] A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa a ser devorado. (BAUMAN, 2005, p. 83)*

Essa batalha é percebida nas narrativas dos sujeitos leitores de Coqueiros no que tange às escolhas feitas para a elaboração de uma identidade cultural para a comunidade. Assim, alguns costumes e rituais transmutaram-se em novas formas de ser-fazer, mantendo-se vivos, outros se perderam na poeira da memória daqueles que vivenciaram experiências em processo de esquecimento. Aparecida narra alguns desses costumes que já não se praticam mais na comunidade, mas que ela presenciou, ao mesmo tempo em que faz referência aos rituais festivos

do casamento que se mantêm, com algumas alterações, como se pode entender a partir dos não-ditos de sua fala:

*Aqui era assim: tinha os batalhão de cavar brejo. Cavava os brejo, depois a gente ia com a bandeira encontrar os cavador. A bandeira quem fazia era uma moça. Tinha que ser uma moça pra enfeitar a bandeira... aí a gente ia com a bandeira, quieto; quando encontrava os homens, começava a cantar: ‘Ô lê lê bandeira verde, toda enfeitada de frô, quem enfeitou essa bandeira foi uma moça de valor’. Os homem vinha batendo nas enxadas, que cavou o brejo, até na casa do dono do brejo, e, quando chegava lá, começava a rodar a casa. Os homens batendo na enxada e as mulheres cantando, e aí ia sambar todo mundo. Era um divertimento. Era o divertimento que a gente tinha. E tirando o divertimento, assim, quando cavava um brejo, tinha a tapa de casa... também era a mesma coisa. Também quando casava uma noiva, que quando casava as noiva... mas sempre aqui ainda é assim. Quando casa uma noiva, em Mirangaba ou então em Santa Cruz, tinha que vir com aquela noiva acompanhando e cantando roda. Era cantando roda e dizendo verso. E eu no meio, que eu gostava, gostava não, ainda gosto de cantar roda e dizer verso. Vou cantar aqui um pouquinho das roda que a gente acompanha com a noiva: ‘Meu coqueiro novo não refolha mais, a moça quando casa, não namora mais, ô meu coqueiro novo não refolha mais’. A gente vem trazendo a noiva e acompanhando e dizendo verso, aí quando chega em casa, a mãe mais o pai já tá esperando a noiva com a toalha pra noiva ajoelhar e dá benção aos pai... e o povo canTANdo. Vamos supor, foi Bruna que casou, aí uns diz assim: ‘Dona Lucimar, não vá chorar, dona Lucimar, não vá chorar, Bruna casou, ficou Davi no lugar’; depois volta e diz: ‘Dona Lucimar, não fique à toa, que a sua filha se casou com gentes boa’. (risos) É engraÇAdo. Os casamento daqui é engraçado...; e vai cantando. Depois que termina, agora aí vai almoçar ou vai jantar, se é à noite. E agora aí volta e aperta... aí todo mundo tá se divertindo. (risos) (APARECIDA)*

A presença da música, tanto nas atividades de trabalho quanto nos momentos de festividade solene, traduz a natureza celebratória dos quilombolas de Coqueiros que, estando em processo de reelaboração de seus horizontes culturais, fazem dialogar velhas e novas configurações simbólicas na construção de suas identidades. Os versos cantados guardam uma significação discursiva plural capaz de referendar os valores e comportamentos desejáveis para os indivíduos da comunidade. As lembranças de Aparecida, talvez por sua condição de mulher, priorizam canções voltadas para o comportamento da *moça de valor*, que *quando casa, não namora mais* e que deve se unir a um homem que seja *gentes boa*. O resultado parece ser a gênese da família idealizada na comunidade.

Para Nascimento (2003, p. 39), “a análise sociológica contemporânea dos novos contornos do mundo globalizado vem confirmar essa ênfase sobre identidade e comunidade, pois nela a

identidade efetivamente se torna categoria fundamental”. A identidade coletiva, a nível local, desempenha uma função preponderante para a problematização dos processos de exclusão e para a formação de uma autoestima positiva, porquanto seja a comunidade o espaço de socialização onde a memória (individual e coletiva) age entrecruzando arquivos culturais diferenciados. Em muitos casos, ambiência familiar e comunitária confundem-se, criando uma atmosfera cosmológica para o compartilhar de conhecimentos fundantes construídos através dos tempos. No caso de Coqueiros, pode-se perceber que a preservação dos saberes acontece nessa conjunção da ação familiar, tendo como extensão a força da coletividade. Na narrativa de Aparecida, a figura do pai ganha destaque, confirmando a importância dada ao núcleo familiar. Entre os aprendizados aos quais a moradora faz referência, ganham importância maior as rezas e o samba, ambos detentores privilegiados da ancestralidade preservada em práticas orais e corporais desenvolvidas na comunidade:

*Mãe diz que com dois anos de idade, pai já me botava pra fazer piéga, e eu já fazia. Sambo desde pequena, desde pequena que eu sambo. Gosto mesmo, não aguento ver bater um pandeiro que eu tô lá. (risos) Eu aprendi aqui, na nossa comunidade. Como eu aprendi mesmo rezar, foi aqui na nossa comunidade, que desde pequena, sempre meu pai, quando ele ia pra reza, ele me levava. Se tinha um samba também, ele me levava, por isso que eu aprendi tudo foi aqui, na comunidade, porque eu nunca saí pra fora, pra outro lugar, nunca saí. Vim sair agora, depois de eu já adulta, que eu já fui em São Paulo, que meus irmão mais velhos mandaram pra mim ir; já fui. Vou pra Salvador, depois de adulta, mas até os meus dezessete a dezoito anos, o que eu aprendi foi com meu pai, foi tudo aqui em nossa comunidade... de samba, de reza, de tudo. Quando a gente terminava de jantar, quem era doido de jogar um prato prá lá e não rezar pra dá benção a ELE. Tinha que agradecer a Deus por aquele pão, rezar e dar benção a ele. E na hora de deitar, ele fazia um círculo dos filhos, todos eles tinha que rezar o Padre Nosso e rezar a Ave Maria e oferecer pra poder deitar, pra ir as carreirinha de menino, cada quem pra sua cama.*

O samba, presentificado na performance dos rituais, inclusive aqueles voltados à religiosidade, é transmitido de pai para filhos, representando a expressão maior da ancestralidade presente em reminiscências que traduzem os sentidos armazenados na memória coletiva guardiã de formas singulares de significar tradições e valores. Conforme Leda Martins (2006, p. 83), “[...] no caso brasileiro, os ritos de ascendência africana, religiosos e seculares ocupam um lugar ímpar como veículos de transmissão de um dos mais relevantes aspectos da visão de mundo africana, a ancestralidade [...]”. Nesse viés, Dona Elza, ao falar do samba, ressalta essa aprendizagem

calcada no ser-fazer dos antepassados: *Eu aprendi assim, vendo os outros cantar e eu segurava na mente e ali eu aprendi*. E continua:

*Eu comecei a cantar, eu já tava mãe de família. Quem cantava reis era minha avó, aí ela morreu. Quando era pra cantar um reis, eu dizia que não sabia e o povo dizia: ‘Mas conta o pé que sabe’. Mas eu sabia, aí continuei cantando. Foi que nem a esmola de São Gonçalo, eu também prendi com ela, assim, cantando mais os outros. Eu não cantava, vim dá pra cantar mesmo depois que ela morreu. O povo ficava: ‘Ah, eu quero pagar uma promessa, é pra cantar, é pra cantar’. Aí quando eu já vim cantar a esmola de São Gonçalo mesmo, eu já tinha meus filho tudo, já tava tudo grande. Fez que nem o Reis também.*  
(DONA ELZA)

Para Dona Elza, o samba representa uma forma de “participar dos mistérios dos que já se foram. Espaço visitado e tempo vivido são fontes de renascimento, de retorno à Unidade, desde que os antepassados deixaram a herança do experimentado”. (PEREIRA; GOMES, 1988, p. 159) Ela possui o conhecimento a ser continuado, o que a coloca frente a uma espécie de obrigação a ser assumida na comunidade. É a contribuição que lhe cabe: puxar o samba, possibilitar o pagamento das promessas a São Gonçalo, festejar os Santos Reis.

Já o senhor Antônio destaca aprendizagens tão espontâneas que o fazem sentir-se incapaz de precisar a época em que ocorreram; parece-lhe que ele sempre soube sambar. A mesma naturalidade encontrada no relato autobiográfico de leitura de Rousseau: “Jamais aprendi a ler; parece-me que eu sempre soube ler” (apud POMPOUGNAC, 1997, p. 29), está presente na narrativa do coqueirense. Entretanto, a proximidade das letras e do material escrito, destacada por Rousseau, tem outro horizonte conceitual e factual em Coqueiros. A intimidade do senhor Antônio é com a cadência dos movimentos do corpo, com os acordes ritmados da voz, com o som dos tambores e pandeiros: *Aprendi quando... eu acho que eu já aprendi na barriga da minha mãe, que ela gostava (Risos). Ela gostava de sambar. E eu sou do mês de janeiro, oh, do mês do samba. Aí já nasci sambando (grifo meu).*

Nessa perspectiva, faz-se relevante ressaltar os estudos realizados por Martins (2006, p. 84) acerca do que ela denomina de oralitura, quando estuda os Reinados ou Congados em Minas Gerais. O sentido do termo oralitura filia-se não ao “repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas especificamente ao que em sua performance indica a

presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significante e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade”. A rasura provocada pela referida autora em relação ao vocábulo oratura, usado por críticos em referência à tradição oral africana para marcar a textualidade verbal, efetiva-se no acréscimo da linguagem performática presente na memória do corpo. Assim, destaca que

[...] Numa das línguas banto, da mesma raiz verbal (*tanga*) derivam os verbos escrever e dançar, o que nos ajuda a pensar que, afinal, é possível que não existam culturas ágrafas, pois segundo também Nora (1996), nem todas as sociedades confiam seus saberes apenas em livros, arquivos, museus e bibliotecas (*lieux de mémoire*), mas resguardam, nutrem e veiculam seus repertórios em outros ambientes da memória (*milieux de mémoire*), suas práticas performáticas. (MARTINS, 2006, p. 84)

O letramento do senhor Antônio notadamente segue uma lógica diferenciada daquela estabelecida por padrões ocidentais brancos. A escrita do corpo, a relação mnemônica com o movimento e com a musicalidade sofrem, entretanto, uma descaracterização valorativa por parte das sociedades grafocêntricas incapazes de aceitar outras lógicas que não a sua própria. Nesse sentido, faz-se mister reconhecer a complexidade das relações provenientes das múltiplas linguagens e suas realizações em culturas diversas. O Reizado, a Esmola de São Gonçalo, o samba por prazer ou obrigação religiosa, inscrevem-se nas encruzilhadas da linguagem; seja a voz, (re)criando sentidos que volteiam nos gestos performáticos a ecoar através dos tempos, seja o corpo, grafando a letra sinuosa das reminiscências rasuradas, ambos evocam a leitura e imprimem o desafio de se assumir a impossibilidade de um porto seguro discursivo, pois que os caminhos de sentidos são múltiplos, sinuosos, imprevisíveis. Assim,

[...] a representação teatralizada pela performance ritual, em sua engenhosa artesanaria, pode ser lida como um suplemento que recobre os muitos hiatos e vazios criados pelas diásporas oceânicas e territoriais dos negros, algo que se coloca em lugar de alguma coisa inexoravelmente submersa nas travessias, mas perenemente transcrita, reincorporada e restituída em sua alteridade, sob o signo da reminiscência. Um saber, uma sapiência. (MARTINS, 2006, p. 83)

Os conhecimentos provenientes dos saberes e sapiências de Coqueiros estão presentes nas relações familiares e comunitárias no âmbito das quais se aprende os mais variados movimentos da voz e do corpo, na aquisição do legado oral e na inscrição social de referenciais silenciados.

Também se mostram presentes na consciência de que a inserção na cultura escrita faz-se necessária para o apoderamento da tecnologia em torno da qual giram as trocas sociais. Os africanos, ao chegarem ao Brasil, precisaram conviver com vários grupos sociais de costumes, valores, línguas, enfim, culturas diferenciadas, de forma que foram convocados a recriar a sua própria maneira de ser-entender o mundo. Nesse sentido, fez-se preponderante a criação de espaços simbólicos que preservassem os elementos hermenêuticos com os quais pudessem efetuar o movimento de transmissão de uma visão de mundo fundada pela ancestralidade e conciliada na convivência estabelecida cotidianamente com a cultura brasileira.

Aqui, oralidade e escrita voltam a se cruzar de maneira definitiva, pois o conhecimento letrado passou a se configurar como poderosa barreira de opressão e exclusão para aqueles que não podiam desfrutar dos privilégios provenientes de sua posse, para os “não-herdeiros” do capital cultural ocidental. Por isso mesmo, a luta do Movimento Negro passou a se concentrar em torno da cultura e da educação. Conforme Gonçalves (2000), a primeira grande proposta “visando ao desenvolvimento moral e intelectual do negro brasileiro” foi redigida em 1936, pelo então presidente da Frente Negra Brasileira, Raul Joviano de Amaral. A proposta contemplou “um programa de ação que se estrutura em três eixos: agrupar, educar e orientar.” (GONÇALVES, 2000, p. 342) Para tanto, evoca a mobilização afro e denuncia os efeitos perversos do ensino oferecido nas escolas de maioria branca. Nesse sentido, fica patente o necessário enfrentamento das armadilhas discursivas que situam os descendentes africanos em espaços culturais insignificantes e que aprisionam “[...] o negro em lugares em que sua identidade só pode ser delineada através de utopias e anacronias que desarticulam a sua efetiva integração na sociedade como cidadão”. (FONSECA, 2006, p. 95)

A educação, por meio do ensino formal, passa a ser uma maneira de forçar a entrada nos espaços de ascensão social reservados à elite branca. Entretanto, as reivindicações também se referem à preservação e manutenção dos conhecimentos ancestrais que não poderiam ser engolidos pelas políticas de homogeneização cultural. Desse modo, a escola encontra a sua tarefa mais urgente: fazer dialogar saberes construídos pelo paradigma da diferença, sem provocar uma hierarquia valorativa excludente para o afro-brasileiro. Considerar o importante papel desempenhado pela

oralidade nos processos de participação e inserção nas culturas escritas é parte constitutiva desse desafio.

Aparecida, quando trata das tarefas que mais gostava de desempenhar ao frequentar a escola na infância, elege a recitação de poesias como a sua atividade preferida. Ressalte-se que o ensinamento das poesias acontecia em casa, com os pais; a escola aparece apenas como cenário e palco para as apresentações em datas festivas:

*Quando chegava lá [na escola], botava uma mesona grande pros aluno subir pra dizer poesia. Ah, isso aí eu adorava. E as professoras gostava de me chamar, porque eu não tinha vergonha de chegar lá em cima e dizer minha poesia.[...] Mãe me ensinou e eu aprendi. Minha poesia que eu dizia era assim. Eu subia lá em cima e dizia: 'Menino Jesus...', que tinha que fazer assim com as mão. Primeiro fazia assim e era assim pro público aplaudir, tá entendendo? [Fazendo gestos de sudação ao público]. Aí todo mundo batia palma e eu dizia assim: 'Menino Jesus, galho de alecrim maior, sua sombra cobre tudo, ou que chova ou que faça sol'. Essa poesia era minha, eu não deixava ninguém dizer, e todo mundo batia palma. Pai também me ensinou, mas a que eu gostava mais é a que mãe me ensinou. A de menino Jesus.*

A riqueza que borbulha a partir dos versos, músicas, adivinhas, *causos* e contos a circular cotidianamente, oferecem lições exemplares de vida, criando horizontes conceituais cuidadosamente moldados através dos tempos e que não podem simplesmente desaparecer. Quantas histórias povoam o imaginário popular da comunidade e cujo valor incontestável precisa ser resgatado, cultivado, divulgado! São dizeres descaracterizados e desvalorizados em nome do rigor científico perseguido pela racionalidade letrada e que raramente encontram espaço para fluir. O breve conto narrado, a seguir, por Aparecida funciona como um exemplar dos conhecimentos complexos que podem ser comunicados de maneira leve e prazerosa, possibilitando reflexões e aprendizagens que a escola teima em ignorar.

*Se eu conto história? Eu só tenho na lembrança uma sozinha, uma história que pai contava que eu ainda conto pra meus filhos. Uma do passarinho. Só essa que eu conto, mas as outras eu já me esqueci, e era muita história que pai sabia, muita MESmo. A do passarinho é mais ou menos assim: 'Disse que tinha uma mulher que tinha um passarinho. Ela tinha muito filho e não tinha o que comer. Aí diz que ela disse assim: - Oh meu filho, hoje nós não tem o que comer, nós vamo resolver matar esse passarinho pra nós comer. Aí disse que na hora que ela ia com a mão, o passarinho dizia assim [Cantando]: - Não me mate, não, lango, lango, lango, que eu sou rei dos pássaros, lango, lango,*

*lango, se o senhor me matar, lango, lango, lango, o mundo se acaba. E aí a mulher disse que entristeceu, aí disse que ela mandava o marido: - Vai pegar, vai, pra ver se ele não diz nada. Aí disse que quando o marido ia, ele cantava de novo... cantava de novo... até que ela desistiu de matar o passarinho’.*

E continua:

*A gente entendia... eu mesma entendia, assim, que já era um exemplo de vida, que o passarinho tava cantando pra não matar ele, que ele precisava de viver. É igualmente hoje, a gente tá vendo mais ou menos as histórias que os mais velhos contava batendo quase igual com hoje. Quando eu vejo passar no jornal, o pessoal com aqueles passarinho preso e os policial tem hora que pega e toma e solta, eu lembro dessa história que pai contava.(APARECIDA)*

Não seria possível encontrar aqui pistas textuais necessária à compreensão das intrincadas relações estabelecidas entre o homem e a natureza, por exemplo? O paradigma da complexidade que rege as sociedades pós-modernas, em toda sua lógica planetária, holística e transitória ecoa também por meio da sabedoria milenar de vozes ancestrais a ofertar um legado cultural único em sua dialogicidade conceitual. A história dos passarinhos a cantar para não morrer também não guarda uma semelhança com um certo povo que se apegou ao canto para não sucumbir à tristeza e para sobreviver? É nesse sentido que a oralidade precisa ser compreendida, como guardiã de conhecimentos de valor inestimável; como ofício destinado a esculpir o ser humano a partir de traços, cores e contornos vivenciais, e não como marca de primitivismo ou atraso cultural.

## 5.2 ESCOLARIZAÇÃO E REGULARIZAÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: NARRATIVAS DE APRENDIZ

Desculpa, meu amigo,  
Eu nada te posso dar;  
Na terra que rege o branco,  
Nos privam até de pensar!...  
(GAMA, 2008, p. 14)

A história da cultura escrita está povoada de episódios tensos e não-lineares no que se refere à socialização dos espaços referenciais de inserção, principalmente, para os indivíduos provenientes de grupos historicamente marginalizados pelo poder econômico, e cujas



possibilidades de aquisição dessa tecnologia foram, e são ainda hoje, dependentes de ações governamentais muitas vezes ineficientes e excludentes, quando existem. Considerado o Brasil um país de escolarização e imprensa tardias, é forçoso reconhecer que as políticas de acesso às tecnologias ler/escrever não chegaram a oferecer condições equitativas para toda a população, o que nos levou a manter, até meados do século XX, taxas de analfabetismo muito altas por todas as partes do país. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996) Dentro desse cenário, muitas vezes desolador em relação aos bens culturais simbólicos disponibilizados, alguns segmentos da população encontram-se em maior desvantagem, a exemplo dos filhos da diáspora negra, que foram mantidos legalmente fora da escola, ainda no século XIX, o que dificultou enormemente a posse de bens culturais indispensáveis a uma inserção social mais efetiva na sociedade letrada.

Assim, a leitura do texto escrito, para muitos brasileiros, foi-se constituindo um luxo quase inalcançável, na medida em que estudar dependia de muito esforço, sacrifício e força de vontade. Mesmo quando as escolas abrem as portas para a tão necessária democratização da leitura, por meio da democratização do ensino, o faz de maneira opressora, folclorizada e estereotipada, suprimindo dos currículos escolares a História Cultural Africana e Afro-brasileira. Também é notório que para as pessoas da zona rural, ambientadas em locais distantes dos grandes centros urbanos, tal acesso faz parte de uma história de violências e interdições. É, assim, que Dona Elza destaca, em sua história de leitura, a necessidade de um investimento extra-escolar para a aprendizagem da escrita do próprio nome: *Nem tudo eu sei ler, mas umas coisa assim aprendi por mim mesma, eu fui esforçando, fazendo meu interesse em casa, assinando meu nome, fazendo força até pelo menos um dia assinar meu nome, uma coisa assim que não seja muito difícil, eu faço.*

Notadamente, como comunidade quilombola formada em sua maioria por pretos e pardos, Coqueiros integra as estatísticas ainda desafiantes divulgadas recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nos números da Síntese de Indicadores Sociais 2008, dos 14,1 milhões de analfabetos existentes no país em 2007, *9 milhões eram pretos e pardos*. E se houve uma melhora em relação ao ingresso de estudantes pretos e pardos no nível médio (em idade regular), o acesso a Faculdades e Universidades continua muito difícil, segundo os mesmos indicadores, o que põe por terra qualquer discurso mais otimista em relação à

existência de uma democracia racial no Brasil. (IBGE, 2008) As explicações mais plausíveis encontram-se na grande desigualdade social existente no país e, também, no forte preconceito étnico-racial vivenciado por grupos afro-brasileiros. Nesse sentido, conclui-se não ser possível compreender largamente as práticas leitoras realizadas, em qualquer espaço, sem a devida contextualização. Conforme Cilza Bignotto, as políticas relacionadas à leitura precisam considerar essa realidade fundada na desigualdade. Para a autora,

Todas as políticas relacionadas à leitura, todos os projetos para melhorar as práticas de leitura e escrita na escola ou fora dela esbarram na pedra da desigualdade. Se a ignorarem, estarão fadados ao fracasso e continuarão impedindo milhões de pessoas de exercerem plenamente a cidadania, objetivo sempre enfatizado em todas as campanhas educacionais brasileiras. (BIGNOTTO, 2008, p. 5)

Ressalte-se que Coqueiros situa-se na zona rural da região Nordeste, tem uma população com um nível de renda considerado baixo e compõe-se, em sua maioria, de pretos e pardos, o que, segundo o IBGE (2008), submete seus moradores a dificuldades maiores em relação ao acesso e à progressão na educação básica. Essas três categorias de exclusão também são destacadas por Galvão e Di Pierro (2007), quando, ao tratar do analfabetismo, afirmam ser a sua prevalência um fenômeno mais fortemente presente em determinadas regiões geográficas, principalmente em alguns subgrupos étnicos e socioeconômicos da população. Sendo assim, “as chances de permanecer analfabetos são muito maiores para quem provém de famílias de baixa renda, é negro ou vive nas zonas rurais do Nordeste do país.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 62) Não é de se estranhar, portanto, que as políticas educacionais reparadoras estejam tão presentes na comunidade de Coqueiros e que seus moradores e moradoras façam tantas referências a programas educacionais assistenciais oferecidos pelo poder público estadual e federal, evidenciando, inclusive, uma relação de dependência com tais políticas. O Estado paternalista que investe em uma educação compensatória está fortemente presente na comunidade. Assim, muitos programas foram citados como possibilidade efetiva, para alguns única, de progressão escolar nas últimas décadas: Mobral, Pró-leigos, Pró-formação, Pró-ler, PETI, além do programa TOPA (Todos pela Educação), ao qual alguns dos sujeitos dessa pesquisa estão integrados como estudantes.

A exclusão social, cultural, econômica e política das populações afro-brasileiras, e aqui me refiro mais especificamente àquelas situadas na zona rural, tem raízes históricas que remontam ao período de escravidão, quando a negação da cidadania era uma constante em todos os aspectos da vida do afro-brasileiro. Nem mesmo o processo de catequização dos africanos, realizado pela igreja católica, ofereceu contribuições representativas para o desenvolvimento da escolarização. As irmandades dos negros católicos, criadas pelo Estado português e subordinadas ao controle de religiosos brancos, portanto legitimadoras do sistema colonial, embora tenham oferecido contribuições para a formação cidadã, para a preservação da cultura africana, no que tange à educação formal, nada ofereceram até as primeiras décadas do século XX. O processo de aquisição da leitura e da escrita<sup>36</sup> dos cativos não estava presente nos planos da Igreja católica (GONÇALVES, 2000), coadunando com as ações excludentes do Estado.

A legislação da província da Bahia, por exemplo, entre 1835 e 1888, no que tange à formação intelectual dos escravos negros, é muito clara. Sua composição consta de resoluções e regulamentos publicados para normatizar a instrução pública, de forma que a proibição do acesso à escolarização oficial por parte dos escravos fez-se taxativa, a exemplo da Resolução nº 1.561, de 28 de junho de 1875, sancionada por Venâncio José de Oliveira Lisboa, presidente da Província da Bahia, ao determinar, no art. 86, parágrafo 4, que os escravos não seriam admitidos à matrícula, pois não poderiam frequentar a escola primária”. (FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA, 1996, p. 109)

Faz-se importante ressaltar que a Constituição de 1824 autorizava tais resoluções excludentes, visto ter restringido o acesso à escola formal somente aos cidadãos brasileiros, o que interditava o ingresso da população escrava de nacionalidade africana. Por isso mesmo, a pertinência das palavras do poeta Luiz Gama, destacadas na epígrafe, “nos privam até de pensar”, aqui representando o veto à leitura e à escrita, considerados potenciais aparatos terroristas contra a dominação; devendo, portanto, ter o acesso negado. As práticas formais de letramento (aquelas

---

<sup>36</sup> Conforme Gonçalves (2000), as irmandades dos negros católicos não contribuíram para a escolarização dos africanos no Brasil, embora tenham preservado tradições africanas. Ao contrário dos Estados Unidos, onde o protestantismo foi marcante para a expansão da leitura e da escrita, em nosso país, não há registros de ações educativas para os cativos. Não era preocupação da Igreja Católica a inserção dos negros na leitura dos evangelhos. No século XIX, existiam irmandades em todo o país, todas em áreas urbanas.

oferecidas nas instituições educacionais) notoriamente foram usadas na tentativa de efetivação do *apartaid* sociocultural pretendido pelas elites.

A educadora alemã, Ina von Binzer, que viveu na zona rural da província de São Paulo, entre 1881 e 1883, portanto, em época próxima à abolição da escravatura, ao tratar da alfabetização dos afro-brasileiros já “libertos” pela “Lei do Ventre Livre”, Lei nº 2040/28/09/1871, diz: “Os pretinhos nascidos agora não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque mais tarde nada renderão.” (BINZER, 1994, p. 40-41)

O estigma de mercadoria carregado por afro-brasileiros que precisavam dar lucro, não coaduna com participação social, com cidadania. Assim, em sua grande maioria relegadas à própria sorte, as crianças negras, fortemente racializadas, não encontravam o espaço formativo disponibilizado aos brancos, pelo menos àqueles mais favorecidos economicamente. Mesmo quando há interferência da lei, esta não é cumprida, ficando tudo a mercê da determinação do mercado, do lucro, da discriminação, principalmente, porque as autoridades governamentais lavam as mãos e não garantem a aplicabilidade da mesma:

[...] A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior, não há os mestres-escola rurais como na nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar 20 a 50 animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada?... (BINZER, 1994, p. 128)

O texto da educadora ratifica a inexistência de escolas na vida da maioria dos brasileiros, no final do século XIX, estando indiscutivelmente excluídos, principalmente os afro-brasileiros, do seu universo físico e conceitual. Para Gonçalves (2000), mesmo com a criação dos cursos noturnos<sup>37</sup>, pelo Decreto 7.031, de 6 de setembro de 1879, e ainda que a Reforma do Ensino primário e Secundário, proposta por Leôncio Carvalho, em 1880, instituísse a obrigatoriedade do ensino dos

<sup>37</sup> Gonçalves (2000) aponta a presença de africanos em cursos noturnos oferecidos por abolicionistas e republicanos, entre outros, em províncias como a de Rio Grande do Sul. Entretanto, chama a atenção para o fato de que essa não é uma experiência universal. Pelo contrário, na mesma província a instrução dos negros, cativos ou libertos, era vetada nas outras instituições escolares.

7 aos 14 anos e eliminasse a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas, a inserção dos africanos e afro-brasileiros livres não foi universalizada.

Com o fim do regime escravista, entretanto, evidencia-se a necessidade de organizar o trabalho livre para que as condições privilegiadas da elite dominante fossem preservadas, sem maiores entraves, e para que o projeto de modernização do país não afundasse no 'atraso dos negros', ou seja, outra forma de manipulação e dominação fez-se necessária. O caminho da disciplinarização mais uma vez ocorreu pelo trabalho e pela escola, como, de certa maneira, já havia sido tentado com os indígenas. Tal intento, presente na maioria dos discursos emancipacionistas propalados na época, fundamentou-se em oferecer à população negra, agora livre, a instrução necessária para que seus membros pudessem integrar o mercado de trabalho, e, portanto, pudessem figurar como partícipes ativos da construção do país, ao mesmo tempo em que eram regenerados do cativeiro. Nesse sentido, os limites impostos pela sociedade escravista seguem ditando condições de inserção escolar extremamente desiguais à população, também nos anos posteriores ao fim da escravidão física. (LUZ, 2007)

Toda essa problemática social em torno da educação fez, conforme Gonçalves (2000), com que a Frente Negra gestasse iniciativas direcionadas à tarefa de assumir a educação coletiva dos negros, abrindo escolas e oferecendo cursos ministrados por fretenegrinos remunerados pelo governo. O autor ressalta ainda que, ao longo do século XX, foram poucas as iniciativas semelhantes, embora elas continuassem a acontecer, a exemplo de Salvador, cujas escolas “aparecem no interior de movimentos associados aos blocos afro, por volta de 1970”. (GONÇALVES, 2000, p. 342) Em todo o século XX, a disponibilização da educação é desigual, fragmentada e descontínua, de forma que segue excluindo, oprimindo e discriminando os indivíduos e grupos considerados fora do padrão médio para o qual a escolarização foi, de fato, idealizada. (LUZ, 2007)

Das narrativas de aprendizagens registradas em Coqueiros, pode-se perceber, no correr dos anos, um lento e descontínuo trajeto rumo à concretização do acesso à educação formal. Se Dona Francisquinha, Seu Antônio, Dona Cota e Dona Elza passaram por dificuldades quase intransponíveis em relação à aquisição da leitura/escrita, Aparecida, Francisquinho, Socorro e Lucimar já vivenciaram outras possibilidades, mesmo tendo exigido de cada um deles, e de suas

famílias, uma boa dose de sacrifício e boa vontade. Assim, os primeiros têm apenas níveis rudimentares de letramento, enquanto os últimos alcançaram um nível de escolaridade mais elevado, sendo que Socorro e Lucimar são professoras formadas. Notadamente, houve uma diferenciação nas estratégias de escolarização entre as gerações, o que, de certa forma, atesta a interferência positiva das famílias no êxito escolar das gerações posteriores<sup>38</sup>.

Dentre os sujeitos dessa pesquisa, alguns estavam estudando na época das entrevistas: Dona Francisquinha, Dona Cota, Francisquinho e Aparecida, o que ratifica outro dado apresentado pelo IBGE, no que se refere às políticas de regularização escolar:

Os programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos podem representar uma resposta adequada a esse tipo de problema. No ano de 2007, 2,6 milhões de pessoas declararam frequentar esses cursos, das quais pouco menos da metade (45,9%) estava em curso correspondente ao ensino fundamental e 20,7% em curso de alfabetização. (IBGE, 2008)

No século XX, a demanda da alfabetização torna-se um desafio. O atraso do Brasil em relação aos países industrializados cria uma onda de mobilização em prol do alfabetismo, fazendo com que as atenções educacionais voltem-se para os adultos. Conforme Galvão e Di Pierro (2007), o censo de 1890 indicava a existência de mais de 80% de analfabetos na população brasileira, o que era interpretado como uma doença crônica a necessitar de tratamento urgente. Entretanto, o *remédio* deveria ser aplicado com prudência, pelos perigos que poderia representar a disponibilização indiscriminada da leitura e da escrita. Ainda segundo os autores, a alfabetização deveria ser cuidadosamente acompanhada pelas elites intelectuais responsáveis por oferecer uma formação moral “capaz de livrar o analfabeto-povo de seus vícios”. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 42)

O temor dos intelectuais era proveniente de pensar que a alfabetização pudesse causar transtornos sociais, caso não viesse acompanhada de uma formação moral sólida. Nesse sentido, as palavras

---

<sup>38</sup> Gonçalves (2000, p. 326), ao tratar da educação dos negros no Brasil, aponta essa inversão de expectativas em relação ao capital cultural das famílias e sua transmissão às gerações subsequentes, considerando que, “sem desmerecer a importância do capital cultural da família no desempenho escolar das crianças e jovens, no caso da população negra no Brasil, esse papel teria de ser relativizado”, sendo necessário considerar também o papel do Estado, visto que “a escola pública universal e gratuita teve algum peso” na expansão das políticas públicas educacionais.

de Carneiro Leão (apud, GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 42), proferidas no início do século XX, são exemplares: “Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará também ela conseguir emprego público”. Nessa linha de reflexão, não é muito difícil imaginar a cor da maioria dessa gente “inculta e ignorante”.

Ainda segundo os autores, em 1940, o censo populacional registrou um índice de 55% de analfabetos com mais de 18 anos, o que alavancou a primeira política pública federal em relação à educação de jovens e adultos. O Ministério da Educação e Saúde criou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947, com recursos do Fundo Nacional do Ensino (FNEP), também em resposta às pressões internacionais. Mesmo tendo-se estendido até princípios de 1960, e tendo desenvolvido em seu interior a Campanha Nacional de Educação Rural, a CEAA não alcançou o sucesso esperado, entrando em declínio. Entretanto, contabilizou ações relevantes, à medida que abriu espaço para as políticas públicas destinadas aos jovens e adultos.

A partir de então, as políticas públicas voltadas à regularização do fluxo escolar passaram a figurar na educação brasileira de maneira contínua na tentativa de otimizar o letramento daqueles cujas condições sociopolíticas e econômicas não permitiram o ingresso e/ou a progressão escolar em “tempo regular”. Todavia, a representatividade efetiva de tais políticas ainda necessita de questionamentos e reelaborações frequentes no que tange aos seus determinantes teórico-metodológicos e, principalmente, à sua implementação, para que os resultados possam ser otimizados e para que a superação do treino mecanicista na aquisição da escrita, amplamente vivenciado em muitos momentos da educação brasileira, possa ser definitivamente superado.

A exemplo de Dona Elza, em fala transcrita a seguir, muitos moradores de Coqueiros participaram de uma das mais conhecidas e controversas ações para a promoção da leitura e da escrita entre os adultos no Brasil, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que, tendo sido criado em 1967, passou a funcionar em 1969, período da ditadura militar, e após a extinção

de todos<sup>39</sup> os outros movimentos de educação popular. Além de buscar a diminuição dos índices de analfabetismo, o Mobral tinha, segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 49), a missão de “adaptar o migrante rural aos mercados de trabalho e consumo urbanos e preparar a força de trabalho para o modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, ao mesmo tempo em que serve às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário”. Trazia, portanto, uma filosofia contrária a uma educação crítica e problematizadora das desigualdades sociais. Com material unificado e metodologias defasadas, em muitos cantos do Brasil, o Mobral não possibilitou acesso efetivo às práticas socioculturais de leitura e escrita. Em Coqueiros, seu alcance parece irrelevante, como nos diz Dona Elza:

*Comecei do ABC e lí até a cartilha. Aí minha mãe adoeceu, eu fui obrigada a vir tomar conta dos outros irmãos, enfim, me casei e agora aí não tive mais condição. Vez que quando apresentava o Mobral, eu ainda ia, assim, um pouco, mas não era muito, porque naquele tempo, até hoje mesmo, a gente trabalha muito; dia que dava pra ir, outros dias não. Hoje é que as coisas melhorou demais, hoje as coisa tá boa, visto o tempo que eu criei meus filho, as coisas hoje tá boa demais.*

O Mobral foi extinto em 1985, e mesmo antes disso outros movimentos em prol da educação de jovens e adultos já se faziam presentes na sociedade, buscando resgatar a postura politizada do método freireano. Ressalte-se que 1985 é também o ano em que a Lei nº 7.332, de 1º de julho, restitui o direito de voto ao analfabeto, sendo consagrado pela Constituição de 1988, que também garante ensino fundamental público e gratuito aos jovens e adultos, fazendo com que as políticas para esse público específico prosseguissem com várias denominações e formas de execução. Entretanto, Galvão e Di Pierro (2007, p. 52), a respeito das políticas oferecidas na atualidade, comentam que há repetição de “uma concepção iluminista de educação, na medida em que se atribui aos intelectuais o papel de disseminar a suposta verdade”.

Os estudos sobre letramento ou alfabetismo<sup>40</sup> desenvolvidos a partir de meados da década de 80, tanto para o público dito regular como para os jovens e adultos, ofereceram valiosas contribuições para o cenário educacional ao ressaltar a necessidade de se pensar o acesso à leitura e à escrita em seus usos sociais e não apenas na dimensão da simples aquisição da tecnologia

---

<sup>39</sup> Galvão e Di Pierro (2007, p. 49) lembram que o Movimento de Educação de Base (MEB) mantém-se por intermédio da influência da Igreja Católica, mas com alguma descaracterização.

<sup>40</sup> Acerca da discussão sobre letramento e alfabetismo ler Galvão (2007), Soares (2005).



ler/escrever. Nesse sentido, Magda Soares (2005, p. 18) define letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim, solidifica-se a noção de que a alfabetização precisa ser pensada em contextos específicos de uso e não como bem dotado de valor positivo imanente. Evidencia-se a compreensão de que as habilidades de ler e escrever não são suficientes para integrar o indivíduo à sociedade, como fizeram parecer as posições iluministas. Soares (2005, p. 58-59), ao comentar os constantes fracassos das campanhas de alfabetização realizadas no Brasil, adverte:

[...] contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

A mera aquisição técnica não habilita o sujeito a ter acesso aos bens culturais, de forma que a alfabetização, em culturas grafocêntricas, somente torna-se efetiva através do uso social das habilidades que ela proporciona, como quando se constitui instrumento de conquista da cidadania ou quando se faz possibilidade de lazer e divertimento.

O letramento, em sua dimensão social, tem sido compreendido de modos diferenciados. Conforme Street (apud SOARES, 2005), há dois modelos, a saber: a) o modelo autônomo atribui à posse da escrita um poder imanente de modificar o estado das pessoas e das sociedades. O desenvolvimento humano é compreendido como um processo evolutivo e, portanto, as sociedades podem ser caracterizadas como “primitivas” (grupos não letrados) ou dotadas de um pensamento mais sofisticado (grupos letrados). A crítica postulada em relação a esse modelo destaca o “caráter determinista e eurocêntrico, com base no qual se constroem visões hierarquizadas que sustentam preconceitos étnico-raciais e socioculturais” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 81); b) o modelo ideológico nega que a escrita tenha condições, por si só, de provocar alterações na condição ou estado dos indivíduos ou da sociedade, de forma que tais alterações são compreendidas em relação às demandas históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais. O modelo ideológico abre a possibilidade de se pensar em níveis diferenciados de aquisição e uso

da escrita destacando a perspectiva contextual, de forma que é possível considerar que não se trata de um letramento ideal, mas de diversos níveis de letramentos, ou seja, letramentos diferenciados e, também, de multiletramentos, considerando-se as múltiplas linguagens. (PAULINO; COSSON, 2009)

As práticas escolares voltadas para a concretização do letramento, portanto, precisam superar a visão determinista, evolucionista e eurocêntrica, a fim de oferecer condições propícias à aquisição e uso da leitura e da escrita. Uma breve passagem pelos relatos dos entrevistados e entrevistadas que estão estudando, em Coqueiros, vinculados ao atual programa de alfabetização para jovens e adultos, TOPA, dá mostras de que a metodologia desenvolvida não parece muito inovadora. Porquanto não seja objetivo do presente texto analisar o programa TOPA, ao qual pertencem Dona Francisquinha, Dona Cota, Francisquinho e Aparecida, faz-se necessário destacar as falas dos estudantes, visto constituírem-se parte integrante de suas histórias de leitura. Nesse sentido, a alfabetização voltada para a mera aquisição da técnica necessária para decodificar e codificar, principalmente no que refere ao nome próprio, parece guiar as ações alfabetizadoras do programa, como indica a fala de Dona Cota: *não, ainda não sei ler e escrever, mas já tô fazendo meu nome. Já FAÇO! Já sei ler o ABC, (risos) [...] já tô lendo pra frente e pra TRÁS. Peço para ela explicar como é ler pra frente e pra trás: Uma letra é dizendo a...e...i...o...u...; torno voltar... u...o...i...e...a.... (risos)*

A fala de Dona Francisquinha também destaca o treino com o ABC: *Ah, fazendo o ABC. Faço o ABC e pronto. Devagarzinho vô escrevendo. Mas esses dias eu não tô escrevendo, não, que eu tô doente. E ao explicar o motivo para ter procurado a escola aos oitenta e um anos de idade, surpreendentemente não fala de uma necessidade íntima de aprender a ler e a escrever; sua fala traz uma curiosidade, diz estar na escola para ajudar as professoras:*

*Eu ainda tô na esCOLa. (risos) Ah, estudar, se eu puder fazer as letras pra fazer meu nome, eu faço, se eu não puder, deixo de mão. Agora que doeci, pronto, caBOU. Esses dia, não fui mais [...]. É, pra ajudar eles. Vou pra ajudar elas. Pra ajudar as professora, que não pega mais, (risos) não pega mais; assim, eu vou pra ajudar a professora... que não pega mais. Será que eu ainda pego a ler, ainda aprendo ler? (DONA FRANCISQUINHA)*

Dona Francisquinha, entretanto, mostra uma empolgação em relação às conquistas que já conseguiu efetivar, e somente quando desligo o gravador (MP3 player) ela fica mais à vontade para demonstrar. Explica que para receber os benefícios do governo pode precisar “assinar algum papel”, por isso vai ver se aprende. E ela mesma escreve o próprio nome na autorização que apresento para posterior utilização da entrevista, ainda com letra de fôrma. Da outra vez que nos encontramos, ela comenta com uma vizinha, toda orgulhosa, a façanha de ter, ela mesma, assinado o nome. Quanto a estar na escola para ajudar a professora, pode-se inferir que faça parte de uma mobilização da comunidade no sentido de criar as condições para que o programa fosse acolhido e desenvolvido em Coqueiros. Para que o número mínimo de alunos necessários à efetivação das aulas fosse assegurado, o que pode representar uma predisposição por trazer até a comunidade aquilo que lhe foi negado historicamente: ler e escrever; além de buscar emprego e renda.

As falas de Dona Cota e de Dona Francisquinha mostram que assinar o nome faz parte de um aprendizado funcional capaz de livrá-las do estigma do analfabetismo, visto oferecer uma certa autonomia em relação às situações formais de identificação. Representa, de certa forma, um rito de passagem para a cultura letrada. Conforme Soares (2005), até a década de 40, o que definia a condição de alfabetizado era a assinatura do próprio nome, de forma que aprender a desenhá-lo representava estar alfabetizado. Depois da década de 40, o formulário do Censo usado pelo IBGE sofreu uma alteração integrando a seguinte pergunta: “sabe ler e escrever um bilhete simples?”, em resposta às novas demandas sociais relacionadas ao letramento. Entretanto, a assinatura do nome é uma prioridade tanto para as pessoas analfabetas, que procuram a escola de jovens e adultos, quanto para os programas em si, que acabam elegendo as ações relevantes para cada contexto, aproximando-se ou distanciando-se das práticas de alfabetização mais voltadas para a perspectiva do letramento ou alfabetismo – termo vernáculo disponível.

Sobre as itinerâncias estudantis no TOPA, Aparecida comenta com orgulho as vitórias que tem conseguido, apesar das dificuldades:

*Eu leio bem pouquinho. Eu tô lendo, tô estudando agora, agora é que eu tô estudando no TOPA. Naquele tempo, eu tinha era vontade e não podia, e não é só eu, não, minha amiga, aqui tem é muitas, desse tempo meu, e nem só de meu tempo. Agora tá lutando e não pode fazer nada mais. Uma diz logo que não vai*

*mais, diz: 'Já tô com minhas vistas já ruim e não vou estudar mais; papagaio velho não aprende mais'. E eu não, eu ainda tô indo assim mesmo, tô lutando. Agora, ainda mais alegre eu fiquei quando minha professora chegou dizendo que minha provinha Brasil tinha saído boa, tirei uma nota boa, ainda melhor, aí é que vai me interessar cada vez mais, aí é que eu vou me interessar, que vai começar agora no mês, nós tá ne julho, né? Parece que ela falou que é a partir do dia 10 que vai começar de novo, e aí eu to lá, se Deus quiser! Não vou parar não, se Deus quiser. Enquanto esse projeto tiver, e nem só esse, como todos que vierem, eu vou enfrentar, já chama o TOPA MESmo. (risos)*

A situação mostrada por Aparecida, e que ela diz não ser somente dela, é comum, não só em Coqueiros, mas em outras localidades rurais compostas por famílias numerosas, de condições financeiras limitadas e cujos membros precisam trabalhar desde cedo para ajudar na subsistência. Muitas famílias valoriza(ra)m mais a aquisição dos saberes necessários ao trabalho do que aqueles provenientes da escola, como nos lembra dona Elza: *A preocupação dos pais antigamente era pro filho trabalhar, não era pra estudar*. Muitas vezes, o contato com as situações de leitura/escrita no dia-a-dia das pessoas é raro, sendo que a ausência de escolas faz com que os estudos, quando ocorrem, sejam fragmentados e pouco significativos, permeados, inclusive, por experiências de humilhação e fracasso. Talvez por isso Dona Francisquinha insista em dizer que *não pega mais*, como se tivesse que se preparar para mais uma experiência de pouco sucesso.

Levando-se em consideração o acesso e a permanência dos afro-brasileiros no sistema oficial de ensino no Brasil, a exemplo de Coqueiros, pode-se perceber a presença de múltiplas interdições. Portanto, não é de se estranhar que as ações compensatórias ainda sejam tão necessárias à eliminação das barreiras impostas à escolarização. Juntamente com os obstáculos legais, a dificultar a implementação de uma escolarização abrangente no país, e das condições sociais e econômicas desfavoráveis enfrentadas no cotidiano desses grupos fortemente racializados, inclusive no que tange à localização periférica em relação aos centros urbanos ou aos bairros nobres, faz-se necessário destacar o preconceito e a discriminação presentes no dia-a-dia da vida escolar, o que contribuiu para o afastamento de grande parcela da população negra das instituições educacionais.

Nesse sentido, caminharam as novas reivindicações do Movimento Negro quando ficaram evidentes as contradições impostas pela educação formal. A primeira frente de luta, notadamente

direcionada ao acesso à instrução, contou com uma militância negra consciente da necessidade de apropriação dos conhecimentos formais valorizados socialmente, sendo a aprendizagem escolar então colocada como fator de integração e ascensão social para os afro-brasileiros. A aquisição da instrução como meta traçada por militantes dos movimentos sociais negros já havia ganhado fôlego, a exemplo do que destaca Gonçalves (2000), por meio dos relatos de José Correia Leite, líder vinculado a tais movimentos, acerca da existência de “um grupo mais ou menos esclarecido” e consciente da necessidade de o negro buscar “cultura e instrução”:

Talvez essa constatação explique porque no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337)

Assim, não bastaria garantir o acesso às instituições escolares, outro conjunto de reivindicações tornou-se necessário para que a educação formal começasse a funcionar a favor da valorização da cultura africana e afro-brasileira, podendo colocar-se como fator de inclusão sociocultural. Nessa perspectiva, pode-se refletir que uma práxis pedagógica eficaz de leitura somente pode apresentar-se, dentro do campo educacional, como possibilidade de superação das práticas homogeneizadoras e excludentes, quando comprometida com a equidade sociocultural.

### 5.3 ESCOLA E PERTENCIMENTO ÉTNICO

*Ah, quando eu estudava eu sofri muito preconceito, até quando a gente ia assim apresentar um trabalho que o professor mandava, sempre eles ficavam com gracinha, os outros alunos da turma, ficavam chamando de negro, diziam que não sabia de nada, e muitas vezes nossas notas eram melhores do que as deles lá.*  
(LUCIMAR)

O pensamento iluminista funda-se na exaltação da razão, na necessidade de operar um corte entre o que é mensurável, tangível, material e o que é fugaz, místico, espiritual. Nessa mesma trilha, as

grandes narrativas do século XIX insistiram em buscar uma verdade inquestionável capaz de representar uniformemente realidades díspares e múltiplas. Em nome da cruzada estabelecida em torno do que foi considerado bom, belo e verdadeiro, muitos conhecimentos essenciais foram descaracterizados, desvalorizados e apagados; muitas ações discriminatórias fizeram-se necessárias para que a insana utopia da homogeneidade fosse experimentada, mesmo a custo de consequências catastróficas, principalmente para grupos marginalizados; para aqueles que tiveram suas narrativas silenciadas. Entretanto, a empreitada centralizadora, não sendo ela imune às reações adversas, esvai-se e deixa-se, paulatinamente, invadir por um número considerável de universos paralelos, que jamais deixaram de existir, formando novos centros impositivos de outros lugares na amálgama social.

A existência de uma verdade maior a ser seguida cria a impossibilidade de aceitação de outros caminhos, narrativas ou vontades e torna possível a intolerância, quando oferece justificção para a violência, banalizando as múltiplas facetas da injustiça social. A interdição e o controle das trajetórias errantes estão fundamentados pelo temor de toda e qualquer determinação que transgrida a ordem estabelecida. Como nos ensina Maffesoli (2007, p. 29), “a idéia de verdade continua sendo o lugar por excelência do dogmatismo, pedra angular de todas as ortodoxias, sejam religiosas, filosóficas ou científicas”. Por essa trilha, seguem os mecanismos segregacionistas geradores da discriminação e do preconceito, inclusive nos vários ambientes escolares onde a socialização dos estudantes, e demais integrantes desse universo formativo, acaba espelhando as relações desenvolvidas no contexto da sociedade mais ampla.

Dentre as formas de interdição social impostas ao afro-brasileiro no tocante à escolarização, talvez, a mais eficiente tenha sido a discriminação sofrida por conta do racismo. O ambiente escolar, pouco acolhedor, têm sido apontado em pesquisas (MUNANGA, 2005; NASCIMENTO, 2003; PINTO, 1993; SILVA, 1995), como um dos locais onde as relações interraciais têm se apresentado mais conflituosas para as crianças e jovens, no Brasil. Seja por meio do currículo, do material didático ou das relações entre alunos, professores e funcionários, a escola abriga uma série de contradições e silenciamentos incapazes de problematizar a condição afro da maioria de seus alunos. As narrativas colhidas em Coqueiros confirmam os estudos desenvolvidos nessa perspectiva. Assim, quando Lucimar fala das maiores dificuldades enfrentadas nos

deslocamentos para a escola da sede do município, ela não tem dúvidas de que a maior refere-se ao enfrentamento do preconceito: *A maior dificuldade que eu enfrentei era porque às vezes a gente era muito discriminado. Muitas vezes até pelos próprios professores que ficavam chamando de negro da grotta, e essas coisas.*

Pinto (1993) evidencia essa faceta negativa da escola tanto em relação às práticas cotidianas de convivência quanto ao material escolar totalmente voltado para a valorização do branco europeu. A autora destaca ainda uma tendência presente na sociedade brasileira de compreender a população afrodescendente como população pobre, o que acaba redundando em uma formação escolar de pouca qualidade, pois encaminha a criança negra para escolas carentes, sem estrutura física, pedagógica ou humana adequadas, inclusive por conta da formação lacunada dos professores. As experiências estudantis de Socorro ratificam essa situação:

*O pessoal de Mirangaba chamava nós os negro da grotta. Diziam: ‘os negros da grotta chegou’. Chamava a gente direto. Quando o F4000 saía com a gente da frente da escola, eles gritavam: ‘os negro da grotta já vai, oh, os negros da grotta já vai’. Incomodava, irritava, irritava de tá sendo discriminado todo o tempo. Era um preconceito que até hoje eles ainda discrimina. Não tá muito mais como era, mas ainda discriminam. E muitos de nós não querem ser negros, diz que os maiores preconceituosos são os negros, mas nem tanto (grifo meu).*

Os *negros da grotta* é uma expressão claramente depreciativa e preconceituosa utilizada em referência aos estudantes da comunidade de Coqueiros, quando estes passaram a frequentar o Colégio da sede do Município, na década de 80. O duplo preconceito vivenciado em tal ocasião fundamenta-se em representações negativas construídas acerca dos afro-brasileiros da região: (a) são chamados de *negros*, em tom pejorativo, para ressaltar a condição de suposta inferioridade racial; (b) são estudantes provenientes das localidades rurais, portanto, moradores da *grotta*, local fechado e considerado, no senso comum, morada de animais selvagens. Trata-se de uma construção linguística carregada de força semântica discriminatória e que reforça a presença do estereótipo tribal, comumente utilizado quando se pretende mostrar os africanos ou descendentes, como um povo primitivo, sem cultura, alienado em relação aos conhecimentos científicos. (FERREIRA, 2004) A negação da diferença presentifica-se por meio da ação de depreciar as características dos “negros”, o que favorece a legitimação da supremacia branca, internalizada através dos já-ditos constitutivos do discurso, nesse caso o discurso do preconceito.

Dalmir Francisco (2006, p. 145), ao discutir a invisibilização do negro na sociedade brasileira “na mídia, nos discursos políticos, e até mesmo em certo nível de produção científica”, destaca algumas formas contemporâneas de discriminação que se tornam pertinentes também para as discussões acerca do ambiente escolar. A primeira forma descrita, “o esforço de naturalização da discriminação racista do negro”, pode ser compreendida como a condenação da discriminação frontal, ao tempo em que nega o esforço de resistência à opressão pelo negro; “condena-se o racismo, mas se tenta reprimir a existência do movimento social negro”. Na escola, essa negação acontece por meio de eventos isolados e descontextualizados em prol da consciência negra e, também, por meio da ação de colocar “panos quentes”, quando o conflito racial acontece. As condenações em relação às posturas racistas são amenas e, não raro, vêm acompanhadas de um “deixa prá lá”, “não vale a pena”, o que contribui para a naturalização da discriminação, entendida como acontecimento sem muita importância, logo, não merecedor de uma posição mais enfática. Uma outra forma de discriminação, o “esforço de narrativa do negro como um ser sem história”, dispensa maiores explicações, principalmente se considerarmos o apagamento da história e da cultura africana e afro-brasileira dos currículos e materiais didáticos escolares ou a folclorização de suas narrativas, valores e comportamentos quando se fazem presentes. O “esforço de narrar o negro como um ser socialmente isolado”, busca negar a dignidade e o engajamento social. Em comunidades remanescentes, a exemplo de Coqueiros, isso ficou bastante claro no termo *negros da grotta*, além de estar também presente no cotidiano das aulas quando jovens e adolescentes retraem-se diante do universo predominantemente branco a que são submetidos; o que nos leva à última forma de discriminação, ainda segundo Francisco (2006), “o esforço de afirmar o negro como um ser sem vontade e sem voz”, como se precisasse de quem o representasse, de quem falasse por ele. Esses mecanismos subliminares presentes no dia-a-dia da escola ratificam crenças racistas que, embora já estejam sendo questionadas, ainda figuram com força nas relações intersubjetivas travadas entre todos os envolvidos com a educação.

Os discursos aqui elencados destacam-se por fazerem circular traços diferenciadores de um lugar social demarcado com intensidade, e, muitas vezes, internalizado, gerando conflitos identitários alimentados por imagens negativas e estereotipadas atribuídas ao afro-brasileiro. O comportamento de auto-rejeição comentado por Socorro, *muitos não querem ser negros*, ratifica os conflitos étnico-raciais presentes na construção identitária de jovens e adolescentes em período



escolar, inclusive quando a moradora evidencia a tendência social de responsabilizar os próprios *negros* pelo preconceito. O estereótipo, que segundo Bhabha (2007, p. 105), “[...] é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”, funciona como esse horizonte conceitual a ser naturalizado pela repetição: são negros e da grotta. Essa internalização inconsciente faz com que o estereótipo negativo ganhe corpo e ratifique a ideia de que ser negro não é bom ou não é bonito. Temos então a negação do “jogo da diferença”, como afirma Bhabha (2007, p. 117):

[...] O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (grifo do autor).

Tendo as relações psíquicas e sociais, enormemente dificultadas por uma ideologia que impõe o branqueamento, fazem com que os sujeitos expostos aos efeitos de tal negação sintam-se estigmatizados e tentados a rejeitarem-se a si próprios. Dessa forma, a escola, que poderia contribuir para a superação da discriminação, acaba ratificando a sua permanência, sendo *locus* de proliferação do preconceito. Entretanto, a resistência negra é uma constante e faz-se perceber de múltiplas maneiras. Quando questionada acerca da reação às agressões verbais sofridas, Lucimar diz: *Não, não reagia não. Ficava lá, quietinha, no canto. Não reagia não.* Entretanto, essa postura inibida e conformada, na realidade, configura uma situação aparente, posto que, ao tratar das notas, Lucimar afirma ser o estudo, o bom desempenho escolar, uma forma de responder às agressões e de mostrar que *os negros da grotta* têm um valor efetivo na comunidade que os estigmatiza.

*Ah, quando eu estudava, eu sofri muito preconceito, até quando a gente ia... assim... apresentar um trabalho que o professor mandava, sempre eles ficavam com gracinha, os outros alunos da turma, ficavam chamando de negro, diziam que não sabia de nada; e muitas vezes nossas notas eram melhores do que as deles lá. (LUCIMAR)*

As notas *melhores que as deles lá* representam a resistência de quem não se deixa abater pelo preconceito e, portanto, consegue jogar com o outro, mas impondo regras próprias, para sair vencedor. A distância, o material, a formação dos professores, nada disso favorece a formação de

Lucimar, entretanto ela consegue ser uma aluna exemplar, fazendo com que seu lugar de *negra da grotta* tenha que ser reconhecido no espaço hostil da escola e da sociedade.

Os planos de Lucimar, no que se refere aos estudos e à sua formação profissional, estão apenas começando, como os de tantos coqueirenses. A professora deseja cursar uma Universidade, fazer Pedagogia, e, talvez, para tornar esse desejo possível, ela tenha que empreender uma jornada ainda mais árdua do que a empreendida para cursar o ensino fundamental e médio. Socorro também está na expectativa de poder fazer um curso superior: *fiz o ENEM... me inscrevi no Prouni, passei, tô aguardando o resultado. É isso... eu tô concorrendo... me inscrevi pra conseguir passar no ENEM. Fiz uma pontuação até boa, mas... tô aguardando. Tem que se inscrever né? Tem que ficar na fila, é igual aquele que tá precisando de um coração novo (risos)*. Ambas vislumbram um futuro melhor para suas famílias e para a comunidade remanescente que ajudaram a mobilizar. Ficam à espera do incentivo do poder público para a realização do intento de continuarem os estudos.

#### 5.4 A FORMAÇÃO DO LEITOR: O QUE DIZ A LEI<sup>41</sup> n° 10.639/03?

*Às vezes, eu percebo que ainda têm pessoas que ainda tem aquela coisa, assim, de não querer ser negro. Eu acho que eles não querem ser por causa que já foram muito discriminados. Então, é por isso que eu acho que eles se sentem assim, é... sem querer dizer: 'Eu sou negro'. Tem ainda aquele receio de falar. Mas já mudou muito, mas eu acho que ainda tem.*  
(LUCIMAR)

A Lei n° 10.639/03 faz parte de uma política educacional voltada para a elevação da qualidade do ensino, mediante valorização da história, identidade e cultura afro-brasileiras, o que pressupõe um cuidado especial com a diversidade cultural do país, e, conseqüentemente, com a formação

---

<sup>41</sup> A manutenção da denominação Lei n° 10.639/2003, neste trabalho, deu-se em virtude da referida Lei encontrar-se em vigor na época das entrevistas e escrita do presente texto. Ressalte-se que em março de 2008, dia 10, a Lei n° 11.645/2008 é promulgada, modificando a Lei n° 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”.

para a cidadania. Gestada no interior das políticas afirmativas, a citada lei torna obrigatório, nos estabelecimentos educacionais, fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo as muitas contribuições do povo negro para a concretização da trajetória sociopolítica e histórica do país. Quando sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a referida lei alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, contemplando determinações presentes na Constituição Federal e colocando-se em consonância com outras leis e estatutos em vigor no país. Nesse sentido, faz-se forçoso ressaltar que a conquista da Lei apresenta-se, principalmente, como resultado das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, concretizando, a nível federal, conquistas já legalizadas por alguns Estados<sup>42</sup>.

A exemplo de muitas outras leis constantes na história da educação brasileira, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 ocorre em meio a críticas e novas reivindicações, principalmente acerca das condições de execução e eficácia. Conforme Augusto Sales Santos (2005), a legislação federal, de caráter generalista, inicialmente não chegou a redimir questões práticas relevantes para o sucesso da implementação, pecando por não estabelecer metas referentes à qualificação dos professores dos ensinos fundamental e médio, em exercício; por não prever a reformulação dos programas de ensino das Universidades, principalmente aqueles referentes à formação de professores; por não indicar o órgão responsável pela implementação prática; e por limitar a sua abrangência às áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileiras, quando as áreas de ciências sociais e educação estão à frente das discussões acerca das relações étnico-raciais brasileiras.

Nessa perspectiva, observou-se, durante todo o período pós-promulgação, uma inquietação referente ao desafio de efetivar a Lei para que a mesma não se transformasse em “letra morta”, antes mesmo de serem acrescidas as determinações capazes de preencher as lacunas detectadas. O temor de que a lei tivesse a sua abrangência minimizada, fundamenta-se numa “tradição legalista” que, segundo Santos A. (2005, p. 209), é a principal responsável pela “fé legalista”; isto

---

<sup>42</sup> Alguns Estados brasileiros já haviam documentado, em suas Constituições, leis orgânicas e ordinárias, a inclusão de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil, bem como a História da África, nos ensinos fundamental e médio da rede pública de ensino, a exemplo do que rege a Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, ao instituir, por meio dos Artigos 275 e 288, a inserção da temática afro-brasileira na rede estadual de ensino e na formação e aperfeiçoamento do servidor público, civil e militar. (SANTOS, A., 2005)

é, “crença ingênua em que para se ter garantidos direitos e conquistar reivindicações, basta sancionar uma lei ou decreto para figurar no aparato utilizado pelo Estado”

Entende-se que a necessidade de se reeducar as relações étnico-raciais no país é urgente, perpassando por todas as relações intersubjetivas estabelecidas na sociedade, principalmente na escola, onde uma ação ampla e competente no combate ao racismo faz-se essencial. Assim, a partir da Lei nº 10.639/03, o CNE estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - CNE/CP 003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004, formando o conjunto de documentos responsáveis por garantir que o tema das relações étnico-raciais esteja presente na pauta das discussões (e ações) da educação brasileira, no intuito de gerar modificações significativas no combate à discriminação, ao racismo. Entretanto, a sua efetivação segue impondo desafios nada fáceis de superar quando exigem uma vontade política nem sempre presente em todas as frentes de luta.

Das informações contidas nas citadas Diretrizes, algumas questões serão aqui mais atentamente observadas, por conta de sua pertinência para o presente estudo: aquelas relacionadas às comunidades remanescentes de quilombo e a concepção de leitura subjacente ao conjunto de textos que formam a Lei.

As comunidades remanescentes de quilombo são referidas pela necessidade de serem consideradas em suas particularidades histórico-culturais, e, nesse sentido, o documento garante abordagens de cunho locais e globais acerca das comunidades quilombolas, com destaque para a historicidade e para as contribuições socioculturais e políticas, a exemplo do que se pode ler a seguir:

O ensino da História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões [...]. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 18)

Para os sistemas de ensino e estabelecimentos de Educação, em todos os níveis, as diretrizes indicam a necessidade de providências no que tange à preparação dos profissionais, à diversidade dos materiais didáticos, bem como à disponibilização e qualidade da educação formal, como indispensáveis ao cumprimento da Lei. Assim, recomenda a

Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se dispunham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 24)

Entretanto, na comunidade de Coqueiros, a única escola existente passa ao largo das discussões acerca da Lei nº 10.639/2003. Os professores questionados sequer tiveram acesso aos textos legais, contrariando o item que garante a disponibilização do parecer, “na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais [...]”. Também estão ausentes, na comunidade, a maioria das condições materiais, físicas e humanas recomendadas nos documentos oficiais em questão e que, certamente, poderiam auxiliar àqueles que vivenciam cotidianamente as dificuldades para se fazer concretizar a tão propalada educação para a cidadania.

E aqui fica evidente o primeiro entrave no que se refere à leitura dos documentos supracitados: a sua não disponibilidade. Quando questionadas, as professoras, Socorro e Lucimar, afirmam desconhecê-los. No momento da primeira entrevista Lucimar pensa um pouco e responde: *não... eu ainda não tenho conhecimento, não*. A negação da professora é taxativa quando questionada acerca da existência de cursos, palestras ou outras ações de formação de professores direcionadas ao reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade de matriz africana, inclusive no que tange à comunidade de Coqueiros: *Não, tem outros tipos de capacitação, mas pra trabalhar, assim, com as comunidades quilombolas, não teve não*. Um retumbante *não* também é a resposta à existência, na escola, de qualquer material específico sobre a temática: *Não, os materiais que nós usamos mesmo só são os livros didáticos, e algumas... assim... apostilas que eles enviam pra escola*. (LUCIMAR) Quase seis meses depois, quando volto a conversar com a professora, a resposta é a mesma.

Sem acesso aos textos, dois caminhos parecem possíveis àqueles que convivem com a realidade da sala de aula: a) a não-leitura, e, portanto, o desconhecimento acerca das conquistas efetivadas por meio da Lei, em prol de uma educação antirracista; e b) a leitura das leituras, ou seja, acesso aos resquícios de informações e entendimentos que lhes cheguem aos ouvidos, sem maiores informações no que tange aos reais motivos da elaboração e implementação da mesma e, principalmente, acerca dos direitos assegurados para possíveis reivindicações. Em ambos os casos, a política ainda é a do silenciamento (ORLANDI, 2007), aquele mesmo silenciamento que vem servindo de base para o fortalecimento da discriminação e do preconceito.

Entretanto, a escola de Coqueiros desenvolve um trabalho voltado para a valorização da cultura de ascendência africana, talvez resquícios desta mesma Lei que eles não conhecem textualmente. Nessa perspectiva, Lucimar deixa clara a necessidade de se tratar da questão, inclusive apontando a carência das condições materiais disponíveis:

*Eu mesmo, os trabalhos que eu faço, assim, são mais conversando com eles. Eu acho que é muito importante... porque eu mesmo ainda tenho aluno lá na sala que ainda não gosta... assim... que fale que ele é negro. Tem um lá que não gosta. Outro dia mesmo, tinha uma atividade pra eles fazerem, e tinha que colocar a cor da pele, aí ele respondeu todas as outras questões, mas da cor da pele ele não respondeu. Aí eu perguntei pra ele porque ele não respondeu aquela questão. Ele falou pra mim: 'Oh, pró, eu não respondi, porque minha cor é negra e ser negro, eu acho muito feio'. Depois eu fui conversar com ele. Eu falei: 'Olha como tua pró é NEGRA'. Aí eu perguntei pra ele: 'Sua pró é feia?' Ele disse que não (risos). Eu fiz até uma brincadeira, aí depois eu fui incentivando até que ele depois resolveu colocar, mas ele não queria não... a cor da pele dele, ele não queria colocar, de jeito nenhum.*

E explica em seguida:

*Eu acho que eles sempre vê que o negro é muito discriminado. Eu achei, assim, que ele achou que se ele fosse se declarar negro... eu acho que ele tava pensando que ele tava se... assim... se rebaixando. Eu que pensei isso.*

O episódio narrado por Lucimar acerca da autorrejeição protagonizada por seu aluno e da incerteza acerca da postura pedagógica a ser adotada em tais situações, infelizmente, é mais frequente do que se possa imaginar, principalmente, quando não se atentou para as questões referentes ao racismo no cenário educacional brasileiro. Em parte proveniente da ausência de um

projeto de educação efetivamente inclusivo, a situação vai-se repetindo, visto que as crianças, leitoras natas, percebem, nas relações escolares fortemente racializadas, que as diferenças fenotípicas entre negros e brancos denotam a inferioridade atribuída socialmente aos negros.

Essas desigualdades naturalizadas são o grande motor da autorrejeição vivenciada por muitos jovens estudantes e é sobre elas, sua erradicação, que as ações provenientes da Lei precisam incidir criando outras possibilidades leitoras. Muito embora esse tipo de construção conceitual não seja tão simples de ressignificar, não há outro caminho possível para a valorização do pertencimento étnico, “afinal, toda leitura é definitiva, toda leitura é provisória. Aquilo que lemos – e como lemos – ficará inevitavelmente marcado. Mas pode ser revisado com facilidade. Basta, para isso, uma nova leitura. Daí a leitura ser tão interessante e o lugar do leitor privilegiado”. (PINTO, 2004, p. 59)

Nessa perspectiva, o leitor das tramas discursivas que compõem a Lei nº 10.639/03 é convidado a assumir um lugar privilegiado e realizar uma ação sofisticada e ampla de leitura no sentido de tornar possível a efetivação do que é idealizado. Espera-se uma capacidade interpretativa crítica das relações interpessoais e intersubjetivas, uma visão de mundo calcada na valorização das diferenças e uma postura política transformadora de mentalidades, comportamentos e práticas ultrapassados, para que a superação dos mitos e equívocos mantenedores do racismo e da discriminação, a nível individual e institucional, tenham fim, ou sejam ressignificados, o que decididamente não se consegue apenas com um decreto.

A noção de leitura que perpassa o texto do Parecer pode ser encaminhada por duas considerações, a partir dos objetivos do presente texto. A primeira diz respeito à única referência direta feita à leitura, como parte do princípio “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, a saber: “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 17) O trecho pode ser lido como a afirmação da propensão por valorizar as diversas formas de ler provenientes das múltiplas linguagens e como orientação para a superação das hierarquias valorativas entre as manifestações culturais orais, corporais e escritas.

A segunda fundamenta-se nas sutilezas discursivas do parecer, fazendo-se perceber nas constantes referências feitas às novas condições leitoras pretendidas, a exemplo da indicação da multiplicidade de materiais (inclusão de bibliografia relativa à cultura afro-brasileira e africana), ambientes (laboratório de informática, sala de leitura, biblioteca, museu) e posturas (rompimento de imagens negativas por meio da inclusão de personagens negros no cotidiano escolar), entre outros. Nesse sentido, é preciso ressaltar que os conflitos e discriminações raciais escolares ultrapassam as relações interpessoais, sendo alimentados por grande parte dos materiais didáticos e pedagógicos que fazem o cotidiano da sala de aula, participando ativamente do complexo processo de constituição das identidades.

Pode-se dizer que os documentos oficiais procuram colaborar com o já existente movimento de leitura acerca da realidade étnico-racial brasileira, no sentido de patrocinar uma virada conceitual concreta. Leitura construtiva de um novo tempo; leitura subversiva das posturas colonizadas. Entretanto, mesmo não pretendendo aqui fazer uma crítica extensiva a tais textos, não é possível deixar de destacar a total inutilidade dos mesmos, nos locais em que sua representatividade faz-se ausente. Mesmo sendo resultado de mobilizações e lutas constantes, portanto, conquista indiscutível para a sociedade brasileira, o desafio persiste na convicção de que a determinação legal por si só não é capaz de operar as mudanças necessárias na educação nacional. Faz-se importante reafirmar a necessidade de efetivação de “um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 8), para não parecer possível simplificar demasiadamente a complexa realidade do racismo no Brasil.

Desde a promulgação da Lei, computa-se um saldo positivo e facilmente identificável em ações executadas nas escolas e academias, no que tange à formação de professores, confecção de materiais didáticos e teóricos, pesquisas, publicações, etc, mas os desafios ainda são muitos e a universalização do saldo positivo está em *dever*. Conforme Oliveira (2003, p. 174), para a cosmovisão africana, a palavra “é tida como um atributo do preexistente, e, por isso mesmo, promotora de realizações e transformações no mundo, veículo primordial do conhecimento”;



lutemos, então, para que a dádiva dessas palavras (no caso, as da lei) alcance cada vez mais terreno, garantindo a efetivação das transformações pretendidas.

## 5.5 A FORMAÇÃO DO LEITOR: AINDA UM DESAFIO PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

É preciso saber elaborar um pensamento radical diretamente voltado para a existência.  
(MAFFESOLI, 2007, p. 117)

É de Monteiro Lobato a afirmação de que “um país se faz com homens e livros” (1966, p. 45); por sua vez, Geraldi, refletindo sobre as condições concretas de democratização do livro nas escolas do Brasil, diz que “o ensino é livresco, mas sem livros” (apud SILVA, 2003, p. 13). É importante partir de tais considerações para discutir a crença, ainda presente na contemporaneidade, de que somos um povo que não sabe e não gosta de ler e cuja alienação determina um jeito subdesenvolvido de viver. Um país que tem uma grande parcela da população composta de desfavorecidos econômica e socialmente, para não lembrar os que vivem em estado de miséria, e não investe tão eficazmente em educação, não dispõe de muitos caminhos rumo à democratização da cultura escrita, inclusive no que se refere aos materiais de natureza virtual, fortemente centralizados.

Nessa perspectiva, faz-se mister reconhecer que uma práxis pedagógica de leitura deve ser capaz de propiciar uma ampla reflexão acerca do contexto político-social mais abrangente, no intuito de ser força potencializadora de um fazer pedagógico que aconteça nas interfaces das culturas e encontre o seu fundamento na interconexão entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido, duas reflexões são necessárias para que possamos articular com maior clareza a discussão acerca da leitura, inclusive em Coqueiros.

A primeira refere-se ao acesso ao material para leitura. Esfera altamente problemática se pensarmos que são precárias as condições socioeconômicas da maioria dos brasileiros. Então é preciso questionar. Onde estão as bibliotecas mais equipadas, as melhores escolas, os salários que

propiciam o consumo de livros, revistas e materiais digitais? Sem dúvida não é uma resposta tão difícil assim de configurar. A sociedade democrática atrela a leitura a uma maior participação nos diferentes espaços sociais, entretanto não oferece condições equitativas a toda a população; ela é, portanto, condição de inserção social hierarquizada. Não parece estranho que o acesso seja dificultado e negado a muitos.

Um segundo ponto a ser pensado refere-se às condições de produção da leitura, à qualidade dispensada ao trato do material ao qual se tem acesso, quando isso acontece. No âmbito da perspectiva conteudista, o que temos é alguém que, por sua superioridade intelectual e moral, ensina a alguém menos capacitado, que aprende, ou seja, reproduz respostas que já estão prontas; hierarquia “necessária” ao bom andamento das atividades escolares. Assim entendida, a atividade leitora reduz-se ao nada, não aquele nada fundador de autonomia que se faz espaço de diálogo, em que o ser humano pode, por meio do instituído, criar o instituinte, mas uma ação esvaziada de sentido que não pode causar o espanto, a admiração, a comoção, a revolta, enfim fazer-se significativa em ato. É ação monológica na medida em que elege um único caminho para “instruir”, um único dizer-fazer, que, sendo diretivo em excesso, é seletivo e excludente por princípio. Portanto, curva-se aos ditames de circunstâncias pedagógicas desfavoráveis, mesmo as mais absurdas e infundadas, porque obedece a algo que lhe é externo, imposto, descontextualizado, sacralizado. Nada mais “embrutecedor” que silenciar dizeres em nome de um dizer supremo. (RANCIÈRE, 2005)

A negligência no trabalho de formação leitora das nossas crianças e jovens tem surrupiado justamente esse estar implicado consigo mesmo, com o outro, com a vida. Por acontecer em ambiência altamente opressora, faz-se veículo de opressão. Institui o mesmo numa tautologia enervante até para quem a produz. Induz a um movimento de aceitação e assujeitamento, que, não participando da construção do *ser-sendo* autônomo, invoca o não-ser, uma condição marginal perversa, enjaulada num fazer educativo inócuo, que se quer racional e gerador de igualdade social, mas que vem perpetuando uma desigualdade “geradora de submissão e covardia”. Assim, a leitura, entendida como atitude radical de emancipação, faz-se no entrelaçar das perspectivas inovadoras educacionais que exortam “um pensar livre de donos e comandantes”, que buscam o

espaço do questionamento, da emancipação plena, da mediação potencializadora, da leitura vivência. Confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. (GALEFFI, 2003, p. 135)

Aqui, a questão torna-se mais próxima da figura do professor, visto que, em se tratando de práxis pedagógica, o seu trabalho é determinante para a concretização de formas de ler mais autônomas ou mais opressoras e a otimização do seu letramento imprescindível. Nesse sentido, parece que estamos sempre buscando a encarnação de um SER ideal e que essa nossa vocação bovarista nos tem afastado definitivamente do conhecimento das práticas pedagógicas mais condizentes com aquilo que temos no cotidiano das escolas, a despeito de toda a literatura disponível. Assim, algumas questões são emergentes. O que estamos buscando seria um mestre ideal, dotado de capacidades ótimas? Um profissional capaz de lidar com todas as adversidades presentes na problemática educacional, capaz de iluminar? O ser crítico, autônomo, responsável, delicado, humilde, aberto às possibilidades? Ou estaríamos buscando o “mestre ignorante”<sup>43</sup>, que por não ‘dominar’ o instituído é capaz de abrir-se ao instituinte?

Para além das construções maniqueístas, não há intenção, no presente texto, de eleger um fazer-ser uniformizado ou propor uma metodologia que seja adequada, mas refletir sobre a necessidade de se adotar urgentemente um princípio fundamental, o da inclusão, no que se refere às práticas educativas, sejam elas de formação leitora ou não, um princípio que, mesmo não sendo novidade, tem a atualidade de sua discussão reafirmada na crença da desigualdade e na falsa certeza incutida em nossas mentes de que existem pessoas desprovidas de inteligência, e que, portanto, são incapazes de ler/aprender. O que pode o Educador que não acredita no potencial de seu aluno? Não sendo ele mesmo leitor, como ativar a vontade propulsora da aprendizagem, a tensão do desejo? É um chamado simbólico ao princípio do implicar-se, sem o qual, mesmo adotando os mais sofisticados métodos, estaremos fadados ao fracasso. Poderemos dar ótimas lições de leitura sem jamais concretizar a ideia de emancipação intelectual. Parece contra-senso, mas podemos instruir multidões, dando-lhes a justa medida de sua incapacidade, sem nunca educar, sem propiciar a necessária “atitude acolhedora das infindáveis possibilidades do ser-sendo, em sua

---

<sup>43</sup> Referência feita a Joseph Jacotot, revolucionário francês, que, ao ser exilado nos Países Baixos, vive a experiência de ensinar o holandês, língua por ele desconhecida. O fato de obter sucesso, o faz realizar outras experiências e questionar a validade do professor enquanto explicador, que, por não participar do processo de emancipação, está comprometido com o embrutecimento do ser humano, ou seja, com a subordinação de uma inteligência por outra. Assim, está justificada a alcunha de “Mestre Ignorante”. (RANCIERE, 2005).

inconsciente inaparência”, como nos diz Dante Galeffi (2003, p. 124). É necessário que o formador de leitor esteja, ele mesmo, implicado em um processo de emancipação.

Educação escolarizada, leitura escolarizada<sup>44</sup> em qualquer dessas instâncias é possível descortinar uma tendência impositiva, uma predisposição para encaixotar o pensamento numa realidade pré-moldada, para direcionar uma interpretação eleita por alguns iluminados, para celebrar o cânone. É nesse sentido que a leitura é negada naquilo que é a sua essência, o dialogismo, a polissemia; transformado-a em relação hostil, desprazerosa, inócua e geradora de desigualdades, a escola acaba por esvaziar seus sentidos e potencialidades emancipatórias.

Giroux (1986), quando discute a necessidade de uma educação voltada para o ideal da emancipação, faz considerações decisivas acerca da importância da cultura para a educação e sugere para os alunos uma reflexão que é extremamente pertinente também para os educadores. Propõe, então, que se pense sobre como a sociedade os incorporou ideológica e materialmente em suas regras e lógicas e o que é que eles precisam afirmar e rejeitar em suas próprias histórias, a fim de iniciar o processo de luta pelas condições que lhes darão oportunidades de viver uma existência autodirigida. (GIROUX, 1986, p. 59)

Assim, ao desvendar as relações mais estreitas estabelecidas entre as mais variadas formas de ler e a importância que as mesmas exercem na concretização da vida das pessoas, os responsáveis pelo trabalho pedagógico podem contribuir no sentido de superar uma visão ingênua de que as práticas leitoras não se inserem na problemática das demandas sociais, para compreendê-las enquanto parte preponderante da disputa político-social pelo poder.

O delinear de uma nova identidade leitora, configurada para além dos estereótipos, precisa encontrar nas escolas o espaço da contradição, para que “os conhecimentos subjugados daqueles que foram marginalizados e abandonados, cujas histórias de sofrimento e esperança raramente são tornadas públicas” encontrem eco, amplitude e validação. (MCLAREN, 1997, p. 266) Dessa

---

<sup>44</sup> Na trilha dos estudos de Magda Soares (2003), a escolarização da leitura, inclusive de textos literários, não é aqui tomada como algo negativo. Entretanto, faz-se relevante registrar uma tendência reducionista presente nas práticas cotidianas escolares que, estando calcadas na determinação de uma leitura correta, acabam limitando a potencialidade formativa dos textos e suas leituras, ou seja, faz-se relevante destacar que há maneiras mais ou menos democráticas de se realizar a escolarização da leitura.

forma, faz-se relevante destacar, ainda segundo o autor (1977, p. 248), que “qualquer currículo emancipatório deve enfatizar as experiências dos alunos”, experiências que estão intimamente relacionadas com a formação das identidades.

Nesse sentido, as políticas públicas de fomentação à leitura precisam ultrapassar as campanhas temporárias e superficiais para colocar-se efetivamente a serviço da democratização, sendo, então, capazes de interferir positivamente no cotidiano educativo. Enquanto prática de caráter transversal e transdisciplinar, a leitura desenvolvida nas escolas somente pode alcançar a representatividade social, política, econômica e cultural idealizada, caso esteja calcada na dinâmica da diversidade, *Pedagogia das Diferenças* (ANDRÉ, 2002), fundada no raciocínio complexo acerca da aprendizagem, e na causação do desejo e das possíveis identificações, *Pedagogia do Desejo de Ler* (MUNIZ, 1999), direcionando-se para a compreensão da palavra-ser-mundo.

A despeito das inovações tecnológicas e dos avanços científicos, continuamos trabalhando sob a égide de uma concepção etnocêntrica de leitura e leitor; somos tão elitistas e preconceituosos quanto nossos antepassados, tão criticados. Falamos em hipermídia, hipertextos, sistemas informatizados disponíveis em redes de computadores, entretanto não asseguramos sequer o direito básico de alfabetização para todos. Falamos em multiculturalismo, múltiplas histórias, vozes plurais, concepções diferenciadas das manifestações culturais, mas ainda estamos à cata de soluções para questões elementares da sobrevivência humana. Propalamos o respeito às diferenças, entretanto não conseguimos, sequer, efetivar uma postura pedagógica que ultrapasse a simples tolerância ou aceitação do que nos é diferente. Basta observar os índices de analfabetismo do país, inclusive funcional e digital, para perceber que um investimento rigoroso precisa ser feito no sentido de propiciar uma formação leitora mais eficaz, para além da domesticação mantenedora da ignorância.

Levando-se em consideração a ambiência de uma sociedade classista; que elege iluminados para a assunção e o apoderamento de cargos e funções, que investe maciçamente na formação, atualização e aquisição de tecnologias; que exerce um poder simbólico por meio de palavras, discursos, mensagens sub-reptícias, tão potentes em aprisionar e manipular, é forçoso lançar um

olhar crítico para a ação subversiva do ler, enquanto reflexão e ação sobre o mundo, como nos afirma Zilberman (2001, p. 38):

Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediada pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão a fazer o mal, ela parece comprovar sua eficiência.

Assim, uma práxis pedagógica que se pretenda potencializadora do debate multicultural crítico presente na contemporaneidade precisa reconhecer, na atribuição de sentidos ao mundo sociocultural, o terreno de luta das identidades. Nesse sentido, faz-se pertinente considerar o que diz Tomaz Tadeu da Silva (2006b) acerca da questão da identidade. Tomando-a como um problema social, mas também como problema pedagógico e curricular, na medida em que a escola não pode ignorar jamais a heterogeneidade do mundo que nos coloca constantemente em situações de encontro com o diferente, com o estranho, com o outro, uma compreensão mais abrangente será configurada. A formação de uma identidade leitora, em sua interconexão com a formação das identidades socioculturais, precisa de uma pedagogia inovadora, que se faça terreno profícuo de atuação do diferente, do polissêmico, do multicultural. O leitor da atualidade, inserido na cibercultura, precisa ser um sujeito politicamente engajado com as demandas sociais.

Nesse sentido, possibilitar o acesso à leitura, no Brasil, perpassa decisivamente por uma educação de qualidade para todos, por uma distribuição de renda mais equitativa e por uma política pedagógica atenta às diferenças provenientes da diversidade cultural, a fim de que as pessoas tenham condições de otimizar suas formações. Urge então desfazer a crença segundo a qual o trabalho pedagógico representa uma ação neutra dentro da conjuntura social, para que as pessoas comprometidas com a educação possam assumir a sua função de crítica e transformação, no sentido de combater radicalmente a exploração, a opressão, a dominação, participando de uma transformação social ampla, por isso mesmo capaz de concretizar uma identidade leitora emancipada e emancipadora. Para que a leitura desenvolvida em nossas escolas possa ser, para além das mazelas impostas pelo capital (MÉSZÁROS, 2005), atitude aprendente radical.

## *Considerações finais: palavras de aprendiz*



Apresentação cultural do samba de roda infantil de Coqueiros - Festa dos Santos Reis.

Data: 06/01/09

Fotografia: Genésio Valois Coutinho Neto

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PALAVRAS DE APRENDIZ

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios  
que não posso me resignar a seguir um fio só: meu  
enredamento vem de que uma história é feita de muitas  
histórias. E nem todas posso contar.  
(LISPECTOR, 1992, p. 10)

Ler constitui-se uma ação complexa, ambígua e problematizadora dos saberes plurais edificados na convivência cotidiana. Por meio dessa ação criticamente potencializadora, buscamos adentrar o terreno movediço das linguagens e desvelar os múltiplos efeitos semânticos dos discursos a que somos submetidos. Também por meio dela, o mosaico de nossas representações é formado, ganhando uma existência dialogada a partir das fusões, fissuras, subordinações e insurreições próprias da formação humana. O ato de ler, enquanto movimento ininterrupto de construção de sentidos, acontece na confluência de fatores diversificados, afetando holisticamente o leitor em sua constituição cognitiva, sensorial, emocional, cultural, discursiva, econômica, enfim, política.

As histórias que se perdem e se encontram no amaranhado das construções mnemônicas dos sujeitos leitores travam um diálogo contínuo com os discursos e práticas cotidianas, moldando uma espécie de *bricolage* de demandas e desejos que criam e recriam novas representações. Nesse sentido, ler/ouvir é vivenciar outras histórias, habitar outros cenários, encontrar personagens diferenciados, trilhar caminhos que muitas vezes nos levam ao (re)elaborar de nossas próprias narrativas, enquanto seres-aprendentes. São, portanto, ações voltadas ao aprender, quando permitem cruzar informações, problematizar convicções, aceitar ou rejeitar pressupostos, tensionar saberes.

Da mesma forma, contar/escrever histórias é uma forma de atualizar conhecimentos em eterno *devoir* na estrada das vivências individuais e coletivas. Uma nova versão das pessoas e do mundo pode ser gestada quando contamos nossas histórias e provocamos identificações/"desidentificações" em cada interlocutor, no exercício dialógico de fazer entrecruzar as nossas vozes. Bombardeamos ideias e concretizamos escolhas identitárias,



narrando a nós mesmos, como somos, como queremos ser. (MANGUEL, 2008) Nessa trilha, nos é permitido reinventar a nossa própria condição, romper estereótipos, questionar a superficialidade dos discursos e emitir outros dizeres.

Foi nessa perspectiva que a escrita desta dissertação encontrou o fio condutor para as reflexões empreendidas. Ler a comunidade de Coqueiros e, principalmente, ler a leitura de seus moradores e moradoras, tendo como horizonte conceitual as trajetórias de vidas narradas, representou um salto fascinante que não pôde encontrar outra caracterização senão aquela envolta nas malhas semânticas da palavra aprender. Por isso, as considerações finais traçadas acerca das memórias leitoras quilombolas trazem *palavras de aprendiz*. Palavras de quem precisou aprender a ler itinerâncias vivenciais em sua materialidade explícita, sem deixar de visitar as tessituras subjacentes, as lacunas e os silêncios próprios das construções discursivas. Seguindo a trilha das narrativas, foi possível conhecer nuances identitárias em edificação na comunidade de Coqueiros, por meio das diversas subjetividades enunciadas, e buscar, na interface dos gestos de leitura, as representações forjadas nas convivências ritualísticas da comunidade.

Durante a pesquisa, a existência de um movimento complexo em torno do ser quilombola foi sendo percebido na comunidade. O autorreconhecimento, buscado a partir do acolhimento do Art. 68, ADCT, configurou um espaço de negociações voltadas para a (re)construção da identidade étnico-racial da comunidade e seus habitantes, alavancando um controverso movimento de renovação cultural. Nesse sentido, o resgate das tradições vem funcionando como elemento importante no fortalecimento da identidade quilombola (individual e coletiva), quando rompe com o silêncio acerca da ancestralidade africana, dando vazão à energia revisionária eleita para significar as novas demandas socioexistenciais. É preciso destacar que as reivindicações dos moradores de Coqueiros ultrapassam a hipótese inicial de assegurar a posse da terra para as pessoas do lugar, quando possibilitam uma maior participação política e social para as mesmas. Juntamente com a luta pela terra, fortalecem-se as lutas por educação, por saúde, por trabalho, por reconhecimento étnico.

Seguindo essa trilha, é possível assegurar que uma nova identidade cultural está sendo construída, paulatinamente, por meio de negociações confluentes ou conflituosas protagonizadas nos espaços

intervalares das fronteiras discursivas. Percebe-se, na *differance* constitutiva dos processos identitários em tradução na comunidade, o deslizar de sentidos e significados culturais impossíveis de serem estabilizados de forma linear ou desprovida de fortes embates culturais. Mesmo sendo efetivo o movimento de valorização das tradições de origem africana, os dizeres e não-dizeres dos entrevistados e entrevistadas atestam a marginalização de traços culturais de matriz africana, a exemplo de alguns rituais religiosos provenientes do Candomblé e da Umbanda, por exemplo, comprovando, em última instância, a eficácia das práticas discursivas de homogeneização cultural agentes na comunidade. Dessa forma, enquanto alguns coqueirenses lutam por afirmação da identidade negra, negociando as tradições e deslocamentos próprios dos processos de tradução vivenciados na hibridez de suas histórias; outros a negam, cedendo à ideologia do branqueamento e colocando-se em posição de proximidade com o grupo social valorizado, de forma que as características fenotípicas e sua hierarquização são eleitas como forma de identificação e reconhecimento. Essa dialética também pode ser percebida conjuntamente nos discursos de um mesmo sujeito. Assim, é possível afirmar que o *ser* remanescente de quilombo, na comunidade de Coqueiros, é algo novo, que está *sendo* negociado a partir das demandas políticas e culturais a que estão sendo submetidos. Os novos discursos incorporados têm gerado práticas e relações causadores de uma descentração em relação ao lugar social, cultural e político que ocupam, e, se para as lideranças da comunidade houve uma rápida incorporação dessas informações, para as pessoas menos envolvidas com tais discussões, ordenar significativamente a nova condição não é tarefa fácil, demandando múltiplos gestos de leituras.

Levando-se em consideração que o conhecimento da própria história, principalmente no caso de populações silenciadas historicamente, apresenta-se como questão de poder, é possível afirmar que a apropriação do passado, por meio do debate aberto acerca da ancestralidade africana, para os coqueirenses, tem se apresentado como fator decisivo na superação de armadilhas discursivas impostas pela ideologia racista a que foram submetidos. O movimento de valorização das tradições, estando fundamentado no resgate de valores, histórias e conhecimentos fundamentais ao fortalecimento da memória coletiva ancestral, não pode ser compreendido como a busca de uma identidade essencialista imutável. Isso porque as identidades estão sendo gestadas no “entre-lugar” potencializador de novas representações, o que permitiu caracterizar o quilombo como “lugar aprendente”. Enquanto comunidade imaginada, em processo de “tradução cultural”

(BHABHA, 2007), Coqueiros fundamenta-se por um sentimento de pertença gestado na união dos moradores, inclusive na tentativa de criar uma narrativa de origem capaz de sustentar um horizonte referencial legitimador das reivindicações atuais acerca das políticas públicas pretendidas.

Mesmo que o movimento em torno do resgate da raiz ancestral possa, em alguns momentos, gerar uma compreensão essencialista da identidade, no sentido de categorizar e excluir, percebe-se que as características próprias das sociedades crioulistas fazem-se destacar em suas nuances relacional e cambiante. (GLISSANT, 2005) Nesse sentido, dois movimentos são particularmente relevantes para as pessoas de Coqueiros, no que tange à construção de uma identidade étnica capaz de se sobrepor aos resquícios da escravidão: (a) o resgate das histórias e tradições silenciadas, com o intuito de patrocinar o fortalecimento da memória ancestral coletiva, (re)valorizando a cultura local naquilo que diferencia a comunidade e lhe confere uma identidade própria, logo, um lugar de poder; e (b) o reconhecimento público da identidade quilombola por parte das comunidades externas, que passam a se interessar, talvez ainda não de forma abrangente, por Coqueiros. Pode-se destacar que a comunidade tem preservado seus espaços locais, buscando em suas memórias e histórias as construções culturais basilares para as novas demandas identitárias, já com saldo positivo, na medida em que a valorização da ascendência africana tem uma repercussão na elevação da autoestima das pessoas da comunidade, justamente porque os valores positivos estão sendo ressaltados.

Palavra e Mundo coabitam dinamicamente as relações leitoras efetivadas em Coqueiros, de forma que qualquer conceito de leitura menos voltado às vivências sociopolíticas da comunidade parece integrar uma concepção simplista e reducionista em excesso. Nesse sentido, a noção de encruzilhada discursiva, tomada para significar os jogos linguísticos constituintes das relações intersubjetivas na comunidade, mostrou-se relevante à medida que a leitura, entendida como ação privilegiada para transitar pelos caminhos errantes da linguagem, torna-se primordial para o enfrentamento das armadilhas político-ideológicas imanentes ao processo de autorreconhecimento, o que nos encaminha para as instituições responsáveis pela educação na comunidade. Assim, mesmo que a leitura do texto escrito faça parte da longa lista de interdições

vivenciadas pelos coqueirenses, a leitura forjada nas experiências de vida tem feito dos espaços vigiados cedido à diferença (HALL, 2003) uma oportunidade efetiva para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia para a comunidade.

As histórias de leituras de Coqueiros compõem narrativas marcadas por múltiplas interdições, revelando trajetórias representativas das dificuldades historicamente impostas no que tange à apropriação do escrito. A carência de instituições educativas, no correr dos anos, aliada às precárias condições sociais, econômicas e políticas do povoado evidenciam a existência de uma barreira quase intransponível para a progressão escolar. Nesse sentido, observa-se que o espaço reservado para a leitura do escrito é quase inexistente, principalmente, se considerarmos a ausência de bibliotecas, livros, revistas, o que reduz a possibilidade de identificação, fazendo com que muitos moradores sintam-se excluídos do universo conceitual da leitura, declarando-se não-leitores. Pode-se considerar, nessa perspectiva, que os espaços-tempos referenciais de leitura entrelaçam-se e confrontam-se àqueles destinados ao trabalho, na medida em que o tempo de ler é preenchido, não raramente, pela lida na roça ou no ambiente doméstico. As condições sociais da população também determinam, de maneira definitiva, os espaços-tempos que podem ser mobilizados para a leitura do texto escrito, porque impõem condições diferenciadas e diferenciadoras, muitas vezes divergentes e inconciliáveis.

Nessa perspectiva, as trilhas leitoras possíveis de serem forjadas, também na constituição das identidades, não ficam limitadas às leituras literais impostas pela lógica colonial grafocêntrica, dependentes do poder público, mas encontram potencialidade simbólico-conceitual em leituras hibridizadas, esgarçadas pela força do cotidiano, e, que transitando por encruzilhadas discursivas ligadas às condições históricas, sociais e políticas (étnicas, religiosas, de gênero) vivenciadas, podem ser produtoras da própria existência. Memórias individuais e coletivas dialogam discursivamente marcando o lugar da escola, da escrita, das leituras na vida dos coqueirenses, enquanto leitores e leitoras das múltiplas realidades existenciais. Assim, quando leem as lidas nas roças, as longas jornadas trilhadas em busca da escola, as ações lacunadas do poder público em relação à educação, as condições sociais vivenciadas cotidianamente, as potencialidades culturais

que os fazem mais fortes na sociedade pós-moderna, demonstram uma criticidade singular que possibilita o (re)significar do ser negro, negra e quilombola.

Em Coqueiros, a construção dos saberes acontece na confluência de determinantes orais e escritos diretamente relacionados às necessidades de sobrevivência, bem como às limitadas oportunidades de acesso ao conhecimento letrado, fazendo dialogar identificações geradoras (ou não) do sentimento de pertencer. O letramento característico da comunidade ratifica a complexidade das relações culturais em ebulição, visto que grande parte do conhecimento necessário à sobrevivência cultural e econômica da comunidade não se encontra armazenada em suportes escritos, mas inscrevem-se na memória discursiva de seus moradores e moradoras, sendo cuidadosamente compartilhado com as novas gerações. Há todo um movimento de ensinamentos e aprendizagens narrados por meio dos causos, das músicas, das danças, da espetacularização dos rituais, de forma que é possível visualizar a coexistência de práticas diversas de escrituras/leituras ambientadas informalmente na cotidianidade por meio das palavras, ritmos, sons e gestos entrecruzados. Assim, os conhecimentos sobre o trabalho, o Reizado, a Esmola de São Gonçalo, o samba, por prazer ou obrigação religiosa, são horizontes conceituais que (re)criam sentidos socioculturais, gerando aprendizagens significativas calcadas na oralidade e atestando uma lógica de construção teórico-conceitual fundamentada na vivência cotidiana. Nesse cenário, a família, os centros religiosos, a escola, as festas sagradas, profanas ou híbridas, constituem-se espaços de sociabilidade fundamental para a atualização e preservação dos saberes ancestrais da coletividade.

A sociedade grafocêntrica, entretanto, tem desconsiderado a riqueza dos saberes gestados fora de seu horizonte de controle, de forma que segue ditando verdades e gerando preconceito, discriminação e exclusão. Nessa perspectiva, as narrativas leitoras de Coqueiros ratificam pesquisas largamente realizadas no que tange à denúncia de que a escola tem figurado como um dos locais onde as relações interraciais são mais conflituosas para as crianças e jovens no Brasil. O racismo é apontado, nas memórias escolares dos sujeitos dessa pesquisa, a exemplo do que narram Socorro e Lucimar<sup>45</sup>, como uma forma de interdição muito presente no cotidiano escolar, principalmente, em instituições situadas fora da comunidade, mas também nas relações

---

<sup>45</sup> Ver tópico 5.3 - *Escola e pertencimento étnico*.

aprendentes travadas nas itinerâncias estudantis dentro do povoado, sendo um dificultador da finalização dos estudos. Também a escola de Coqueiros, por meio do currículo, do material didático ou das relações entre alunos, professores e funcionários, abriga uma série de contradições e silenciamentos incapazes de problematizar a condição quilombola buscada para a comunidade.

Nesse sentido, faz-se relevante registrar as muitas referências feitas às políticas educacionais reparadoras na comunidade, durante as entrevistas e conversas informais, inclusive, indicando uma relação de dependência com as mesmas. Tanto os coqueirenses-estudantes integrados ao TOPA (Todos pela Educação), como as professoras a espera de uma oportunidade para cursar a faculdade encontram em tais políticas uma possibilidade efetiva, para alguns, única, de progressão escolar, formação intelectual e ascensão social. Levando-se em consideração o desconhecimento, por parte dos professores de Coqueiros, da existência da Lei nº 10.639/03, política educacional voltada para a valorização da história, da identidade e da cultura afro-brasileiras, portanto, pretensamente beneficiária das comunidades remanescentes, torna-se relevante ressaltar a necessidade de maior cuidado na implementação das políticas afirmativas.

A relevância atribuída à leitura, à educação formal, enquanto bem cultural, e a certeza de sua funcionalidade para a vida prática das pessoas são convicções presentes nos dizeres quilombolas, ratificando a necessidade sentida no tocante à apropriação social da leitura/escrita para a comunidade. Apesar das dificuldades, a escolarização é buscada com afinco, por muitos, apresentando-se como possibilidade de acesso aos conhecimentos socialmente valorizados, principalmente, no que tange a melhores condições de trabalho, dentro e fora da comunidade. Nesse sentido, o papel da educação torna-se fundamental para fazer dialogar as construções socioculturais e identitárias da comunidade, de forma que as representações construídas em práticas aprendentes cotidianas não se distanciem daquelas pretendidas pelas instituições educativas. As histórias leitoras quilombolas aqui estudadas atestam a necessidade de um resgate memorial das culturas africanas e afro-brasileiras para a efetivação de novas representações capazes de patrocinar reconhecimento e valorização da pluralidade cultural.

Dessa maneira, o quilombo, como “lugar aprendente”, não pode deixar de ser considerado, também, como um “lugar ensinante”, realidade que a educação brasileira não pode desconsiderar. Nessa perspectiva, uma educação voltada para as demandas quilombolas contemporâneas inclui considerar a realidade constitutiva de cada Comunidade, no sentido de gerar um espaço discursivo capaz de problematizar identidades, patrocinando uma formação leitora que se coloque, para além da ação de ensinar o que não é próprio de cada comunidade, em posição de aprender com o quilombo e seus sujeitos, incorporando efetivamente as suas histórias, trajetórias e memórias. Assumir a responsabilidade de compartilhar saberes pode ser um caminho viável na direção de assegurar a humanidade dos direitos educacionais e a inclusão social daqueles que têm “a coragem de ter na pele a cor da noite”. (MACHADO, 2006)

Enfim, ler histórias de leituras é uma ação efetivamente desenvolvida nas fronteiras discursivas que dizem as vidas. E as vidas somente podem ser reveladas parcialmente, em construções enunciativas perpassadas por silêncios, ditos e não-ditos paradoxalmente construídos nas certezas e contradições inerentes ao próprio existir. As itinerâncias mnemônicas percorridas por sujeitos em seus ambientes comunitários são os motores das reminiscências aqui discutidas, de forma que o olhar aprendente do estrangeiro apenas é capaz de construir efeitos de sentidos possíveis de serem apreendidos a partir da materialidade discursiva analisada. Assim, por toda esta dissertação, restam lacunas provenientes das palavras que não puderam ser aprendidas e que, portanto, ficam à espera de serem enunciadas por outras escritas.

**REFERÊNCIAS**

ABRAHÃO, M<sup>a</sup> Helena Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABREU, Márcia. *Diferentes formas de ler*. Associação de Leitura do Brasil. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em 26 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPES, 1999.

\_\_\_\_\_. Diferença e Desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os livros e suas dificuldades*. Site da Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/pag\\_ensaios.asp](http://www.alb.com.br/pag_ensaios.asp)>. Acesso em 20 de agosto de 2008.

AGUIAR, Narla. *Retratos da leitura no Brasil*. Ministério da Cultura. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/2008/05/25/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/>. Acesso em 20 junho de 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: *Frechal – terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista*. São Luiz: SMDDH/CCN – PVN, 1996.

ALVES, Castro. *Poesias completas de Castro Alves*. 19. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Editora UNEB, 2003.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. 23. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1986. Coleção Buriti 41.

ANDRE, Marli. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ARRUTI, José Mauricio. *Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola*. Bauru: Edusc, 2006.

BÃ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZEBO, J. (Org.). *História da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.



BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2002.

BARRETO, Ângela Maria. *Memória e leitura: as categorias da produção de sentidos*. Salvador: EDUFBA, 2006.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 4. Reimp. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BIGNOTTO, Cilza. Leitura e escrita na escola: tristeza de que não vamos por medo dos caminhos. In: ENCONTRO DE LEITURA E ESCRITA DO GELING. *Anais...* Salvador: FAGED/UFBA, 2008. (No prelo)

BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Trad. de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2006.

CARNEIRO, Édson. *O quilombo dos Palmares*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1988.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede* v. I, 3. ed. Tradução de Roneide Venancio Majer e Klaus Brandini Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (A era da informação: economia, sociedade e cultura)

\_\_\_\_\_. *O poder da identidade* v. II. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (A era da informação: economia, sociedade e cultura) (A era da informação: economia, sociedade e cultura)

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, Topbooks, 2001a.

\_\_\_\_\_. Línguas africanas e realidade brasileira. *Revista da FAEBA*; Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.10, n. 15, p. 83 – 91. jan./jun., 2001b.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes do fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. Práticas e representações: leituras camponesas em França no século XVIII. In: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Defel, 1998.

\_\_\_\_\_. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Documento aprovado em 10 de março de 2004. Brasília, 2004.

CORALINA, Cora. A escola da mestra Silvina. In: \_\_\_\_\_. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 6. ed. São Paulo: Global, 1984. p. 75-76.

CULLER, Jonathan. Leitores e leituras. In: CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Tradução de Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1993.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. *Mil Platôs. capitalismo e esquizofrenia*. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Escritura e Diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). *Conceitos de identidade e cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 87-116.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France – pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 117-151.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA. Diretoria de bibliotecas públicas PÚBLICAS. Legislação da Província da Bahia sobre o Negro: 1835-1888. Salvador, 1996.

GALEFFI, Dante. *Filosofar e Educar*: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). *História da cultura escrita*: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 09-48.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GAMA, Luiz. No álbum In: *Primeiras trovas burlescas de Getulino*. Disp. em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000101.pdf>. Acesso em 26/08/2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1977.

\_\_\_\_\_. *O saber local*: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GILROY, Paul. *O atlântico negro*: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação*: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GLISSANT, Edouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: EUFJF, 2005.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, Flávio. Em torno dos bumerangues: outras histórias de mocambos na Amazônia colonial. *Revista USP*, n. 28, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *EDUCAÇÃO anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Núbia Pereira de A. & PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Negras raízes mineiras*: os Arturos. Juiz de Fora: MEC/EDUFJF, 1988.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. Identidade cultura e diáspora. *Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996.

HAVELOCH, Eric. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPES, 1999, p. 49-96.

\_\_\_\_\_. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*, parte I. 11. ed. Petrópolis: Vozes 2002.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A Invenção das tradições*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

IBGE. *Síntese dos indicadores sociais 2008: Educação melhora, mas ainda apresenta desafios*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticiavisualizada.php?idnoticia=1233&idpagina=1>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. v.1. Rio de Janeiro: Ed 34, 1986.

JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. de Luiz Costa Lima 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura do Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. Leitura, esta dama de tantas faces. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Literatura e identidades*. Rio de Janeiro: J. L. J. S. Fonseca, 1999.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1996.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: *A legião estrangeira*. São Paulo: Siciliano, 1992.

LOBATO, Monteiro. *América*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.

LUZ, Itacir Marques da. Negros com-passos letrados: a ação educativa da sociedade dos artistas mecânicos e liberais de Pernambuco (1840-1860). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. *A condição pós-moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Vanda. *Àqueles que tem na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora*. 2006 Xi, 222f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MAESTRI FILHO, Mário. Pampa Negro. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 291 – 331.

MAFFESOLI, Michel. *O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras: histórias que contamos para saber quem somos*; trad. de Samuel Titan J. . São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- \_\_\_\_\_. A oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MCLAREN, Peter. *A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. de Lúcia Pellanda Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1986.
- MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MEIRELES, Cecília. *Os melhores poemas de Cecília Meireles*. 8. ed. São Paulo: Global, 1996.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989. (Princípios)
- \_\_\_\_\_. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Princípios).
- \_\_\_\_\_. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1987. (Princípios)
- \_\_\_\_\_. *Rebeliões de senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Conquista, 1972.
- MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*. São Paulo, n. 28, p. 56-63, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. *Pedagogia do desejo de ler*. 1999. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Sammus, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, Ibeca, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobranzky. Campinas: Papyrus, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Discurso & leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de M. Inumeráveis cabeças: tradições afro-brasileiras e horizontes da contemporaneidade. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 41-60.

PINTO, Júlio Pimentel. *A leitura e seus lugares*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do Negro: ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. n.º 86. São Paulo, p.25-38, ago. 1993.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. *Representação e imagem da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.

PRADO, Adélia. Com licença poética. In: PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.



QUILOMBOS da Bahia. Direção e roteiro: Antônio Olavo. Fotografia e câmera: João do Valle. Som: Jaime Reis. Produção executiva: Raimundo Bujão. Produção administrativa: Evandro Matos. Pesquisa de campo e fotografia de still: Luís Pereira. Assistente: Joaquim Coelho. Montagem: Antonio Olavo, Marcos Fias e Rogério Almeida. Salvador, Ba, 2005. NTSC, Color, duração 98 min. Produzido por Portfolium Laboratório de Imagens. Patrocinado pela Petrobrás.

RAMOS, Arthur. *Aculturação negra no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1942.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação cultural*. 2. ed. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 307-326.

REIS, João José; GOMES, Flávio (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

RETTENMAIER, Miguel. Cultura, escrita e identidade(s): difíceis contornos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Leitura, identidade e patrimônio cultural*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004, v. 1, p. 367-376.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos Negros, três décadas: ensaios, poemas, contos*. São Paulo: Quilombhoje: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2008.

RIBEIRO, Vera Nasagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola*. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RODRIGUES, Nina. *Africanos no Brasil*. Brasília: Ed. da UnB, 1977. (Temas Brasileiros, 40)

ROSA, João Guimarães. *Tutaméia*. 4. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Marcos Ferreira. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: *EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 205-229.

SANTOS, Maria Elizabete Gontijo dos; CAMARGO, Pablo Matos. *Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI: história e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica, CEDEFES, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SCHWARTZ, Stuart B. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. *Histórias de leitura na terceira idade: memórias individuais e coletivas*. 2004. 169 f. (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SILVA, Jônatas Conceição. *Vozes quilombolas: uma poética brasileira*. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em <http://www.Leiabrasil.org.Br/leiaecomente/valeoescrito/Magda.htm> – Acesso em 25/04/2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, Eliseu Clementino. *O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUSA, João da Cruz e. *Evocações*. Edição fac-similar. Florianópolis: FCC Edições, 1986.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: GUTMAN, A. (Ed.) *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

YUNES, Eliana et. al. (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

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

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

# APÊNDICE

**APÊNCICE A – Roteiro para entrevistas semi-estruturadas**

Local da entrevista: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_ h Término: \_\_\_\_\_  
Número da entrevista: \_\_\_\_\_

**I – EXPLICITAÇÃO ACERCA DOS PROPÓSITOS DA PESQUISA, OCULTAÇÃO DA IDENTIDADE E AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAR.****II - IDENTIFICAÇÃO**

Nome completo: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_  
Cor: \_\_\_\_\_  
Estado civil: ( ) solteira ( ) casada ( ) divorciada ( ) viúva ( ) Outro \_\_\_\_\_  
5- Profissão: \_\_\_\_\_

**II – TEMAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA**

1. História de Coqueiros
2. Reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo.
3. Ser quilombola
4. Histórias de leituras
5. Escola e pertencimento étnico-racial
6. Lei 10 639/2003

# **ANEXOS**

**Anexo A – Modelo de Carta de Cessão****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****CARTA DE CESSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista (audio e imagem), concedida em \_\_\_\_ de janeiro de 2008, para a pesquisa de Mestrado realizada pela professora Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho, sobre a minha história de vida e leitura, objeto de estudo da professora, para usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros, que podem ouvi-la e usar o texto final, que estará sob a guarda da referida professora.

Jacobina, \_\_\_\_ de Janeiro de 2008

---

Assinatura

**Anexo B – Presépio da Igreja Católica**

Presépio da Igreja Católica  
Data: 06/01/2009  
Fotografia: Genésio Valois Neto



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)