



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CAMPUS UNIVERSITÁRIO
PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA

JOVENILDA COSTA DE TORRES

NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
QUILOMBO KALUNGA - GO: ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES

Arraias (TO)

2025

JOVENILDA COSTA DE TORRES

NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO QUILOMBO
KALUNGA - GO: ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins/ Câmpus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo. Área: Códigos e Linguagens. Habilitação: Artes Visuais e Música.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Kennedy S. Soares

ARRAIAS (TO)

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C837n Costa de Torres, Jovenilda.

NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
QUILOMBO KALUNGA - GO: ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E
SABERES. / Jovenilda Costa de Torres. – Arraias, TO, 2025.

63 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Arraias - Curso de Educação do Campo, 2025.

Orientador: Sebastião Kennedy Silva Soares

1. Memória. 2. Pesquisa (Auto) biográfica. 3. Professor Alfabetizador. 4.
Educação Escolar Quilombola. I. Título

CDD 370.91734

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

JOVENILDA COSTA DE TORRES

NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO QUILOMBO
KALUNGA - GO: ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Educação do Campo da
Universidade Federal do Tocantins/Campus
Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho
Leonor, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Licenciado em Educação
do Campo. Área: Códigos e Linguagens.
Habilitação: Artes Visuais e Música.

Data de Aprovação: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Sebastião Kennedy S. Soares, Orientador, UFT

Profª. Dra. Valdirene de Jesus Alves da Veiga, UESB

Prof. Dr. Gilberto Paulino de Araújo, UFT

Dedico este trabalho à minha excelente família, meus amados pais e meus irmãos, que sempre me apoiaram em minha trajetória de vida e estudantil. Em especial, a meu filho Alyf Costa, motivo de meus esforços diários diante dos desafios de vida, que sempre me serviram como motivações e inspirações sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente e eternamente a todos que contribuíram com a realização do meu trabalho, em especial à minha família, pelo apoio que me deu sempre, em minha trajetória da vida até chegar aqui, me incentivando a dar sempre o meu melhor, para que eu nunca desistisse dos meus sonhos e objetivos estudantis no meio do caminho.

À minha mãe, Joventina dos Santos Costa, minha rainha guerreira, conselheira e amiga nas horas boas e ruins, motivo das minhas inspirações sempre, e ao meu pai, Renildo Cesário de Torres, pelo apoio como pai, amigo, grande educador e incentivador.

A meu amado filho, Alyf Costa, por ser meu pedacinho de gente terrível e inteligente, que sempre me motiva a esforçar para que eu seja cada vez mais uma pessoa melhor e que eu possa realizar os meus sonhos e dar uma boa educação a ele no futuro.

Aos meus amados irmãos, Diânio, Joelson, Renilton e Jussara, pelo carinho, amizade e apoio em minha trajetória de vida e caminhada estudantil.

Vai meu agradecimento a todos os meus professores do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Em especial, ao meu excelente professor orientador, Sebastião Kennedy S. Soares, pelo comprometimento e dedicações em minhas orientações, obrigado por ter me dado broncas construtivas e pelas parabenizações ao longo do meu trabalho, e meu muito obrigado por ter cumprido este desafio em me orientar com este tema de tamanha relevância para a minha comunidade e formação de professores.

Agradeço imensamente a todos os que colaboraram com a minha pesquisa, de maneira direta e indireta, me permitindo desenvolver este trabalho. Agradeço o carinho, amizade, disposição e boa vontade nos momentos em que precisei de cada um.

Gratidão aos três professores alfabetizadores que aceitaram contribuir com o meu trabalho de pesquisa, fazendo com que ele fosse concluído com sucesso.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar as memórias de leitura e escrita de professores alfabetizadores que atuam em escolas quilombolas, com o intuito de compreender como as experiências pessoais impactam suas práticas pedagógicas e a mediação no processo de alfabetização. O estudo foi realizado mediante uma pesquisa qualitativa, apoiada nos estudos do método (auto)biográficos. Os colaboradores foram três professores alfabetizadores da região Centro-Oeste, no estado de Goiás. Como embasamento teórico, foram utilizados os estudos dos seguintes autores: Abrahão (2003), Arruti (2017), Barbosa (2023), Denzin (2006), Frade (2003), Frade (2005), Kleiman (2007), Marcuschi (2008), Soares (2004), Martins (2000), Freire (2001), Pollak (1989) e entre outros. Os dados foram produzidos por meio da entrevista narrativa na modalidade presencial, com o uso de roteiro semiestruturado e gravador de voz do telefone celular. Os resultados demonstram que, para que o processo de alfabetização e letramento seja concluído de forma positiva, é necessário que o professor seja experiente e, ao longo da trajetória profissional, transforme os desafios que aparecem em práticas pedagógicas de sucesso.

Palavras-chave: Memórias. Pesquisa (Auto)biográfica. Professor Alfabetizador. Educação Escolar Quilombola.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze the reading and writing memories of literacy teachers who work in quilombola schools, in order to understand how personal experiences influence their pedagogical practices and mediation in the literacy process. The research was based on a qualitative approach, grounded in auto/biographical methods. The participants were three literacy teachers from the Central-West region, in the state of Goiás. The theoretical framework drew on the works of Abrahão (2003), Arruti (2017), Barbosa (2023), Denzin (2006), Frade (2003, 2005), Kleiman (2007), Marcuschi (2008), Soares (2004), Martins (2000), Freire (2001), Pollak (1989), among others. Data were produced through face-to-face narrative interviews, using a semi-structured script and a mobile phone voice recorder. The findings indicate that, for the literacy and reading process to be successfully achieved, it is essential that the teacher must have solid professional experience and, throughout their careers, transform emerging challenges into effective pedagogical practices.

Keywords: Memories. Auto/biographical Research. Literacy Teacher. Quilombola School Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Minhas memórias e a relação com meu tema pesquisa	10
1.2 Problema de pesquisa	15
1.3 Justificativa e relevância do estudo	15
2 OBJETIVO	17
2.1 Objetivo Geral	17
2.2 Objetivos Específicos	17
3 QUADRO TEÓRICO	18
3.1 Alfabetização	18
3.2 O Letramento	22
3.3 Os gêneros textuais/discursivos no processo de alfabetização e letramento	25
3.4 Memórias, narrativas e pesquisa (auto)biográfica	27
3.5 Educação escolar quilombola e a prática pedagógica	31
3.6 Contextualização sobre o Quilombo Kalunga: entre a teoria e a experiência de vida	36
4 PERCURSO METODOLÓGICO	42
5 TRAVESSIAS NARRATIVAS: UMA LEITURA DA PESQUISA DE CAMPO	44
5.1 Caracterização dos colaboradores	44
5.2 Perfil pessoal	44
5.3 Trajetória escolar	46
5.4 Percurso acadêmico	50
5.5 Contexto profissional	52
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	62

1 INTRODUÇÃO

1.1 Minhas memórias e a relação com meu tema pesquisa

Antes de adentrar a minha pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) propriamente dito, preciso retomar algumas memórias e narrativas que me direcionaram para o referido tema de estudo, principalmente por valorizar também, neste percurso, o enfoque (auto)biográfico deste trabalho.

Nasci em Monte Alegre de Goiás, em 24 de dezembro de 1997. Sou filha de lavradores do Quilombo Kalunga, Comunidade Saco Grande. Minha mãe e meu pai são alfabetizados e cursaram até a 5ª série (hoje 6º ano). Sou a filha mais velha entre os cinco irmãos que somos, sendo que o irmão que nasceu depois de mim é formado em Educação do Campo/Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Tocantins-Arraias; o outro irmão está finalizando o curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade de Brasília, em Planaltina-DF; o irmão caçula dos homens está cursando o curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Goiás, e a minha irmã caçula possui 13 anos e está no 8º ano do Ensino Fundamental.

Meus pais sempre foram excelentes incentivadores para que nós seguissemos os estudos. Eles faziam o que fosse preciso para garantir a nossa permanência na escola e sempre nos diziam que a única coisa que ninguém nos tomaria era o conhecimento. Isso não foi dito a nós uma ou duas vezes, e, sim, sempre que fosse preciso nos incentivar. Lembro-me até hoje do dia em que iniciei minha trajetória como estudante, minha mãe penteou meu cabelo, me vestiu um vestido rosa mais do que bonito, me calçou uma havaiana novinha e me deu uma mochila preta, com lápis, borracha e um lindo caderno de capa dura. Aquilo marcou a minha vida, pois meu sonho era estudar igual aos meus primos mais velhos, que iam todos os dias para a escola.

Comecei meus estudos com sete anos, no Pré-Escolar, com a professora Lurdes (*in memoriam*). Além de minha professora, era também minha madrinha, e aquilo, para mim, era o máximo. A professora usava como instrumento de alfabetização uma cartilha do Abc, contendo todas as letras para nós pudéssemos memorizá-las e lermos em grupo em voz alta. Algo marcante em minha etapa de pré-escola foi quando aprendi a escrever meu nome. Foi

um momento de muita felicidade, empolgação e satisfação em minha vida de criança. Cheguei toda feliz em casa e já fui dizendo a meus pais que aprendi escrever meu nome.

Naquele tempo, a vida era dividida em pequenas obrigações. Em um turno, eu ia para a escola e, em outro, ia para a roça com meus pais e irmãos. Meus pais viviam do sustento da roça de toco, aquela roçada com a foice e derrubada com machado, e plantavam arroz de matraca, feijão, milho, abóbora, melancia, quiabo, jiló e entre outras espécies. Havia a capina na roça, mas, dessa parte, não participava. Porém, no momento da vigia dos pássaros pretos no arroz, pós-plantio, e vigia de periquitos no período de pré-colheita, eu e meu irmão não nos livrávamos dessas funções. Era ruim ficar a tarde toda na roça, mas meus pais mandavam, e nós obedecíamos.

Eu não gostava muito de roça, o sol era escaldante, e os mosquitos pareciam querer comer a gente vivo. Muitas vezes, a minha professora marcava aulas de reforços. Eu ficava muito contente, pois sabia que, nesses dias, não iria pra roça, e, sim, ia fazer o que eu gostava, estudar e aprender coisas novas a cada novo dia.

Eu admirava muito o quanto meu pai e minha mãe batalhavam na roça e em casa, para garantir o nosso alimento na mesa. Lembro-me até hoje de um dia em que tive a curiosidade de perguntar a minha mãe o porquê ela não estudou. E a resposta foi que, naquela época, só havia ensino até a 5ª série, e o restante teria que continuar na cidade. Os pais dela não tinham conhecimentos sobre a cidade, e muito menos condições financeiras para que ela permanecesse na cidade para estudar. Aquilo me marcou por saber que meus pais, mesmo sem condições financeiras e sem estudos avançados, sempre deram seu melhor para que nós estudássemos e garantíssemos nossos futuros através dos estudos.

A minha trajetória estudantil foi iniciada em 2004, com os meus sete anos, na Escola Estadual Kalunga V, na Comunidade Saco Grande, de início, no pré-escolar. A minha primeira professora foi Lurdes (*in memoriam*), uma professora oriunda da cidade de Monte Alegre de Goiás, que veio prestar serviço no Quilombo Kalunga, lecionando em minha comunidade.

Meus pais sempre foram o máximo em minha trajetória estudantil, Quase sempre davam uma ida na escola e perguntavam à professora como estava indo o meu desenvolvimento. Eles diziam sempre que qualquer coisa era só mandar um bilhete, ou recado. Além disso, se encontravam sempre dispostos a comparecerem nas reuniões que eram feitas para os pais na escola. Recordo-me de quando a minha amada professora passava tarefas para fazer em casa, e minha mãe e meu pai me auxiliavam nas atividades, pois ambos sabiam

ler e escrever de forma fluente. E isso foi excelente para o meu aprendizado. Aquilo, para mim, era maravilhoso, por notar o esforço de minha família em ajudar os professores no processo de educação.

Na unidade escolar, eu não dava trabalho, era uma criança tímida, sem muitas falácias, e conversava apenas o que fosse preciso. Na hora do lanche, era o momento de alegria, cantávamos uma música que até hoje ficou impregnada em minha mente: “meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer pra ficar fortinho, pra ficar fortinho e crescer, e crescer!” Após essa canção da felicidade, éramos liberados para lavarmos as mãos e lancharmos.

Tenho recordação de quando passei da 2ª série para a 3ª série. Minha amada professora Lurdes comunicou que não seria mais minha professora, que eu havia passado de série, e que o novo professor seria Mario Nilson, professor oriundo da cidade, que veio prestar serviço na área da educação no Quilombo Kalunga. Eu fiquei triste, pois gostava muito da minha professora, que, além de educadora preferida, era também a minha madrinha, mas a vida é cheia de processos de evoluções. Foi o que aconteceu comigo, eu evolui, e precisava seguir em frente.

E lá fui eu estudar com o novo professor, que me traz boas lembranças. Era um educador paciente ao extremo, com uma excelente didática de ensino, de modo que eu conseguia captar com facilidade os conteúdos que ministrava em sala de aula. Ele passava uns livros com historinhas bem legais para serem lidas em casa. Eu amava isso. Cada vez que eu lia um livro, melhorava o meu jeito de falar, pensar e escrever.

O tempo foi se passando, e eu fui avançando de série e, consequentemente, mudando de professores. Recordo-me de alguns finais de anos, a euforia e ansiedade em saber sobre a aprovação para a série seguinte. Isso era gostoso demais, o tempo de criança, as coisas boas não saem da nossa memória. Em 2014, passei para o 1º ano do Ensino Médio e aí surgiu um novo desafio e, consequentemente, uma nova história, uma vez que, na comunidade, não existia Ensino Médio, só se era oferecido o ensino até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Logo, mudei para a cidade de Monte Alegre de Goiás para estudar. Fomos eu e minha prima, morar na casa do meu avô na cidade. Meu avô morava na roça, mas conseguiu comprar uma casinha na cidade. Isso foi desafiador, filho de lavradores humildes de baixa condição financeira, sem um salário formal, para me bancar na cidade, não foi nada fácil. Naquela época, minha mãe recebia o Bolsa Escola, com isso, fazia alguns bicos na

comunidade e inteirava o dinheiro para fazer a compra no final do mês, dividindo o que conseguia, deixando um pouco para mim, e o restante para ela na comunidade.

Diante disso, arrumei um emprego em um verdurão, no qual eu trabalhava o dia todo na venda para receber R\$ 300,00. Era pouco, mas a única forma de ganhar dinheiro nessa cidade foi essa, trabalhava de dia e, à noite, estudava.

Sobre os meus estudos na cidade, foi uma grande batalha, eu não conhecia ninguém, e os alunos da cidade me olhavam com olhar de desprezo por eu ser da roça, preta e de cabelo crespo, mas isso não foi motivo para me fazer desistir de meus estudos. Eu encarava os estudos com a força e coragem. Quanto aos professores da cidade, havia uns acolhedores, outros estavam nem aí, mal ministravam suas aulas, e a vida que seguia.

Esse período de mudança de escola foi muito complexo em minha vida. Fui inserida em uma escola urbana que não tinha nada a ver comigo, pois o que era ensinado servia para os povos da cidade, e minhas raízes e culturas, o que eu tinha que fazer com elas?

Fiz nada, apenas lembrava dos meus pais dizendo: “estudem, o conhecimento é a única coisa que ninguém pode lhe tomar”. Assim, eu ia contraindo o que era ensinado em sala de aula, para que passasse de ano e me formasse. Fui batalhando nos estudos e trabalho, até que, no final do ano de 2016, consegui me formar, depois de tanta batalha e desafio.

Minha formatura foi um momento de muita alegria e comemoração, minha família reunida para tirar fotos, me desejando sucesso em minha nova fase de vida. Depois de formada, eu não queria parar apenas na formação de Ensino Médio, meu foco era estudar e conseguir um bom emprego.

Em 2017, voltei para a minha comunidade, para a casa dos meus pais, da cidade para o campo. Recuei para dar impulso em meus estudos. A ideia era ficar em minha humilde comunidade estudando para o vestibular. Estudei nas horas vagas, quando estava desocupada. Em 2018, prestei vestibular para o curso da Educação do Campo Artes Visuais e Música e, para a minha felicidade, fui aprovada. Fiquei feliz demais ao saber que os desafios superados e meus esforços constantes valeram a pena, e como valeram!

Realizei a minha matrícula, e comecei a estudar. No início, não foi muito fácil, eu não conhecia quase ninguém, e a minha maior dificuldade na universidade eram as apresentações de seminários em sala. Aquilo me desafiava, dava um imenso frio na barriga, voz trêmula, o corpo também tremia, mas o tempo foi passando, e eu fui me adaptando, pois a prática caminha lado a lado com a perfeição. Na medida em que praticava as apresentações de

seminários em sala, me esquivei do medo e consegui apresentar os trabalhos com fluência e firmeza.

Na universidade, quando eram solicitados trabalhos que exigiam leitura e interpretação textual para debates, eu não encontrava dificuldades, pois sempre gostei de ler e escrever. Isso, para mim, sempre foi um lado positivo. Na tramitação do meu curso, houve algumas disciplinas que ficaram marcadas em minha memória, quais sejam: Introdução a Metodologia Científica, Produção de Gêneros Acadêmicos I e II. Estas disciplinas me desafiaram no contexto de leitura e produção textual em um modo mais complexo e avançado, mas vale a pena cada esforço dado. A disciplina Metodologia Científica foi muito desafiadora, já que nunca havia estudado sobre métodos de pesquisas científicas no Ensino Médio. De início, comecei com um pouquinho de dificuldade, mas, como os professores das disciplinas eram bons, consegui pegar o ritmo e aprender o que estava sendo transmitido.

No ano de 2019, surgiu uma boa oportunidade. Houve um processo seletivo na rede estadual de ensino para quem fosse estudante de algum curso superior para ser professor de Língua Portuguesa. Fui selecionada para ser professora de Língua Portuguesa no Quilombo Kalunga, Comunidade Carolina, a 25 km da casa dos meus pais. Por coincidência, meu irmão mais velho foi selecionado pela rede municipal de ensino para dar aulas na mesma escola que eu e serviu de companhia para ficar ali a semana inteira, distante da casa de meus pais.

Como o meu curso é em regime de alternância, e o maior período das aulas na universidade acontecia em janeiro e julho, o emprego não ia me atrapalhar em meus estudos. Então, abracei mais um desafio, mas a vida é assim, cheia de desafios.

As turmas eram do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, multisseriadas, 6º e 7º, e 8º e 9º ano. De início, fiquei preocupada, eu nunca havia trabalhado em sala de aula, mas, mesmo assim, encarei o desafio com garra. Quando eu tinha alguma dúvida, perguntava aos professores experientes, e assim segui e comecei a gostar da profissão. Consequentemente, me aperfeiçoei a cada vez mais em sala de aula como professora.

Com o meu salário, construí minha casa e comprei uma moto para ir ao meu trabalho. Fiquei feliz demais em saber que estava conseguindo conquistar as coisas que eu almejava. Em 2021, recebi uma nova proposta, ser professora na Comunidade Areia, uma comunidade que distava apenas 4 km da minha casa. Aceitei a proposta e agarrei a luta em sala de aula.

Três anos se passaram, e meu contrato venceu. Então, surgiu um novo desafio, o pessoal da CRE me chamou para renovar o meu contato como professora novamente, mas com uma condição, não me liberariam para estudar em janeiro na universidade, e nem para os retornos de Tempo Universidade. Pensei, repensei, e recusei, porque meus estudos vêm em primeiro lugar. Seria um desperdício largar o meu curso na etapa final de formação para ir trabalhar.

Pretendo finalizar o meu curso em Licenciatura em Educação do Campo/Artes Visuais e Música e retornar novamente para a sala de aula, pois ser professora está em minhas veias. Com foco e estudo, conseguirei retornar ao trabalho como docente na comunidade onde nasci e me criei. Me recordo do meu início de estudo na comunidade, não havia um professor quilombola, todos eram oriundos da cidade, isso porque, na comunidade, os jovens que estudavam até a 5ª série não tinham como seguir os estudos, para se formarem e se tornarem professores. Nos dias de hoje, saliento, com alegria e empolgação, que 90% dos professores nas escolas do Quilombo Kalunga, no município de Monte Alegre de Goiás, são quilombolas que estudaram e se formaram para serem professores nas comunidades.

Finalizo este memorial com vários sentimentos. Sinto saudades do meu tempo de criança e muito orgulho dos meus pais, por terem me ajudado até aqui. Me emociono ao perceber que consegui encarar os desafios que apareceram em minha vida, sinto satisfação em ter suportado todo esse processo nessa árdua caminhada sem desistir e por ter conseguido ser quem eu sou no hoje, me fazendo perceber e acreditar que nada bom vem fácil e que, para que os dias de glória possam vir, são necessários incansáveis dias de lutas sem parar. Ademais, a vida é assim, cheia de altos e baixos, derrotas e vitórias. O importante é não desistir no processo, ser grato por tudo, e nunca esquecer de onde veio e do apoio familiar na trajetória de vida.

Assim, hoje, como estudante – pesquisadora, sendo uma pessoa que estudou em escola no Quilombo Kalunga, na comunidade Saco Grande, desde a alfabetização até o 9º ano do Ensino Fundamental, durante a minha trajetória no curso de Licenciatura em Educação do Campo, surgiram a curiosidade e a missão em resgatar memórias e narrativas de professores alfabetizadores a fim de compreendermos seus processos formativos e o desenvolvimento profissional no contexto da educação escolar quilombola.

1.2 Problema de pesquisa

Como as memórias de leitura e escrita dos professores alfabetizadores influenciam suas práticas pedagógicas no contexto da educação escolar quilombola?

1.3 Justificativa e relevância do estudo

Como quilombola, nascida e criada no Quilombo Kalunga Comunidade Saco Grande, lancei como missão realizar uma pesquisa acerca das memórias de leitura e escrita de professores alfabetizadores que atuam em escolas quilombolas, buscando compreender como estas experiências pessoais impactam suas práticas pedagógicas e a mediação no processo de alfabetização.

Esta pesquisa é de suma relevância social para as pessoas de nossa comunidade, para professores alfabetizadores que estão iniciando a sua carreira na educação quilombola e para aqueles que estão atuando na fase de alfabetização escolar, porque os dados do estudo permitirão compreender o processo de alfabetização e letramento a partir da ótica das narrativas dos próprios alfabetizadores.

Conforme as historiografias do povo Kalunga, é fundamental mencionar neste trabalho o quanto a luta das matriarcas Kalunga, Procópio dos Santos Rosa e Santina (*in memoriam*), surtiu efeitos na educação quilombola e como fruto de lutas e cobranças foi construída a Escola Estadual Quilombola Extensão Saco Grande.

Com isso, penso que é pertinente pesquisar sobre a alfabetização e letramento no território, principalmente considerando seu histórico na defesa de educação qualitativa no sentido mais plural do termo como direito social. Desse modo, adentrar as memórias acerca das práticas de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores é resgatar o fato de que estas foram significativas, embora não estejam registradas na escrita como memória da própria educação produzida no território, e, sim, gravadas apenas pelo exercício da memória do narrador professor alfabetizador. Assim, é basilar resgatar as memórias sobre a leitura e escrita de professores alfabetizadores que atuaram, ou atuam em escola quilombola, sobretudo quando pensamos e avaliamos as possibilidades e limites destas práticas na formação de crianças e adolescentes no território.

2 OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral

Analisar as memórias de leitura e escrita de professores alfabetizadores que atuam em escolas quilombolas, tencionando compreender como estas experiências pessoais impactam suas práticas pedagógicas e a mediação no processo de alfabetização.

2.2 Objetivos Específicos

- a) investigar as experiências de leitura e escrita na infância e na formação inicial dos professores alfabetizadores que atuam em escolas quilombolas;
- b) compreender como os professores alfabetizadores ressignificam suas memórias de leitura e escrita em suas práticas pedagógicas cotidianas;
- c) identificar elementos da cultura quilombola que dialogam com as práticas de leitura e escrita e alfabetização adotadas pelos docentes;
- d) refletir sobre as implicações das memórias de leitura e escrita na construção de uma prática pedagógica mais sensível às especificidades culturais quilombolas.

3 QUADRO TEÓRICO

3.1 Alfabetização

Neste tópico inicial do referencial teórico, iremos desenvolver uma breve reflexão acerca do processo de alfabetização e letramento. Segundo Soares (2003), o processo de alfabetização começou a ser discutido, no Brasil, inicialmente em uma direção contrária à ideia de letramento. No Brasil, segundo a autora, o processo de alfabetização é reconhecido de forma diferente em relação a países de primeiro mundo, como os Estados Unidos da América e a Inglaterra.

Esta diferença está ligada ao modo de abordagem e, conseqüentemente, à forma que o processo de alfabetização é estruturado em cada país e sua implementação em cada contexto de alfabetizar. A teórica supracitada argumenta que, para chegar ao nível de leitura, escrita e

interpretação, em primeiro lugar, a pessoa passa pelo processo de conhecimento das letras e domínio delas, chamado de alfabetização.

Segundo a autora,

Na França, a constatação de dificuldades de leitura e de escrita na população em fase de escolarização levou o Observatório Nacional da Leitura, órgão consultivo do Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia, a divulgar, no final dos anos de 1990, o documento *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux* (Observatoire National de la Lecture, 1998), em que, com apoio em dados de pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, afirma-se que o conhecimento do código grafo fônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita, *condition nécessaire, bien que non suffisante, de la compréhension des textes* (etapa que não pode ser vencida) (Soares, 2003, p.12).

Conforme Soares (2003), na França, ao perceberem as dificuldades de leitura e escrita na fase escolar das crianças, um instituto de pesquisa divulgou um documento sobre o processo de aprender a ler e escrever, nomeado como alfabetização, englobando, inicialmente, o conhecimento das letras, o aprendizado da escrita e o reconhecimento dos sons de cada letra do alfabeto. Em outras palavras, a alfabetização é o processo de ensino inicial, através do sujeito tem acesso ao mundo dos códigos e aprende a decodificá-los.

Ainda segundo as palavras da autora, aborda-se o conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação, considerados indispensáveis na fase da alfabetização. No processo de alfabetização, a criança aprende a codificar, ou seja, juntar as letras formando palavras, e a decodificar. “Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (Soares, 2003, p. 16).

Logo, a alfabetização é o processo de apropriação do conhecimento das letras alfabéticas e do domínio dessas letras na formação de palavras, ou seja, trata-se do conhecimento das letras e da capacidade de juntá-las, buscando produzir sentidos diante do texto.

Segundo o *Dicionário Online de Língua Portuguesa*, o termo alfabetização se refere à ação de alfabetizar, isto é, a difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e da escrita rudimentar. Em outras palavras, em diálogo com Soares (2003), a alfabetização é o processo inicial de ensino no qual a criança começa seu contato com o mundo das letras e da escrita, especialmente no que diz respeito ao ensino inicial.

Concluímos, portanto, que a alfabetização é o processo inicial em que o indivíduo tem seu primeiro contato com as letras e com seus significados, aprendendo também a juntá-las, possibilitando a ocorrência da escrita, sendo um processo indispensável na vida de um sujeito que pretende ser alfabetizado e, posteriormente, letrado.

Definida a dimensão conceitual inicial, enfatiza-se também como o processo de alfabetização tem sido realizado no contexto escolar, sobretudo com a aplicação de alguns métodos que serão apresentados a seguir.

Para Braslavsky (1992):

Sobre métodos de alfabetização faz parte do campo educacional desde que a escola se tornou uma escola popular ou escola de massa assim, a história nos permite situar a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo. Discutir metodologias, então, significa discutir a própria escolarização e a história deste campo de saber (Braslavsky, 1992, apud Frade, 2007, p. 22).

As discussões acerca da alfabetização existem há muito tempo, desde que o ser humano compreendeu a necessidade de criar formas de ensinar, permitindo que as crianças aprendessem os reais sentidos das letras na linguagem escrita, o que, em outras palavras, é nomeado como métodos de alfabetização. Nesse contexto, Frade (2007) ressalta que os métodos de alfabetização são tema de debate frequente no cenário educacional e no campo das políticas públicas.

Para a autora, a discussão é recorrente na pedagogia da alfabetização e retomá-las significa pensar na própria escolarização dos conteúdos da língua. A sua opacidade, ou transparência, como tema, em alguns momentos, pode ser descrita pela forma como estes métodos são focalizados: ora como uma questão central, ora como problemática secundária, ora como algo a ser negado e, de forma surpreendente, pelo seu ressurgimento nas polêmicas contemporâneas como “solução” para os problemas da alfabetização em vários países (Frade, 2007, p. 21).

Tradicionalmente, os métodos podem ser pensados por dois ângulos: “aqueles métodos que elegem subunidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão” (Frade, 2007, p. 22).

Frade argumenta que os métodos de alfabetização são classificados em sintéticos e analíticos. Soares (2003) divide os métodos sintéticos de alfabetização em: alfabético (ou soletração), fônico e silábico.

De acordo com Frade (2007), o método alfabético, também chamado de método de soletração, é bastante antigo, havendo menções a ele em registros da Antiguidade. Trata-se da memorização oral das letras do alfabeto, seguida da memorização das sílabas e, por fim, das letras isoladas. Em outras palavras, no método alfabético, primeiro o sujeito memoriza as letras do alfabeto por meio da oralidade, depois decora as vogais (A, E, I, O, U) e, em seguida, começa a fazer as junções desses códigos para formar palavras.

Já no método fônico

(...) começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo (Frade, 2007, p. 23).

Neste tipo de método, segundo a citação supracitada, a criança aprende que, para cada letra do alfabeto, existe um som particular, que, junto aos outros fonemas, pode fazer surgir as palavras. Ainda sobre a abordagem da autora, no método fônico, existe a regra de começar ensinando os sons mais fáceis, para, só depois, apresentar os sons mais complexos. Frade (2007) ressalta também que o método fônico tem certa aproximação da fala com a escrita, já que são ensinados os sons das letras e palavras oralmente, para que posteriormente o sujeito escreva palavras, ou até mesmo pequenas frases.

No caso do método silábico,

O método silábico é um aprimoramento do método fônico, uma vez que o acesso direto à sílaba e não ao fonema, pode ajudar a concretizar mais rapidamente a relação de segmentos da fala com segmentos da escrita. Nele a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba (Frade, 2007, p. 24).

O método silábico possui características em comum com o método fônico, já que ambos tratam dos sons da língua. Em resumo, o método silábico está relacionado à pronúncia das sílabas, como nos exemplos: b + a = ba; b + e = be; b + i = bi; b + o = bo, e b + u = bu.

Em várias cartilhas dos métodos silábicos geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas.

Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas (Frade, 2007, p. 24).

Segundo a autora referenciada (2007), as sílabas são apresentadas a fim de que o indivíduo que está em fase de alfabetização consiga aprender as sílabas e para desenvolver a escrita de novas palavras.

Ampliando esta reflexão, temos também a categoria do método analítico.

O segundo grupo de métodos, os analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (Frade, 2007, p. 26).

Segundo Frade (2007), os métodos analíticos buscam romper com o método sintético de alfabetização, uma vez que trabalham com a compreensão e percepção do indivíduo, tornando como unidade de análise das palavras das frases e da interpretação. Cabe salientar também que, dentro deste grupo, um dos objetivos principais é desenvolver a compreensão do que é lido pelo aprendiz.

Com ênfase na palavra, temos o método denominado palavração. Nesse método, apresenta-se uma palavra que, posteriormente, é decomposta em sílabas. Você pode estar se perguntando: não é o mesmo processo do método silábico? A diferença desse método em relação ao silábico é que as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha de palavras também não obedece ao princípio do mais fácil ao mais difícil. São apresentadas independentemente de suas regularidades ortográficas. O importante é que tenham significado para os alunos (Frade, 2007, p. 33).

O método da palavração consiste na apresentação de uma palavra ao aluno e, em seguida, na decomposição dessa palavra. É um método bastante semelhante ao método silábico, com a diferença de que, na palavração, a decomposição da palavra não é obrigatória desde o início, sendo realizada conforme o desenvolvimento da criança nas atividades.

Ademais, temos também o método global.

Mais tardio, do ponto de vista histórico, é o aparecimento e utilização do método global de contos ou de historietas. Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto. Houve a divulgação dos métodos globais em vários estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas

Gerais. Em Minas Gerais, por exemplo, sabemos que houve, nas primeiras décadas do século XX, a adesão oficial ao método global de contos ou de historietas (Frade, 2007, p. 34).

O método de alfabetização global é uma técnica que utiliza a linguagem escrita para que o aluno se familiarize com o mundo da escrita, se baseando em contos e historinhas curtas e divertidas, que chamam a atenção da criança e estimulam seu interesse pelo universo das letras.

Há relações entre o método global e o método natural, apesar de algumas diferenças: no segundo, haveria uma produção “espontânea” de textos, escritos pelas crianças com base num repertório mínimo de palavras conhecidas pela classe. A esse repertório que a classe dominava, como alguns substantivos e verbos, poderiam ser acrescentados, no meio do texto, alguns desenhos para ajudar a complementar a escrita. A partir daí seria desencadeado um método natural de aprendizagem da leitura (Frade, 2007, p. 38).

Em outras palavras, o método global de alfabetização e o método natural de alfabetização possuem características em comum, pois se relacionam com a abordagem de histórias. O método natural baseia-se na produção textual espontânea de historinhas pelas próprias crianças, enquanto o método global utiliza contos simples e narrativas curtas para que a criança possa ler e interpretar. A seguir, buscamos refletir sobre a prática social do letramento.

3.2 O Letramento

Em primeiro lugar, é primordial ressaltar que o letramento diz respeito à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira contextualizada e com significado para quem lê e escreve. Ademais, o letramento vai muito além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, pois, além de conhecer as letras, é necessário saber utilizá-las e interpretá-las.

Uma pessoa letrada é capaz de utilizar a língua de forma eficiente com capacidade de reflexão nos mais variados contextos sociais.

(...) como “ant.”, isto é, “antiga”, “antiquada”, e lhe atribui o significado de “escrita”; o verbete remete ainda para o verbo “letrar” a que, como transitivo direto, atribui a acepção de “investigar, soletrando, e com pronominal “letrarse, a acepção de “adquirir letras, ou conhecimentos literário” (Soares, 2009, p. 20).

O significado do conceito de letramento nos faz perceber que se trata de uma palavra antiga que ressurgiu com um novo significado, passando a ideia de peculiaridade de uma pessoa que domina a leitura e a escrita e consegue fazer uso das letras em vários contextos sociais.

De acordo com o *Dicionário Online de Língua Portuguesa*, o termo letramento refere-se a um processo pedagógico pelo qual uma pessoa adquire a capacidade de ler, escrever e interpretar textos.

Para Soares (2009, p. 23), letramento diz respeito ao domínio da escrita e da leitura. O indivíduo, para ser letrado, não basta somente ler, mas saber interpretar o que está escrito. Dialogando com as ideias de Soares, enfatizamos que uma pessoa letrada é aquela que possui conhecimentos no campo da leitura, escrita e interpretação.

A prática social do letramento é uma realidade já estabelecida na interação social, diferente do processo de alfabetização, que exige, antes de tudo, um conhecimento amplo sobre o código linguístico oral e/ou escrito. Segundo a estudiosa supracitada, “letramento é, pois, resultado da ação de ensinar ou aprender ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18).

Em resumo, o letramento é o resultado positivo de uma pessoa que foi ensinada a ler, escrever e interpretar. O conceito refere-se ao estado ou condição de um indivíduo que aprendeu a realizar a leitura e a escrita. Em outras palavras, a pessoa não nasce letrada; a alfabetização é o processo que possibilita e aperfeiçoa o letramento de cada indivíduo.

Soares (2009) aponta que, a partir do momento em que se começou a considerar de forma diferente o domínio da escrita no Brasil, surgiram os termos “alfabetização” e “letramento”.

Sendo assim, vale salientar que o mundo está em constantes mudanças, e o ser humano vai criando significados e ressignificados. Um exemplo disso foi o surgimento do termo letramento, que não é tão antigo quanto o termo alfabetização, este último tendo surgido antes do primeiro.

Um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto, ou alfabetizado (Soares, 2009, p. 21).

Antes, o censo brasileiro utilizava um método para identificar o número de analfabetos na sociedade. Porém, ao longo do tempo, este critério para definir uma pessoa como alfabetizada ou analfabeta se modificou, indo além do simples fato de saber escrever o próprio nome. Surgiu uma nova visão para classificar como indivíduo alfabetizado aquele que consegue ler e escrever um bilhete simples. Além disso, o sistema educacional demonstrou ao censo brasileiro que a alfabetização não é um conceito estático.

Embora essa prática seja bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia o uso da avaliação do nível de letramento, e não a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever (Soares, 2009, p. 21).

A autora ratifica a importância de analisar o nível de letramento, em vez de verificar apenas se a pessoa possui habilidades com as letras ou não. O objetivo é identificar se o indivíduo consegue utilizar essas habilidades de maneira significativa nos diversos contextos sociais, ou seja, nas diferentes situações e intenções do uso da língua falada e escrita.

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 24).

Corroborando as palavras de Soares (2009), por mais que um sujeito seja analfabeto e não saiba ler nem escrever, ele pode ser considerado letrado, desde que tenha interesse em estar por dentro dos assuntos e conviva intensamente com indivíduos alfabetizados, aqueles que leem jornais para ele, leem cartas enviadas a ele, escrevem essas cartas para ele, entre outras ações que contribuem para que uma pessoa seja classificada como letrada. “A palavra letramento ainda não está dicionarizada, por que foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez” (Soares, 2009, p. 32).

Segundo Soares (2009), a palavra letramento não está amplamente explicativa em dicionários antigos de Língua Portuguesa, já que se trata de um conceito recentemente

introduzido na nossa língua, de modo que não é possível afirmar com precisão quais as primeiras pessoas que o utilizaram.

Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada (Kleiman, 2007, p. 9).

Segundo Kleiman, a criança já chega ao ambiente escolar com certo nível de letramento, resultado do convívio com diversas culturas na sociedade. Dessa forma, para o professor, definir o que o aluno deve ler ou deixar de ler torna-se uma prática complexa, pois o ambiente escolar é composto por sujeitos com culturas e gostos variados.

Embora os textos das instituições públicas de prestígio forneçam, de direito, grande parte do acervo a ser incluído, também os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica (bilhetes, recados e cartas pessoais; contas, extratos e cheques; exames, laudos e carteiras de vacinação, boletins de notas e diplomas) podem vir a ser incluídos: o aluno pode escrever sua história familiar fazendo legendas e notas para as fotos de um álbum de família e consultando certidões; pode ler e recortar anúncios; pode fazer os registros de saúde, de educação etc (Kleiman, 2007, p. 12).

Nas perspectivas da autora supracitada, é evidente que as unidades escolares fornecem textos que acreditam ser pertinentes para o aprendizado dos estudantes. No entanto, fica explícita a ideia de incluir os textos do dia a dia dos alunos, para que estes tenham maior contato com conteúdos relacionados à sua realidade comum, com o intuito de gerar interesse, já que acessarão algo amplamente ligado à sua cultura.

3.3 Os gêneros textuais/discursivos no processo de alfabetização e letramento

Abordamos, nesta seção, algumas ideias e reflexões acerca dos gêneros textuais.

Por certo, não são propriamente as tecnologias por si que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí

surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante (Marcuschi, 2012, p. 2).

De acordo com Marcuschi (2012), não foram somente as tecnologias que trouxeram os gêneros textuais, mas, sim, a intensidade e a necessidade das pessoas em se comunicarem entre si. Alguns suportes de comunicação antigos contribuíram para o surgimento de novos gêneros que servem para a comunicação. Na Antiguidade, surgiram o rádio, a televisão, os jornais, as revistas, a internet, com presença marcante e intensa, fazendo com que originassem novos gêneros textuais comunicativos.

Nessa ocasião, surgiram gêneros que proporcionaram novas formas de comunicação, como: editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), batepapos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

Em geral, a expressão "tipo de texto", muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, "a carta pessoal é um tipo de texto informal", ele não está empregando o termo "tipo de texto" de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo/ receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversa casual, entrevista formalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro (Marcuschi, 2012, p. 5).

Em diálogo com as palavras do autor, a expressão “tipo textual” é usada de modo equivocado, pois, na verdade, significa gênero textual, conceito que distingue um gênero textual de outro. Logo, “tipo de texto”, expressão muito usada, formalmente se trata de um gênero textual. Podemos citar como exemplos de gêneros textuais: poemas, poesias, carta ao leitor, reportagem, entre outros.

Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base (Marcuschi, 2012, p. 8).

O autor ratifica as distinções dos gêneros textuais e suas respectivas tipologias. Segundo Marcuschi (2012), os gêneros são armaduras que conectam a comunicação em geral, em que, em cada comunicação, há uma tipologia textual, que engloba as características que

definem os textos em narrativo, descritivo ou argumentativo. Dessa maneira, quando pensamos nas tipologias, é possível enumerá-las, enquanto os gêneros textuais são infinitos, pois dependem de cada tempo e espaço de sua produção. Na visão do autor, os gêneros textuais se baseiam em aspectos sociocomunicativos e discursivos, enquanto os tipos textuais se apoiam em critérios linguísticos e formais.

Considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas (Marcuschi, 2012, p. 15).

Em continuidade,

Em conclusão a estas observações sobre o tema em pauta, pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet (Marcuschi, 2012, p. 16).

Nesse sentido, é primordial abordar os gêneros textuais nas práticas educativas, pois estamos lidando diretamente com textos que, de qualquer forma, são gêneros da nossa língua. Logo, o aluno precisa ser inserido neste contexto linguístico, visando a formação de um leitor crítico e a participação nas interações sociais, em que circulam diversos gêneros orais e escritos, conforme a intenção e a situação comunicativa entre os interlocutores (Kleiman, 2007).

Ressaltamos, portanto, a importância de o professor desenvolver um trabalho planejado com o uso dos gêneros no ensino, principalmente quando articulamos esta abordagem em uma perspectiva da sequência didática.

No tópico a seguir, trazemos uma reflexão acerca da memória e narrativas, visando um diálogo com a literatura da área.

3.4 Memórias, narrativas e pesquisa (auto)biográfica

Neste tópico, discutem-se memórias, narrativas e pesquisas (auto)biográficas. Para tanto, apresentam-se referenciais teóricos que embasam o tema discutido. Para Pollak (1992), as memórias aparentam ser algo individual do sujeito, algo íntimo e particular, porém, na visão de outros pensadores, como Halbwachs (1950), entende-se que a memória deve ser entendida também como um fenômeno coletivo e social, pois ninguém vive isoladamente na sociedade.

Pollak (1992) afirma que nossa memória é algo seletivo. Conseguimos guardar muitos acontecimentos, algo que foi marcante em nossa vida, mas muitas informações são perdidas ao longo do tempo, pois não temos capacidade de guardar na memória todos os acontecimentos ao longo do tempo. Dessa maneira, algumas informações são selecionadas e guardadas na memória, e outras flutuam e são perdidas no tempo.

Além do trabalho de enquadramento da memória, há também o trabalho da própria memória em si. Ou seja: cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, da organização (Pollak, 1992, p. 206).

O autor salienta que, além do processo de enquadramento, a memória em si realiza a tarefa de continuidade para que não se perca ao longo do tempo.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (Khoury, 1993, p. 09).

Conforme ratifica Khoury (1993, p. 09), a memória e a história são conceitos distintos, sendo que a memória se trata de vida, algo que é carregado por pessoas ou grupos enquanto está vivo(a), algo que está em constante evolução, em que se permeiam lembranças, esquecimentos, armazenamentos de fatos importantes na vida, “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais”. Ou seja, a memória é algo que está presente na vida do ser humano, que está em fase de construção e transformação ao longo da trajetória de vida, seja ela memória pessoal, seja ela coletiva.

Para Khoury (1993):

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de

lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções (Khoury, 1993, p. 09).

Assim, a memória não se acomoda, uma vez que sempre capta momentos e lembranças de forma contínua e infinita.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notória, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória (Khoury, 1993, p. 13).

Em diálogo com Khoury (1993), a memória é algo que não nasce de maneira espontânea, mas é construída pelo indivíduo e mantida por ele, sendo guardada na sua mente. À medida que as coisas vão acontecendo, é preciso ter esforço e organização para manter as memórias vivas e organizadas. O estudioso (1993) escreve que organizar e manter a memória não é algo natural, pois depende muito de quem os armazena na mente e se recorda com frequência de tudo que foi guardado na memória.

A seguir, ampliando a reflexão acerca da memória, trazemos alguns apontamentos quanto às narrativas e pesquisa (auto)biográfica.

A memória tem sido alvo de variados estudos nacionais e internacionais, principalmente no campo da história social. Registros de reminiscências ganham novos significados ou experiências que tecem a história de vida dos sujeitos, isto é, embora a memória apresente aspectos individuais de maneira permanente, ela é permeada por elementos coletivos, o que a caracteriza como fenômeno social, pois “as sensações de lembranças, mesmo as pessoais, sempre se explicam pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos” (Halbwachs, 2003, p. 69 apud Soares; Guimarães, 2021, p. 5).

Conforme frisam os autores supracitados, a memória é algo de grande relevância em estudos, nacionais, e internacionais, sobretudo na história das sociedades. E, por mais que as memórias sejam individuais, nelas, existem diversos vestígios coletivos, pois ninguém vive sozinho na sociedade.

Diante disso, a narrativa é compreendida não como canal de informação para coleta de dados de um processo investigativo com/sobre os professores, mas sim como recurso de aprendizagem e de afirmação de identidades, na perspectiva dos sujeitos que atribuem sentidos e significados das experiências construídas. Isso corrobora os pressupostos de Benjamin (1994), para quem a narrativa guarda em si marcas das trajetórias de vida

vivenciadas pelo narrador, seja de uma memória própria ou de outras que ouviu de narradores nas viagens realizadas por esse sujeito (Soares; Guimarães, 2021, p. 06).

As narrativas de história de vida, segundo Soares e Guimarães (2021), não englobam apenas a ação de coletar dados, mas são símbolos de afirmação de identidade pessoal, narrada em forma de uma história pessoal, servindo, dessa maneira, como um amplo recurso de aprendizagem e resgate de lembranças.

Dessa forma, o ato narrativo como conhecimento de si proporciona aos docentes compreender, a partir das histórias de vida, marcas e significados importantes que constituíram (e constituem) sua identidade pessoal e profissional, bem como a autocompreensão sobre o vivido, além de reencontros de experiências do passado ressignificados no presente (Soares; Guimarães, 2021, p. 07).

O ato de narrar histórias de vida concebe ao próprio narrador autoconhecimento e significados importantes para a construção da sua identidade pessoal e profissional em meio à sociedade, garantindo, com isso, uma ampla compreensão do que foi vivido e está sendo relembrado, ressignificando um acontecimento do passado no presente.

A pesquisa (auto)biográfica utiliza diversas fontes para produção de dados, sendo elas: narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, sendo tudo isso reconhecido, atrelado e dependente da memória. Portanto, as fontes de pesquisas são essenciais para garantir os dados aos pesquisadores.

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrado r (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-la na compreensão de determinado objeto de estudo (Abrahão, 2003, p. 80).

As narrativas permitem universalizar as histórias contadas pelo autor, de forma que a época histórica do passado se torna algo valioso, sendo apresentado no presente por alguém que viveu uma experiência única e pessoal.

As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes. Nessa perspectiva, Denzin (1984, p. 32) nos ensina que "As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem". Pela leitura transversal das trajetórias de vida pessoal (Abrahão, 2003, p. 81).

O método autobiográfico de pesquisa é construído através de narrativas solicitadas por outro pesquisador, entre outros elementos que constitui esta metodologia de pesquisa. Sendo assim, existe certa troca de informações entre o investigador e o investigado.

O método (auto)biográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, estabelecendo, pesquisador e entrevistado, "uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação" (Moita, op. cit.p. 258), com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico (Abrahão, 2003, p. 83).

Em resumo, segundo Abrahão (2003):

As pesquisas (auto)biográficas adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas. De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional, como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como um objeto de análise, considerando-se, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que se vincula (Souza; Meireles, 2016, p. 285).

Assim, ao trabalhar com as narrativas de vida, o pesquisador e os participantes têm a oportunidade de adentrar um exercício de reflexão e autorreflexão, permitindo, de maneira ativa, uma retomada dos acontecimentos passados ressignificados no tempo presente, ou seja, em um processo de conhecimento de si e do outro de forma sensível e humanizadora, incluindo diversas fontes na produção dos dados narrativos.

No tópico seguinte, estabelecemos uma reflexão acerca da educação escolar quilombola e a prática pedagógica no contexto dos quilombos. Nosso objetivo não é historicizar os marcos normativos da educação escolar quilombola e as práticas pedagógicas no Brasil, mas situar o leitor na construção de nossa base da pesquisa.

3.5 Educação escolar quilombola e a prática pedagógica

Falar sobre educação quilombola é ouvir ecos de luta por uma educação que atenda às peculiaridades de um povo nativo brasileiro, marginalizado pela escravidão no Brasil colonial. Como os quilombos surgiram por meio de fugas dos escravizados, consequentemente criaram costumes e novas identidades. Com isso, enxergaram a falta de uma educação que atendam a sua singularidade e cultura. E, ao falar em educação quilombola, estamos

abordando a luta e a resistência por uma educação de qualidade, gratuita e oferecida pelo Estado.

Segundo Arruti (2017), para que fosse definido o processo de reconhecimento da educação quilombola, foi preciso fazer uma busca nas antigas histórias do Quilombo, que remetem a histórias de lutas pelo reconhecimento dos quilombolas como cidadãos brasileiros, tendo, com isso, direitos civis garantidos e, atrelada a isso, se tem a educação quilombola para os povos específicos dos quilombos brasileiros, defendida como princípio básico com a Lei nº 9394/1996, acerca da educação no Brasil.

A educação quilombola, conforme o autor supracitado (2017), foi garantida pelo Estado de forma parcelada e gradual. Após um tempo, o governo decidiu fazer algumas atualizações nas leis educacionais, sendo incluídos os direitos educacionais dos quilombolas no sistema educacional brasileiro. Por exemplo, no currículo oficial, houve a inserção do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena.

Depois de um ano de conferências municipais e estaduais, representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara, do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de uma grande variedade de entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação produziram, no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), um documento que tinha como uma das novidades mais notáveis a introdução de um capítulo sobre educação quilombola. Nele, estava previsto o direito à preservação das manifestações culturais dessas comunidades, da sustentabilidade de seu território tradicional, da observação de uma alimentação e de uma infraestrutura escolar que respeitem sua cultura e sua relação com o meio ambiente, assim como a formação diferenciada dos professores destas escolas, a criação de um programa de licenciatura quilombola, a elaboração de materiais didáticopedagógicos específicos e, no campo da gestão, a adoção de mecanismos que garantam a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação (CONAE, 2010) (CONAE, 2010 apud Arruti, 2017, p. 116).

Segundo o estudioso referenciado, depois de um ano do CONAE, entidades estaduais e municipais fizeram com que fosse introduzido um capítulo em um documento curricular brasileiro sobre a educação quilombola, garantido os direitos específicos aos povos quilombolas no território nacional, havendo a legitimação de direitos aos povos quilombola e perspectiva de uma educação que valorizasse suas especificidades.

Conforme Arruti (2017), por mais que o censo escolar brasileiro não ofereça um número preciso sobre as escolas quilombolas, há pistas importantes para as interpretações

destas informações, uma vez que a educação quilombola vem ganhando espaço no Brasil, assim como a educação indígena brasileira, que cresce em número de alunos e escolas.

Através de lutas contínuas, foi possível criar um movimento para os povos de quilombo, denominado de movimento quilombola, que fez surgir novos conceitos referentes à luta do povo quilombola pelos seus direitos, como a educação quilombola. Posteriormente, o governo reconheceu os direitos dos quilombolas e, conseqüentemente, garantiu uma educação que atendesse às especificidades desse povo, cujo objetivo visa fortificar a questão social e cultural dos quilombolas brasileiros.

Apesar de os números do Censo Escolar não nos oferecerem uma visão precisa das chamadas “escolas quilombolas”, eles nos oferecem alguns indicativos importantes. Uma primeira consideração sobre esses números diz respeito à extensão e à importância que tal categoria vem assumindo em tão pouco tempo na reflexão sobre a situação escolar brasileira, comparável e potencialmente mais relevante, em termos numéricos, àquela relativa às escolas indígenas (Arruti, 2017, p. 125).

De acordo com Brasil (2012), a educação escolar quilombola acontece nas comunidades quilombolas e nas terras culturais do povo dos quilombos brasileiros, requerendo uma pedagogia singular que atenda às especificidades étnico-culturais deste povo, a fim de valorizar a diversidade cultural dos quilombolas e garantir uma educação crítica e emancipadora. Para Brasil (2012), os governantes devem garantir uma legislação que assegure a educação quilombola e garanta seus direitos culturais e sustentabilidade de seu território tradicional, tendo como alicerce os movimentos de negros quilombolas.

O povo quilombola possui diversos direitos constitucionais na educação, quais sejam: alimentação e infraestrutura das escolas quilombolas, respeitando a alimentação deste povo; respeito à geografia do povo local; promoção de uma formação específica aos professores das comunidades quilombolas, em que valorize as características étnico-raciais, e garantia de participação de representantes quilombolas nos conselhos educacionais (Brasil, 2012).

Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua

própria escolarização. Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132 apud Brasil, 2012, p. 3).

O presidente Lula aprovou, em 2003, um decreto que reconhece as terras dos quilombolas e o seu direito étnico, valorizando a cultura, a memória, a história e a territorialidade. Este fato foi um grande passo para a educação quilombola começar a ser cobrada nas comunidades.

O povo quilombola, após muito tempo de incansáveis lutas contra o racismo, pela terra e pelo território, pela vida, luta pelo respeito e diversidade sociocultural, luta pela cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação.

A partir da luta do Movimento Negro, a questão do quilombo ganhou espaço no país, de modo que as lideranças quilombolas passaram a lutar por direitos constitucionais, sendo exigido também uma educação específica, que atenda aos valores históricos, políticos, econômicos e culturais dos remanescentes de quilombos brasileiros.

Na agenda das lutas do Movimento Negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sóciohistórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional (Brasil, 2012, p. 13).

No entanto, as escolas do campo enfrentam vários desafios, por faltas de políticas públicas que contemplem as escolas quilombolas, fazendo com que os conteúdos trabalhados em sala de aula corrompam a identidade do sujeito quilombola, já que a escola é o lugar de formar o cidadão.

Problemas como a falta de escolas quilombolas dentro das comunidades remanescentes de quilombo levam os sujeitos quilombolas a procurarem escolas longe de suas residências. Outra dificuldade que aqui podemos abordar são os currículos escolares trabalhados na comunidade do campo quilombola, conhecimentos e atividades repassados que se distanciam da realidade da comunidade, não agregando a eles fatores fundamentais como sua memória, ancestralidade, suas vivências e experiências, seus valores (Barbosa, et al., 2023, p. 3).

Barbosa et al. (2023) apresentam uma educação que atenda às peculiaridades do povo quilombola, já que as pessoas remanescentes de quilombos possuem realidades culturais totalmente distintas das pessoas que vivem na cidade, e que o ensino seja através de música, poesias, dos conhecimentos dos mais velhos, ou até mesmo pelas narrativas de vida, os famosos métodos e modelos tradicionais de ensino.

Pelo exposto, percebe-se que é necessário buscar nas práticas educativas desenvolvidas no chão da escola quilombola uma educação diferenciada, que potencialize os métodos de ensino que se conecta aos diferentes saberes que estão ancorados nas dinâmicas do sujeito quilombola com seu território, saberes que Arroyo (2014) chama de uma “pedagogia da terra”. De tal modo, buscamos subverter os métodos e modelos tradicionais de educação, quer seja por meio das músicas, das poesias, das histórias, dos conhecimentos guardados pelos mais velhos e reproduzidas pelos mais novos, quer seja pelas narrativas de vida (Barbosa et al., 2023, p. 4).

Nesta perspectiva, os autores (2023) defendem a importância da alfabetização mediante a oralidade, pois as crianças quilombolas vêm de famílias que a utilizam em quase tudo que vão fazer. A alfabetização utilizando a metodologia oral, dessa maneira, pode ser um exemplo de pedagogia inovadora, visto que pode fortificar as identidades dos estudantes quilombolas, ampliar a história e abordar a memória coletiva, as tradições e a formação histórico-cultural dos quilombolas do Brasil.

Cabe aqui ressaltar que não estamos desmerecendo a importância da escrita, da leitura, mas trata-se de essencializar na identidade do/a educando/a, a história, a memória coletiva, as tradições, a formação histórica, cultural e territorial brasileira, visto que a educação, em suas dimensões político pedagógica, deve dialogar com os contextos de vivências dos sujeitos, de modo a promover um engajamento ético-político com as classes populares (Barbosa, et al., 2023, p. 6).

Quando as comunidades quilombolas começaram a ser intituladas como “Quilombolas”, foi possível perceber os traços de pessoas quilombolas em sala, com seus cabelos crespos, atividades culturais peculiares a outros povos e a predominância da oralidade, em uma referência indireta aos mais velhos da comunidade.

Mudanças em educação, sabemos, não são fáceis de operacionalizar, principalmente quando além dos aspectos externos (burocráticos) tem-se que alterar a lógica interna (sala de aula). No início do processo da titulação das comunidades era possível perceber traços da reminiscência quilombola nas salas de aula, mesmo carecendo de embasamento teórico. Referimo-nos às atividades culturais, à utilização dos cabelos crespos, o domínio da oralidade, a alusão aos mais velhos, etc (Oliveira; Martins, 2014, p. 196).

A educação escolar quilombola possui identidade própria, com suas estéticas e pedagogias peculiares, a fim de assegurar a identidade deste povo. Além disso, não se prende apenas ao teórico, e sim a uma educação emancipadora, que faz com que o sujeito se reconheça no ambiente onde ele vive e na escola.

Todos esses elementos atestam que uma educação escolar quilombola tem suas especificidades estéticas e pedagógicas, não podendo estar presa ao que convencionamos chamar de educação formal, normal, regular. A escola quilombola é o espaço da organização e interação social, lugar, instrumento e veículo da construção do por vir daquelas pessoas. Aliás, esse também deveria ser o papel das escolas urbanas (Oliveira; Martins, 2014, p. 199).

Dentro das práticas pedagógicas em escolas quilombolas, tem que se valorizar o sujeito e a sua realidade diante do contexto étnico-cultural, considerando os fatos e os conceitos dos estudantes quilombolas, visando o que o discente quilombola precisa realmente aprender e como isso pode ser libertador para ele, além de ensiná-lo a importância de aprender a viver em grupo.

Quando se pensa na formação integral do cidadão e da cidadã, os conteúdos da educação escolar devem ser considerados em sua totalidade, ou seja: –fatos e conceitos –o que os estudantes devem aprender a conhecer; –procedimentos –o que os estudantes devem aprender a fazer; –valores, atitudes e normas –o que os estudantes devem aprender a ser e de que necessitam para aprender a viver juntos, construindo valores na escola e na sociedade. (SEED, 2003 apud Trindade; Aragão, 2015, p. 286).

3.6 Contextualização sobre o Quilombo Kalunga: entre a teoria e a experiência de vida

O Quilombo Kalunga está localizado na região norte do estado de Goiás. É um Sítio Patrimonial Histórico-Cultural com culturas, manifestações, costumes, saberes e fazeres, tornando o Kalunga um lugar de identidades culturais fortemente sólidas e transformadoras para o povo local.

O povo Kalunga possui no olhar a mensagem de resistência e luta, pois vive em uma localidade de difícil acesso e trabalha muito para conseguir produzir alimentos para a sua subsistência. No quilombo, não existem máquinas agrícolas para fazer o preparo do terreno para o plantio, mas há roças de teco. Nelas, primeiramente, se faz a roçada do local pretendido para depois ser realizada a derrubada das árvores maiores, deixando o mato derrubado e roçado secar para atear fogo. Os restos de madeira que não queimaram são usados para

construir a coivara, ou seja, são recolhidos os restos de madeira e gravetos, um em cima do outro, para queimarem novamente, até que restem somente os tocos. Estes tocos são resultado dos cortes das árvores com machado, por isso chama-se roça de toco. Após roçar o terreno, derrubar as árvores e cercar o local, são plantadas algumas espécies, como arroz, milho, feijão, mandioca, melancia, abóbora, quiabo, maxixe, melão, dentre outras plantas alimentícias que servem para o pessoal das comunidades tradicionais.

Na comunidade, há também a criação de bovinos para o consumo interno, de galinha caipira e de suínos. Existe um grande rio que banha as localidades Kalunga, o famoso Rio Paranã, no qual as pessoas pescam para o consumo local e até mesmo o utilizam para retirar água para o consumo, pelo motivo de algumas regiões não possuírem água encanada.

Segundo os anciões e guardiões dos saberes deste povo, tempos atrás, no Kalunga, não havia estrada para carro e motocicletas. A única estrada que existia era a Estrada Cavaleira, que só servia para andar a pé e a cavalo. Os mais velhos diziam que, naquela época, eles iam para a cidade de Monte Alegre de Goiás a cavalo, e os que não possuíam cavalos iam a pé, andando, aproximadamente, 100 km a pé ou a cavalo.

Como, naquela época, as roupas eram muito difíceis de obter, as pessoas plantavam algodão, colhiam, fiavam, teciam e faziam roupas e cobertores de algodão. Meus avós me contaram que, antigamente, nada era fácil e que os povos se reproduziam bastante, cada mulher tinha entre oito e 12 filhos. As crianças eram criadas mediante as produções de alimentos agroecológicos produzidos por eles mesmos nas roças de toco, feitas pelos povos do quilombo.

Como conta o meu avô, João da Costa Serafim, as escolas aqui da comunidade eram muito difíceis, pois somente existiam em poucas localidades. Por isso, alguns jovens que queriam aprender a ler e escrever andavam, em média, de 15 a 20 km para chegarem na escola. Nestes ambientes, não existiam lanches, apenas estudavam e iam embora com a barriga vazia. Além disso, em lugar nenhum do Kalunga, existia energia elétrica, água encanada, postinho de saúde, nem saneamento básico. Quando alguém da comunidade adoecia e precisava ir para a cidade, era levado na rede. As pessoas amarravam a rede de deitar-se em um varão rígido, colocavam o indivíduo dentro, com uma pessoa segurando na frente e outra atrás, revezando entre parentes do doente.

Levando em conta as realidades apresentadas acima, é importante enfatizar os benefícios que chegaram até o Quilombo Kalunga. Nos tempos atuais, o Kalunga avançou

bastante, conseguiu estrada com mais qualidade, muitos moradores têm carros e fazem o transporte de pessoas e mercadorias da cidade para o Kalunga e vice-versa. Outras pessoas possuem motos. Com a energia elétrica, houve também a instalação via wi-fi em algumas residências.

Possuem também água encanada na maioria das comunidades. Somente na Comunidade São Pedro não há água encanada. Existem escolas em cada parte das localidades Kalunga, com professores qualificados, alguns cursando mestrado, outros cursando doutorado, e assim por diante, e professores formados lecionando dentro do Kalunga. Os jovens e adultos conseguem ingressar nas universidades e recebem uma bolsa de estudos nomeada por “Bolsa Quilombola”, no valor de R\$ 1.400,00, para conseguirem permanecer na universidade.

Além disso, há a Associação do Quilombo Kalunga (AQK), a representante legal do povo Kalunga, que elabora regimentos e normas internas para as comunidades quilombolas, buscando solucionar as demandas dos Kalunga. É primordial ressaltar que, nos territórios dos Kalunga, há várias associações além da AQK, pois algumas localidades possuem organizações internas próprias e foram suas próprias associações.

E temos a honra de dizer que possuímos vereadores, prefeito, diretoria das escolas quilombolas, com diretores do próprio quilombo, e professores que foram aprovados em concurso público da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) remanescentes deste povo. Tudo isso é símbolo de revolução e avanço do nosso território, pois, a cada tempo, estes vêm conquistando seus direitos, ganhando espaços nas universidades e adquirindo novos conhecimentos que transformam as pessoas e o espaço onde vivem. Diante de todas as dificuldades vencidas e das conquistas que vêm emergindo, vale salientar que os Kalunga são guerreiros e não desistem de lutar pelas melhorias dentro do Quilombo Kalunga, e fazem de suas dificuldades desafios e continuam em busca de melhorias para o seu povo, como na saúde, educação de qualidade e direitos sociais que todo cidadão brasileiro deve ter.

Nunca me esqueço dos meus pais contando a história do passado deles. À época, era difícil demais encontrar professor e que uma pessoa que soubesse ler e escrever podia assumir uma sala de aula. As metodologias de ensino das pessoas que atuavam como professores eram boas, pois meu pai e minha mãe estudaram até a quinta série e sabem ler e escrever de forma fluente, como um aluno do atual 9º ano.

Naquele tempo, a maioria dos professores das poucas escolas que existiam no Kalunga vinha da cidade para trabalhar no Quilombo Kalunga, já que não existia quase

ninguém que sabia ler e escrever, e os poucos que sabiam viravam professores. Penso que as histórias contadas por meus pais e avós são de ampla relevância, para que possamos refletir o quanto o Kalunga evoluiu, e vem evoluindo, através de lutas e cobranças do povo local, para que seus direitos sejam garantidos pelo poder público.

Meus pais contavam que as poucas e primeiras escolas que existiram em nosso Quilombo eram pequenas e de palha. Os alunos se sentavam no chão e, quando chovia, molhava todo o interior da sala, pois a prefeitura não dava assistência para fazer manutenção no telhado das escolas. Quem quisesse estudar tinha que encarar as duras realidades.

Com o passar do tempo, as coisas foram evoluindo dentro do nosso Sítio Histórico e Patrimonial Quilombo Kalunga, e o povo da comunidade ganhou oportunidade de estudar e, posteriormente, ser professor dentro de suas comunidades.

Procópio dos Santos Rosa e Santana (*in memoriam*) têm um grande legado em nome da educação quilombola do povo Kalunga, pois formaram uma associação para cobrar das autoridades com maior facilidade e, conseqüentemente, conseguiram escolas para as comunidades quilombolas. E, assim, foram construídas três escolas estaduais em três comunidades: uma no Saco Grande, nomeada Escola Estadual Kalunga V; uma no Riachão, chamada Escola Estadual Kalunga IV, e uma escola na Comunidade São Pedro, chamada Escola Estadual Kalunga III. Estas unidades escolares atendem, até os dias de hoje, crianças e adolescentes oriundos da própria comunidade e, até mesmo, das comunidades mais próximas a elas.

Outro grande passo em relação à educação quilombola do povo Kalunga é que, antes, existia apenas um diretor para as escolas dos três municípios: Cavalcante, Teresina e Monte Alegre. A secretaria era em Campos Belos, e tudo devia ser resolvido lá: trabalho coletivo, conselho de classe, entre outras demandas.

As lideranças de nossa comunidade se juntaram com os pais dos alunos e pediram para que, em cada município, existisse um diretor para as escolas e que a secretaria deveria ser no quilombo. Hoje, em cada município, há um diretor quilombola, que administra as escolas estaduais quilombolas de cada município, e as secretarias das escolas ficaram uma em cada município.

No quilombo, não existia Ensino Médio. Quando o aluno passava para a primeira série do Ensino Médio, tinha que parar os estudos ou ir morar na cidade para terminá-los. Enxergando essa demanda, os pais e representantes de nossas comunidades lutaram e

conseguiram esta modalidade nas escolas das comunidades, e os alunos já saem do quilombo formados, prontos para cursar o Ensino Superior.

O povo Kalunga é um exemplo de luta, resistência e resiliência desde o século XVIII. Após as fugas dos negros africanos dos garimpos de ouro no estado de Goiás, estes seguem lutando por melhorias de vida, sendo nomeados de "Quilombolas do Kalunga".

Na atualidade, na área da saúde, existe uma ambulância traçada para atender as comunidades quilombolas do município de Monte Alegre, com dois motoristas do próprio quilombo. A ambulância foi resultado de cobranças dos povos do Kalunga, e a prefeitura disponibilizou este veículo de socorro, tudo por conta da Prefeitura Municipal de Monte Alegre.

Segundo as afirmações dos mais velhos do Quilombo Kalunga, estima-se que tem mais de 300 anos de existência, e o povo segue lutando por melhorias de vida até os dias atuais. Nosso povo é um povo guerreiro, que não desiste de cobrar pelos direitos sociais que devem ser garantidos pelo Estado. Hoje, eu, como quilombola pertencente à Comunidade Saco Grande, tenho orgulho em dizer que sou Kalunga, moro no Kalunga e luto por melhorias em nosso território guerreiro. E ainda contribuo na área da educação de crianças e jovens.

No Quilombo Kalunga, antigamente, não se sabia o que era universidade, e muito menos curso superior. Hoje, em média, 95% dos professores possuem graduação para atuação em sala de aula. E, para cursar um curso de nível superior, está uma coisa muito simples para nós, quilombolas: basta querer e ter força de vontade para permanecer no curso escolhido.

Muitas portas se abriram para o nosso povo, e nós agarramos a oportunidade com garra e coragem para que possamos mudar nossa realidade.

O Quilombo Kalunga existe há muitos anos, mas somente no ano de 1991 que o governo do estado de Goiás fez o reconhecimento do quilombo como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural, por meio da Lei Estadual nº 11.409. Desse tempo para cá, as coisas foram melhorando, devido a iniciativas dos representantes de nossa comunidade e a inúmeras cobranças ao poder público de nosso Brasil. Salientamos que o Quilombo Kalunga é sinônimo de resistência constante e resiliência, pois, por mais que as dificuldades sejam grandes, o povo nunca deixou de lutar por seus direitos sociais.

Figura 1 - Quilombo Kalunga



Fonte: arquivo da autora (2025).

Figura 2 - Quilombo Kalunga 2



Fonte: arquivo da autora (2025).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida a partir do enfoque da abordagem qualitativa, que apresenta diversas vantagens de uso nos estudos no campo da educação, porque

Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (Norman K; Denzin; Lincoln, 2006, p. 03).

Ademais, a pesquisa qualitativa engloba o estudo em diversas áreas de pesquisas, e o pesquisador utiliza diversas práticas interpretativas para a compreensão de uma determinada ação investigada, e “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (Norman K; Denzin; Lincoln, 2006, p. 03).

Esta abordagem contribuiu com esta pesquisa, de forma que tivemos várias maneiras para coletar os dados a partir de um olhar qualitativo sobre os processos de alfabetização e letramento, com base nas memórias e narrativas dos professores. Assim, mediante uma compreensão qualitativa ancorada na pesquisa (auto)biográfica, desenvolvemos nosso estudo.

Apoiado nisso, o estudo desenvolveu também uma pesquisa bibliográfica, produzida a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e websites. Assim, “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (Fonseca, 2002, p. 32).

Realizamos levantamentos teóricos sobre monografias, artigos, livros e capítulos referentes aos temas alfabetização, letramento, memória, narrativa, pesquisa (auto)biográfica, educação quilombola e prática pedagógica. Para a produção dos dados das narrativas dos docentes, utilizamos a técnica da entrevista, por meio da pesquisa de campo. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de campo é um tipo de investigação através da qual, além da pesquisa bibliográfica ou documental, o pesquisador produz os dados com o contato direto com pessoas, utilizando, assim, diversos meios de pesquisa.

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados, é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim, diretamente observados, sem intervenção e manuseio, por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (suaves), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (Severino, 2013, p. 107).

Realizou-se uma pesquisa de campo como método de produção de dados e aplicamos a técnica da entrevista com roteiro semiestruturado. Além disso, produzimos um roteiro de entrevista, subdividido em três partes, a saber: 1) perfil pessoal, para que pudesse conhecer melhor o sujeito; 2) trajetória escolar, para compreender melhor suas histórias de seu período escolar, e 3) percurso acadêmico, para entender sua atuação no curso superior e o contexto profissional, como o professor atua em sala de aula.

Em relação à escolha dos professores colaboradores da pesquisa, selecionamos três professores que atuaram/atua na Escola Estadual Quilombola Kalunga Salustriano Pereira das Virgens, extensão Saco Grande, que, em muitos anos, alfabetizaram crianças e deixaram um grande legado nas memórias de seus discentes.

No que diz a respeito às entrevistas, utilizamos o gravador de voz do telefone celular para realizarmos as gravações das entrevistas. Foram produzidas três entrevistas individuais com os professores e, posteriormente, foram feitas as transcrições e a textualização para análise dos dados. É primordial ressaltar que as entrevistas foram realizadas no estilo de uma conversa, conforme orientações do próprio método (auto)biográfico, de modo que realizávamos as perguntas tranquilamente, e o entrevistado seguia contando suas memórias de vida de forma simples e gradativa, mas com algumas interrupções mediando o diálogo estabelecido. Para a organização da análise dos dados produzidos na pesquisa, aplicamos uma leitura qualitativa a partir das categorias que nortearam a construção do roteiro da entrevista.

5 TRAVESSIAS NARRATIVAS: UMA LEITURA DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção, buscaremos realizar o processo de análise das narrativas dos professores alfabetizadores participantes do nosso estudo. O propósito é desenvolver uma reflexão a partir dos eixos que surgiram no desenvolvimento da pesquisa. Neste caso, destacaremos um perfil biográfico dos participantes, seus itinerários escolar e acadêmico, bem como o desenvolvimento profissional na docência.

5.1 Caracterização dos colaboradores

Com o intuito de garantir o sigilo da identidade de cada colaborador do estudo, empregamos como pseudônimos nomes de pássaros do Quilombo Kalunga a fim de identificá-los no processo de análise da pesquisa, sendo eles: Guerreiro, Anum e Tucano. A seguir, apresentamos um quadro acerca do perfil de cada professor colaborador.

Quadro 1 - Perfil dos professores alfabetizadores

Identificação	Idade	Estado de nascimento	Formação	Tempo de trabalho na docência
Guerreiro	51 anos	Goiás	Licenciatura em Pedagogia	26 anos
Anum	49 anos	Goiás	Licenciatura em Educação do Campo - Artes Visuais e Música	20 anos
Tucano	50 anos	Goiás	Licenciatura em Educação do Campo - Artes Visuais e Música	26 anos

Fonte: elaborado pela autora.

5.2 Perfil pessoal

Neste eixo, iremos ampliar acerca do perfil de cada alfabetizador. O estudo, conforme mencionado, foi realizado com três professores alfabetizadores que atuam em escolas quilombolas no Quilombo Kalunga, município de Monte Alegre de Goiás. Coincidentemente, os três docentes moram neste município. Acreditamos que, pelo motivo de

Monte Alegre ser bem próximo do Quilombo Kalunga, vieram para o Quilombo, Kalunga exercer a profissão de professores alfabetizadores nas escolas quilombolas. Sobre o nível de escolarização, todos possuem o magistério e cursaram o nível superior. Durante a entrevista, ficou perceptível que os professores Anum e Tucano foram colegas de turma. E, acerca da infância, cada professor, em sua narrativa, contou experiências singulares. Um exemplo disso está no trecho a seguir, narrado por Guerreiro:

A minha infância, ela foi naquele tempo que a gente brincava mais. É, com cavalo de pau, com os primos. A gente, a brincadeira nossa era mais assim. É pique-esconde, salto-latinha. Não tinha essas brincadeiras de gente que tinha antes de carrinho, que a gente não tinha condições de comprar. Então a gente brincava mais disso aí. Era salto-latinha, pique-esconde, cobra-cega e assim por diante. Pique-esconde, a gente tampava o olho e ficava. Aí um jogava uma lata para lá e o outro saía correndo, caçando. E a gente escondia. Aí quando achasse uma, manda a pessoa ir lá e batia na latinha lá (Guerreiro, 2025).

Ao refletir acerca das experiências narradas pelo professor, é possível observar que ele menciona ter brincado muito com brinquedos caseiros pelo motivo de sua família não ter condição financeira de comprar brinquedos. Sobre a sua infância, descreve Anum:

Na minha infância geralmente eu praticava as brincadeiras geralmente na escola, com os colegas e geralmente as brincadeiras que mais assim eu me recordo era queimada, cantinho que derrota e assim sucessivamente. Atirei o pau no gato, samba crioula e mais outras (Anum, 2025).

Pelo relato do docente, as brincadeiras, durante a infância, ficaram mais restritas ao espaço escolar, no entanto, como não houve mais esclarecimentos, não podemos analisar mais a fundo este fato. O professor Tucano relatou uma vivência que vai ao encontro do relato de Guerreiro, principalmente acerca da produção de seus próprios brinquedos. Segundo o entrevistado:

Quando eu era criança eu recordo que brincava muito com um carrinho, mas era feito de madeira, que eu mesmo fazia, e brincava com meus irmãos, brincava também com meus primos e alguns vizinhos que tinham, brincava ali por perto. Ali mesmo ao redor de casa mesmo (Tucano, 2025).

Nesse sentido, é possível apreender que cada professor, a partir da sua realidade, apresenta narrativas singulares quanto às memórias da infância. Ressaltamos que nosso interesse no eixo foi desvelar brincadeiras que podem repercutir na prática dos alfabetizadores no contexto da docência. No que diz respeito ao aspecto da leitura no ambiente familiar, os três professores, declararam que as famílias ajudavam no processo educativo, lendo para eles:

“Mais eram os irmãos. No começo, assim, que entrei na escola, aí já tinha os outros irmãos que já estavam mais adiantados, eles me ajudavam” (Guerreiro, 2025). Para Anum (2025) “Mais eram os irmãos. No começo, assim, que entrei na escola, aí já tinha os outros irmãos que já estavam mais adiantados, eles me ajudavam”. Tucano sinaliza que:

Lá quem lia para a gente, lá era meu pai, ele, quando era assim, a boquinha da noite, a gente era, nós somos cinco, aí ele pegava um candeeiro assim, daí pegava um livro, um livrinho que tinha lá o catecismo, uma reza lá, tinha o Pai Nosso, Ave Maria e várias outras rezas lá, aí ele, com a candeia ali, segurando ali para poder ele visualizar as letras né, ele ia lendo, e a gente ia repetindo (Tucano, 2025).

De acordo com as narrativas, ficou evidente que a família auxiliava nas leituras e nas tarefas de casa dos professores. Além disso, destacamos o relato do professor Tucano, que busca, a partir da rememoração, descrever sua vivência familiar com a prática da leitura. Assim, as narrativas dos docentes demonstram a inserção no universo da leitura dos alfabetizadores, além de sinalizarem movimentos singulares em suas trajetórias de vida, salientando a família e a escola, como relatado por Tucano:

Primeiro foi meu pai. E depois a gente foi pra escola, eu acredito que para atentei entrar na escola há uma média, acho que uns sete anos mais ou menos. Porque a gente morava na roça. E era longe, tinha meus irmãos também pequenos. Daí a gente foi para cidade, morava na casa da minha avó. Aí eu fiquei um tempo lá, mas ela, mais minha avó, e minha mãe também ficava lá, e a gente ia para escola. E quando era no final de semana, a gente voltava para roça. Aí não deu muito certo, a gente voltou para roça. Daí a gente tinha que deslocar da roça e ir para escola. Essa distância era 3 quilômetros que a gente fazia. Esse percurso de ir e voltar. Três quilômetros para ir, três para voltar, era dessa forma aí (Tucano, 2025).

Conforme Tucano, seu pai lhe ensinou em casa, e os professores deram continuidade ao processo educativo na unidade escolar.

5.3 Trajetória escolar

Neste tópico, iremos abordar as trajetórias escolares de cada um dos professores no que diz respeito ao processo de memórias acerca da leitura e escrita na alfabetização. Sobre isso, o professor Guerreiro apresenta:

O meu processo de alfabetização, assim que eu tenho lembrança, a gente começou com a coordenação motora, depois a gente passou para a família silábica e, dando sequência, a gente foi para a cartilha, a cartilha facilitou

bastante a leitura. A cartilha tinha os textinhos de acordo com as famílias silábicas. Se entrar na família do S, aí tinha o sapo, a gente fazia a leitura do sapo. Se fosse do B, tinha a bola, a gente fazia a leitura da bola e assim por diante (Guerreiro, 2025).

A narrativa de Guerreiro demonstra que seu processo de alfabetização foi realizado por etapas: conforme iam aprendendo, o professor mudava o método de alfabetização. Ainda sobre as descrições de Guerreiro, foi abordada a importância da cartilha no processo de alfabetização, algo que facilitou a aprendizagem para ele naquela época. Anum nos contou que vivenciou a leitura e a escrita durante sua alfabetização da seguinte forma:

É, vivenciei muito as atividades, geralmente era em cartilha, e naquela época a gente utilizava as atividades que era mimeografadas no mimeógrafo. Geralmente a professora marcava uma atividade dentro daquela cartilha, e você tinha a obrigação de fazer o estudo dessa cartilha e apresentar naquele dia de aula (Anum, 2025).

Anum descreve que estudou com cartilha e atividades mimeografadas pelo fato de não existir impressora naquela época para imprimir as atividades. As cartilhas já vinham com as atividades, e o trabalho que o aluno tinha era realizar o que o professor pedia pra responder dentro daquela cartilha. Já o professor Tucano descreveu:

Quando a gente começou, aí tinha o primeiro ano fraco, primeiro ano forte, pela minha idade eu acho que eu entrei no primeiro ano forte. No primeiro ano forte aí a professora ia lá tomando a leitura e eu ia repetindo também junto com os colegas, só que quando chegou minha vez eu não dei conta de ler porque eu acredito que eu tinha que está no primeiro ano e fraco, mas pela minha idade ela me colocou no primeiro forte, aí como eu não dei conta de fazer a leitura lá, naquela hora que a professora aponta lá para mim fazer a leitura e eu não dei conta, aí no outro dia eu já acho que já fui para o primeiro ano fraco, eu demorei ler, eu passei para o segundo ano ou foi para primeiro ano forte, eu não sei mais assim, eu só sei que meus colegas já estava lendo e eu ainda não sabia ler, aí tinha aquela cartilha uma cartilha que tinha uma capa azul e tinha uma fada nela, aí tinha lá as palavras aí eu lembro que tinha um galo, a gravura de um galo, aí tinha lá várias palavrinhas com G, galo, gato e meus colega já sabia ler e eu não sabia ler essas palavras, e eu ficava com inveja dos meus colegas pois sabiam ler e eu não sabia, então minhas primeiras leitura na alfabetização foi assim, começou assim, não sei dizer assim, eu não recordo se era o primeiro ano forte, ou se era o segundo ano, não me lembro disso aí, e eu lembro que a cartilha era azul (Tucano, 2025).

Nesse caso, a narrativa de Tucano sinaliza que foi inserido em uma turma em que ele não conseguia acompanhar as atividades, devido ao nível de complexidade das atividades daquela série (ano), em comparação com o seu nível de leitura e escrita. De acordo com as descrições do colaborador, fica evidente que a sua professora diagnosticou sua dificuldade em

acompanhar a leitura naquela turma, motivo que fez ele voltar para a série que as atividades eram mais “fáceis”. Segundo as narrativas, os processos de alfabetização tinham práticas pedagógicas em comum, além disso, todos eles foram alfabetizados com o uso da cartilha do ABC. Sobre as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, o professor Guerreiro afirmou que toda metodologia adotada pelos professores foi por meio do uso dos livros didáticos. Para Anum; “Eu, na minha época eu vivenciei muito, é, as famílias silábicas e muitas das vezes também, utilizava textos curtos e cópias, nesse período” (Anum, 2025). O professor Tucano nos contou que:

Os professores liam, e a gente ia imitando também, repetindo o que ele estava falando essa que era as práticas de leitura, e era individual e depois que eles tomavam individual aí também tinha a leitura em grupo todo mundo junto a leitura. No ensino médio a leitura era compartilhada, a professora tinha às vezes um texto lá aí ela colocava todo mundo para ler, aí a gente lia um parágrafo, aí o próximo aluno lia outro parágrafo, e na prática do professor também colocava a gente para copiar textos para gente ter domínio e parágrafo do texto (Tucano, 2025).

As práticas pedagógicas vivenciadas por Tucano foram baseadas na imitação e repetição, pois partiam do pressuposto que a criança conseguia memorizar e, conseqüentemente, aprender o conteúdo em sala, diferente das abordagens atuais, que valorizam, no processo de formação dos estudantes, uma dimensão reflexiva e crítica na apreensão dos conteúdos.

O professor Guerreiro, em sua narrativa, apontou que a prática pedagógica de leitura e escrita no Ensino Médio era escrita textual: “A gente fazia muito produção de texto. História em quadrinho. Aí fazia a relação à oralidade e à escrita” (Guerreiro, 2025). O professor Anum contou que: “no ensino médio, é, a gente utilizava muita das vezes era o livro didático” (Anum, 2025). O entrevistado Tucano relatou que: “A prática pedagógica de leitura, era com leitura compartilhada, onde cada aluno lia um pouco do texto e ia seguindo. Eles também tinham atividades, a cópia de textos, eles copiavam para terem domínios dos parágrafos e memorizar as grafias das palavras” (Tucano, 2025).

É possível visualizar, pelas narrativas dos professores, que as práticas pedagógicas acerca da prática social da leitura e escrita apresentaram metodologias que ora aproximam e ora distanciam na formação do aluno leitor e do produto de texto em uma perspectiva dos gêneros textuais. No que diz respeito à relação dos alfabetizadores com a leitura e escrita, colegas e o professor durante o itinerário escolar, percebemos movimentos singulares.

Guerreiro buscou, no exercício da memória, trazer elementos que foram produzidos em seu percurso escolar:

A nossa relação da leitura e escrita era do mesmo jeito. É só produzindo bilhetes, cartas, diálogo mesmo um com o outro e produção de texto também.

No começo eu tinha dificuldades em produzir textos. Mas depois, acho que de tanta insistência, a persistência do professor a gente foi qualificando mais cada vez mais aperfeiçoando (Guerreiro, 2025).

Anum nos contou que “às vezes com os colegas, a gente trabalhava em grupo e o professor em si também pedia para a gente estar confeccionando cartazes, relacionado ao conteúdo proposto em sala de aula” (Anum, 2025). E, segundo Tucano: “trabalhavam contos, e historinhas, aí a gente ia lendo, a gente lia e depois a gente tinha que recontar aquela história, que a gente leu” (Tucano, 2025).

Os relatos dos participantes indicam que a relação de leitura e escrita deles era parecida, uma vez que apresentaram a dimensão do trabalho com os gêneros textuais em suas narrativas. Um dos professores relatou que na escola em que estudou havia biblioteca, e os outros dois, que não tinha biblioteca nas instituições em que estudaram.

Não, nessa época minha não tinha biblioteca não. A gente comprava os livros. Porque teve um tempo, assim, nessa época não tinham livros para os alunos. Aí os pais que tinham que comprar, a gente tinha que trabalhar e comprar livros. Aí a gente comprava o livro dos alunos que passavam por outra série, a gente pegava e comprava deles. Não tinha livro na escola (Guerreiro, 2025).

Conforme as narrativas, evidenciamos a dificuldade de acesso ao espaço da biblioteca durante a trajetória escolar dos professores, principalmente quando consideramos as questões econômicas e estruturais de muitas instituições de ensino e das próprias famílias na aquisição de materiais didáticos. Trazendo uma reflexão acerca da educação escolar quilombola em seus percursos formativos durante a Educação Básica, Guerreiro aponta que: “Não, não existia, e nem falava em quilombolas” (2025). Para Anum e Tucano, respectivamente:

Naquela época a gente não tinha aquele estudo diretamente que falava sobre quilombolas, a gente estudava, geralmente ela vinha num contexto da história geral do Brasil e não especificamente, diretamente quilombola, mas sim, em todo contexto geral (Anum, 2025).

Educação Quilombola não. Lembro de ter estudado uma disciplina, que era chamada sociologia, eu não sei se ainda tem essa disciplina hoje ainda, mas eu estudei sociologia que fala sobre a sociedade (Tucano, 2025).

De acordo com as respostas dos professores, nem um deles teve acesso a conteúdo pedagógico no percurso escolar que abordava sobre a educação quilombola. Um deles ainda afirmou que não se ouvia nem falar em quilombolas nas escolas quando estudou. Desse modo, verificamos que, anos atrás, não havia o ensino, nas escolas, quanto à educação quilombola, talvez pelo fato de que os quilombos fossem uma organização nova à época, ou devido à falta de valorização e ao silenciamento dos povos tradicionais no contexto das políticas públicas.

5.4 Percurso acadêmico

Neste eixo temático, abordamos as narrativas dos professores, referentes ao seu percurso acadêmico, a questão da prática da leitura e escrita. Segundo os entrevistados: “Na minha graduação a gente já passava para partes de impressão. Tudo impresso” (Guerreiro, 2025); (...) “era feita gradativamente de acordo é com a linguagem acadêmica” (Anum, 2025), ou (...) “alguns períodos que eu estudei os professores também faziam leitura compartilhada no mais era a gente pegava textos para gente ler estudar e fazer seminários” (Tucano, 2025).

Conforme as narrativas, verificamos que as atividades não eram mais mimeografadas, e, sim, impressas em impressoras, dando a entender que a Graduação foi em um tempo mais atual, quando as tecnologias no Brasil estavam se desenvolvendo. As leituras e escritas eram feitas de forma gradativa, com o uso da linguagem da academia. Existia leitura compartilhada, tipo de leitura que é muito usado no Ensino Médio, além das dificuldades e complexidade das práticas de letramento no espaço da universidade.

Sobre as práticas pedagógicas na universidade e as dificuldades e possibilidades com atividades relacionadas à prática social da leitura e escrita na esfera acadêmica, os professores relataram experiência singulares e plurais vivenciadas em suas trajetórias, como podemos ver no excerto abaixo:

Muitas dificuldades, principalmente na parte de indicação de livros para a gente estar lendo dos professores. Lembro sempre, pedia pra gente estar lendo, lia o livro de Samitiba, lia o livro de Paulo Freire e a gente tinha que estar fazendo as atividades e os trabalhos indicados pelo professor. A dificuldade, geralmente, é porque, principalmente quando o professor citava um livro, que a gente não tinha muito interesse pelo livro, a gente lia, mas não é com aquele entusiasmo, a gente acabava tendo essa dificuldade.

Porque quando a gente lê um livro de um autor que fala um pouco da realidade, da vivência da gente, a gente aprofunda muito melhor. A gente acabava tendo uma certa dificuldade nesse ponto aí (Guerreiro, 2025).

Para Anum, havia diversas metodologias que foram usadas em sua trajetória acadêmica: “as práticas pedagógicas eram, estudos em grupo, seminários, avaliação, atividade prática e palestra. E as dificuldades era sempre expor em público e a facilidade era interação com a leitura e o público”. Tucano sinaliza que:

Não tive dificuldades. Os professores trabalhavam assim, texto assim para estudar e fazer seminário, eu sempre tinha o esforço de fazer o máximo, estudava aquele texto, esforçava muito para formar e poder sair de lá, eu não queria ficar lá. Eu fiz o magistério que é voltado totalmente para a sala de aula, mas é alfabetização, aí depois eu fiz esse curso da UFT que ele está para nível, educação nível dois, para exercer função do sexto ao nono ano e ensino médio (Tucano, 2025).

Analisando as narrativas dos colaboradores, percebemos que ora tiveram dificuldades nas leituras dentro das universidades, ora não tiveram dificuldades. Fato que pode ser devido à prática constante de leitura no dia a dia. E as dificuldades podem ter sido ocasionadas pela falta de leitura de diversos gêneros textuais no dia a dia.

Perguntamos também aos professores como foram desenvolvidas as disciplinas que envolviam a questão do processo de ensino-aprendizagem sobre alfabetização e letramento. Segundo os relatos: “Que voltava para a realidade nossa, no caso aí seria a língua portuguesa, matemática. Aí já vinha para artes também a disciplina que eu mais tinha facilidade (Guerreiro, 2025). “Trabalhar o sociolinguístico e abordando o contexto de fala e escrita” (Anum, 2025”. “Eu fiz o magistério que é voltado totalmente para a sala de aula. Serve mais é para a alfabetização” (Tucano, 2025).

Pelas respostas, eles cursaram disciplinas direcionadas ao processo de alfabetização, pois todos possuem o antigo curso de magistério. Além disso, ressaltaram também o movimento de ampliação sobre estes conhecimentos de maneira indireta ou direta nos cursos de Graduação. Quanto à vivência no espaço da biblioteca na trajetória acadêmica, todos responderam que frequentavam somente quando algum professor pedia. Observamos aqui a falta de interesse dos docentes, ou até mesmo a ausência de política que fomentasse o uso da biblioteca como lugar de produção do conhecimento.

Ampliando a reflexão acerca da educação escolar quilombola nos currículos da graduação, observamos que os professores sinalizaram experiências positivas sobre a temática, salvo o professor Guerreiro, que mencionou não ter tido estudado. Os demais

responderam que: “Sim, é por exemplo: Legislação e organização da educação básica do campo” (Anum, 2025). “Estudei sim, que falava sobre a étnica raciais que falava sobre os direitos deveres, conquistas das pessoas do campo, também pessoas quilombolas (Tucano, 2025).

Em resumo, em suas narrativas, o professor Guerreiro contou que não estudou sobre educação escolar quilombola na UEG. Já os professores alfabetizadores Anum e Tucano disseram que estudaram conteúdos que tem a ver com a educação escolar quilombola na UFT, no curso de Licenciatura em Educação do Campo Artes Visuais e Música, fato que demonstra uma mudança nas propostas de formação dos professores, principalmente quando comparado aos elementos narrativos que os docentes apresentaram durante o percurso escolar explorado em eixo anterior desta pesquisa.

5.5 Contexto profissional

Nesse quarto e último eixo, foram recolhidos dados narrativos referentes a memórias dos três professores para entender como são suas práticas pedagógicas em sua área de atuação profissional, em sala de aula, na alfabetização de crianças do Quilombo Kalunga.

Segundo os entrevistados: “Aí agora, quando eu assumi a sala de aula, eu peguei no tempo da cartilha também. E já trabalhava eles com a cartilha. Da mesma forma que eu aprendi, eu alfabetizei meus alunos” (Guerreiro, 2025). “Geralmente, desenvolvia, é, com atividades lúdicas, e ao mesmo tempo música” (Anum, 2025). E “eu preparo as aulas de acordo com a realidade, e com o potencial deles também, aí vou trabalhando de forma que eles vão graduando, é o ensino vai ter uma sequência” (Tucano, 2025).

Percebemos, com as narrativas, que cada professor desenvolve práticas singulares no processo de alfabetização e letramento das crianças. Ou seja, a partir da própria trajetória de alfabetização como aluno, conforme ressaltado por Guerreiro, ou buscando inserir novas metodologias de ensino, como afirmaram Anum e Tucano. Todavia, nenhum dos professores enfatizou a questão dos métodos de alfabetização, ou as demandas das instituições com as diretrizes que devem seguir. Sobre o desenvolvimento de atividades direcionadas às crianças, Guerreiro nos contou que:

A leitura foi no mesmo segmento, sempre começando seguindo os passos certos porque para alfabetizar a gente tem que fazer a base bem-feita, então, se não começar pela prática correta de alfabetização, não segue a leitura

não. Então, a leitura também foi na cartilha do ABC. A escrita, foi na mão, a gente passava atividades nos cadernos deles, pois não tinha impressora naquela época, nós trabalhávamos com mimeógrafo, gente usava tudo na mão, mas, foi feita a coordenação motora (Guerreiro, 2025).

Anum relatou que: “geralmente a gente trabalha utilizando livros didáticos, literário e atividades mimeografadas”. O professor Tucano narrou que “eu trabalho muito com eles assim leitura compartilhada, dou livros para eles lerem, que eles possam ler, que não seja muito difícil, e aí peço para eles falarem o que eles entenderam da leitura do livro”.

No decorrer das entrevistas, perguntamos também aos professores acerca de como abordam a dimensão dos saberes tradicionais em suas práticas pedagógicas, principalmente quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem articulado ao conhecimento de mundo dos estudantes. Guerreiro respondeu que: “Assim que eu comecei com a turminha minha, eu gostava de estar inserindo algumas coisas da cultura deles, como as crenças, rezas, tradições, folias, sussa, e a gente fazia muitas apresentações culturais na época, com os alunos nas escolas” (2025). Para Anum: “Sim, geralmente né, desenvolvemos projetos que abordam temas voltados a educação quilombola” (2025). Já Tucano, ampliou sua resposta ao nos contar que:

Faço uso da música na alfabetização, as vezes tem música tradicionais da comunidade, aí eu pego essa música eles vão me falando e eu vou transcrevendo aquela música no quadro, alguns que já sabe ler, já vai escrevendo também, depois eu vou tomar leitura dessas crianças com essas músicas, e tem também aquela simpatia, coloco eles para escrever e pesquisar com os pais, lá eles escrevem as simpatias, e eu vou conferir, corrigir né. Uso sim, avaliação por exemplo: Antes eu trabalhava avaliação, só assim, por quantitativo era para dar nota ali, e eu não voltava mais atrás. Depois que eu fiz a faculdade, que também fiz o meu TCC sobre avaliação, que estudei o quê que era avaliação e vi que a avaliação não era só dar as notas, ali então a avaliação é tipo assim, vê o que que o aluno tá sabendo e o que que ele ainda não sabe, mas continuando dali para frente. Só que o sistema não ajuda, o sistema cobra o tempo todo, aí você tem que está correndo atropelando aqueles menino também, para poder acompanhar o conteúdo, mas eu trabalho a avaliação é dessa forma, do jeito que eu aprendi na faculdade, é, na sequência, dando na sequência ali um processo de aprendizagem, uma sequência de aprendizagem ali, se o menino não sabe o que é o conteúdo você não deve seguir para outro conteúdo (Tucano, 2025).

Ressaltamos que os três professores trabalham conteúdos que valorizam os saberes tradicionais do povo Kalunga, para que as crianças cresçam valorizando sua identidade cultural, assim como os mais velhos, que eles possam conhecer e valorizar seus fazeres socioculturais. Guerreiro e Anum salientaram que usam os saberes tradicionais do Quilombo

Kalunga em sala de aula. O professor Tucano relatou que também usa as músicas tradicionais do povo Kalunga na alfabetização das crianças, de modo que elas falam a letra musical, além da possibilidade de ressignificar seus conhecimentos acerca da avaliação de aprendizagem a partir dos conhecimentos aprendidos no curso de Graduação e em sua pesquisa de TCC, que teve como foco a questão da avaliação.

Nas narrativas, os docentes demonstraram que buscam realizar uma aproximação significativa do conhecimento escolar do conhecimento de mundo dos estudantes., embora se vejam cobrados também por uma métrica de resultados pelas instituições, como frisou Tucano. Nesse contexto, perguntamos também como eles mobilizam os conhecimentos apreendidos durante a Graduação quanto à prática pedagógica. Segundo Guerreiro:

Uso até porque que quando formei, eu fiz o magistério, a faculdade foi apenas uma complementação, uma continuação do magistério, porque naquele tempo, a faculdade hoje, substituiu o magistério, então para mim o curso superior foi só para uma continuação do magistério, que eu já tinha. É igual eu estava falando, se vai trabalhar ensino religioso, a gente joga o conteúdo falando um pouco das crenças daqui, tem as rezas, tem as rezadeiras, a gente volta um pouco para falar também, da importância dessas pessoas na comunidade, e que eles têm que darem continuidade porque se eles faltarem um dia, não existir mais vai acabar as tradições, a gente está sempre buscando incentivar eles a resgatarem isso que está deixando de ter mais na comunidade (Guerreiro, 2025).

Conforme a narrativa supracitada, o professor Guerreiro observa que o curso de Graduação vem para complementar sua formação acerca da docência e seus saberes, pois o curso de magistério já lhe permitiu explorar diversos contextos da prática pedagógica. Anum respondeu que usa algumas práticas pedagógicas que aprendeu na universidade, mas não especificou quais. E o professor Tucano respondeu a mesma coisa e não especificou quais práticas pedagógicas são utilizadas.

Além disso, perguntamos aos docentes quanto à importância de um professor leitor e produtor de texto e suas implicações na formação dos estudantes. Segundo os professores: “Ah, é muito importante, porque com a persistência na leitura ajuda, a pessoa que lê bem, ela tem facilidade em escrever, falar, e interpretar também” (Guerreiro, 2025). O professor Anum deixou clara a importância de o professor praticar a leitura para interferir no aprendizado do aluno. Em suas próprias palavras:

Sim, é porque muitas das vezes o professor em si, ele é quando ele vai para sala de aula ele além de tudo tem que estar preparado planejado e , observar e levar em consideração o que esses alunos trazem para dentro da

escola, é, muitas das vezes a gente convive com pais que tem dificuldades de ensinar os seus filhos os conteúdos em casa, mas mesmo assim a gente tem que ter esse cuidado porque sabemos que o processo de alfabetização ele é gradativamente tem que seguir todos os métodos e que vai fazer com que esses alunos consigam desenvolverem (Anum, 2025).

Conforme a narrativa de Anum, vemos a importância de o professor ter o costume de ler para planejar as aulas, estudar os conteúdos e ajudar os estudantes que não têm apoio familiar nas tarefas de casa, pelo motivo dos pais não saberem ler. Anum também apontou a importância da leitura dos acontecimentos cotidianos na vida dos alunos, para que eles sejam alfabetizados de maneira satisfatória e significativa.

O professor Tucano respondeu que: “Implica sim, vai ajudar o aluno a desenvolver a leitura, a escrita, é, compreender a escrita, e a leitura também” (Tucano, 2025). Desse modo, os docentes reconhecem o papel do professor como agente de letramentos, principalmente por considerarem as questões econômicas, culturais e educacionais de muitos estudantes, em particular a participação ou não da família nesse acompanhamento.

Buscamos também, nas entrevistas, refletir acerca das metodologias utilizadas pelos alfabetizadores. Segundo as suas respostas: “A metodologia de ensino é sempre assim: Persistir na leitura textual e na escrita, porque se desenvolve bem a leitura, desenvolverá a escrita também, e o aluno consegue sobressair no mundo da leitura” (Guerreiro, 2025). “Muita leitura, compartilhada, jogos como dominó e contação de histórias” (Anum, 2025). Já o docente Tucano nos contou que:

Eu preparo leitura compartilhada, leitura individual, leitura silenciosa para eles pegar, ali o lúdico também faz parte, principalmente para as crianças tudo isso é trabalhado, e na de matemática eu trabalho também em atividades concreta de trazer material para poder trabalhar matemática com eles. Trabalho no início, letras das frutas, o nome dele, depois tem que trabalhar uma fruta começa com A por exemplo, traz o nome de uma fruta uma fruta que começa com A, ou nome de um animal, começa dessa forma (Tucano, 2025).

Pelas narrativas, é possível refletir que os docentes buscaram descrever as metodologias que mais utilizam no processo de alfabetização com as crianças, e a dimensão dos métodos sintéticos e analíticos, cada um apresentando suas especificidades e implicações no processo de alfabetização, como recursos de formação linguística e cidadã das crianças.

Somado a isso, perguntamos também aos participantes sobre as dificuldades e possibilidades que vivenciam na alfabetização das crianças.

No nosso território aqui, o maior desafio que nós temos na sala de aula é trabalhar com a turma multisseriada, isso aí é uma questão que a gente reclama muito, porque um professor ele fica com cinco séries em uma só sala. Aí você tem que estar delimitando o tempo ali para dar aulas para todas as turmas, então esse é um desafio que a gente encara e é muito complicado (Guerreiro, 2025).

Pelo relato do professor, a organização didático-pedagógica da sala de aula a partir da metodologia multisseriada é um desafio vivenciado no processo. Em continuidade, Anum respondeu que: “os desafios são, fazer com que os alunos absorvam a ecoeficiência da leitura e escrita e a possibilidade de valorização da cultura local, usando os elementos do cotidiano da música, histórias, expressões que eles falam aqui” (2025). Nesse caso, observamos a dimensão da prática da leitura e da escrita na formação dos estudantes, principalmente o interesse e o enjoamento por essas atividades como elementos importantes em suas formações escolares, além da necessidade permanente de valorizar os saberes tradicionais como eixos significativos na formação do aluno leitor e produtor de texto. Sobre isso, Tucano relatou que:

O maior desafio é também assim, o acompanhamento da família porque só o professor às vezes incentivando a criança ele não acredita muito, a criança não acredita muito, ela acredita mais nos pais, aí se os pais ajudarem, falar moço tem que estudar para que você lá na frente tenha uma vida melhor eu acredito que dessa forma também ajuda muito (Tucano, 2025).

Cada professor destacou um desafio, sinalizando que a prática pedagógica de cada docente é, ao mesmo tempo, singular e plural, especialmente quando se descreve o perfil dos estudantes que compõem o espaço da sala de aula. Desse modo, suas narrativas evidenciam que o processo de alfabetização não se restringe apenas a métodos e técnicas, mas exige, antes de tudo, um conhecimento amplo sobre a realidade social dos alunos, a fim de oferecer um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo. Com o propósito de ampliar ainda mais as narrativas dos professores, perguntamos como eles concebiam a dimensão da alfabetização e do letramento. Como resposta, afirmaram:

Alfabetização é um processo que a gente dá continuidade naquilo que a criança recebe em casa, porque os pais em casa eles dão um tipo de educação, e a escola vai transformar aquilo e preparar o aluno para o mundo lá fora. Letramento é aquela pessoa que está pronta, ela consegue ler, escrever, e consegue fazer a interpretação daquilo que leu (Guerreiro, 2025).

De acordo com Magda Soares, alfabetizar é inserir o sujeito na cultura letrada dentro de um processo e aprendizagem do sistema alfabético e escrita, ou seja, aprender ler e escrever. Letramento em si, é o

desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita nas práticas sociais, como ler e escrever; interpretar e calcular (Anum, 2025).

Alfabetização é tipo você fazer a criança aprender a ler, escrever, ele também entender os seus valores, o equilíbrio de viver em uma sociedade, é isso. E o letramento é a criança saber ler, escrever, e entender o que leu, isso é o letramento (Tucano, 2025).

Nesse sentido, os professores buscaram por meio do exercício da memória explorar os sentidos que atribuem ao processo de alfabetização e letramento, observamos que cada professor reconhece a importância do trabalho com a leitura e escrita, principalmente quando valorizamos a ideia do letramento como uma prática social construídas antes mesmo da escola nas interações humanas. Por fim, numa última questão o professor Guerreiro ressaltou a importância da valorizar dos saberes tradicionais no currículo escolar, em suas palavras: A única coisa que eu achei é que a gente fala muito na questão do quilombola, mas, na nossa matriz não tem nada que possa fazer com que a gente trabalhe alguma coisa voltada para realidade dos quilombolas. Então, a matriz não tem um conteúdo inserido certamente para comunidades quilombolas, só fala de África, toda coisa que a gente vai fazer, o Kalunga é da origem africana, mas, o quilombola tem que ter histórias registradas para trabalhar sobre ele (Guerreiro, 2025).

Segundo os relatos dos professores entrevistados, é necessário incluir as histórias completas sobre o surgimento do Quilombo Kalunga, para que os estudantes quilombolas tomem conhecimento destas narrativas, valorizem suas identidades e reconheçam os legados deixados pelos seus antepassados. Para Guerreiro, há uma preocupação em ensinar às crianças a verdadeira história das descendências quilombolas. O papel do educador é, antes de tudo, formar cidadãos que reconheçam suas identidades históricas.

Concluimos que a matriz curricular brasileira, embora tenha passado por alterações ao longo do tempo, ainda é insuficiente quando se trata da história dos quilombolas. Logo, tornase urgente investir em mais formações e no fortalecimento de políticas educacionais que promovam uma reflexão permanente sobre a educação escolar quilombola no currículo. Apesar dos avanços no âmbito legislativo, acreditamos na importância da formação inicial e continuada dos professores como agentes promotores de uma educação intercultural e antirracista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar como as memórias de leitura e escrita de professores alfabetizadores influenciam suas práticas pedagógicas no contexto da educação escolar quilombola. Inserida no campo dos estudos (auto)biográficos, este trabalho evidenciou que os professores utilizam, em sala de aula, práticas pedagógicas de alfabetização que aprenderam quando foram alfabetizados, repetindo muitas delas em seu exercício profissional, mesmo após muitos anos.

Diante dos dados produzidos, é possível afirmar que o professor que mantém uma prática constante de leitura e escrita influencia positivamente o aprendizado do estudante em fase de alfabetização. Entendemos que uma pessoa que lê bem tende a escrever, falar e explicar com mais facilidade. Logo, um professor que domina o conteúdo e consegue explicá-lo com clareza proporciona aos alunos uma aprendizagem mais significativa. A partir da realização deste trabalho, ficou evidente que, nas memórias de leitura e escrita dos professores alfabetizadores, estas foram práticas frequentes durante sua própria alfabetização. Esta vivência contribuiu para a formação de suas trajetórias profissionais, especialmente no planejamento das aulas e nas metodologias utilizadas para alfabetizar crianças.

Percebemos que os professores foram bons leitores e escritores desde a infância, o que facilitou o desempenho de sua função docente, pois, para ensinar, é necessário antes estudar o conteúdo, dominar o conhecimento e ser capaz de transmiti-lo de forma emancipadora e significativa. Para isso, é basilar que o professor tenha uma identidade consolidada como leitor e produtor de texto, enraizada nas práticas sociais. Nesse sentido, observamos, pelas narrativas, que os professores que atuam na alfabetização ressignificam suas memórias de leitura e escrita, utilizando-as em sua prática pedagógica, e que a memória é um elemento essencial na vida do sujeito, pois tudo aquilo que foi significativo permanece em nossa mente e pode ser acessado sempre que necessário.

A pesquisa também permitiu compreender que os docentes que atuam na alfabetização de crianças quilombolas procuram incluir, em suas metodologias, conteúdos que dialoguem com as identidades de seus alunos, possibilitando que cresçam valorizando suas peculiaridades e seus valores culturais. Refletindo sobre isso, é importante destacar que as memórias de leitura e escrita impactam diretamente na atuação dos professores alfabetizadores, permitindo-lhes desenvolver um olhar sensível diante dos estudantes oriundos de quilombos. Afinal, o Brasil é um país multicultural, e cada grupo social carrega identidades

distintas que exigem uma educação de qualidade, capaz de valorizar e respeitar as especificidades de cada etnia. A pesquisa (auto)biográfica permitiu um diálogo natural entre mim, enquanto pesquisadora, e os professores participantes, gerando a emergência de muitos dados significativos, que contribuíram para este estudo como um todo e, também, representaram um processo formativo e investigativo.

Com base nos relatos produzidos, foi possível compreender que a educação escolar quilombola surgiu recentemente, fruto de lutas e reivindicações das comunidades do campo, que reconheceram a necessidade de uma educação que atendesse às suas peculiaridades sociais, culturais e identitárias. Cada grupo étnico no Brasil possui particularidades que precisam ser reconhecidas e atendidas pelo Estado, sendo dever do poder público garantir esses direitos no âmbito escolar, como assegura a Constituição Federal de 1988, que afirma ser o estudo um direito de todos.

Durante o levantamento de referências para esta pesquisa, observei um déficit significativo de estudos sobre educação quilombola e letramento nas escolas quilombolas. Por isso, este trabalho pretende ser um ponto de partida para futuras investigações sobre a temática, sobretudo a partir das narrativas de vida dos professores que atuam nesses contextos. Além disso, constatei que a maioria das pesquisas realizadas sobre o Quilombo Kalunga concentrase nas dimensões socioculturais dos povos locais, sendo ainda escassos os estudos voltados à área da educação. Isso reforça a importância deste trabalho, ao valorizar as narrativas de vida de professores alfabetizadores que atuam no contexto da educação escolar quilombola. Acreditamos que outros estudos surgirão a partir das reflexões aqui apresentadas e que novas investigações poderão preencher lacunas existentes, sobretudo ao dar voz aos professores e às especificidades do território Kalunga, fortalecendo a construção de uma educação verdadeiramente intercultural, inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura Autobiográfica: teoria e prática**. História da Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, Normas e números: Uma Introdução À Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.
- BARBOSA, Shirley Cristina Amador; MACIEL, Zilene dos Reis; SILVA, David Rogerio Santos. A oralidade como potência no processo de alfabetização: relato de experiência em escola quilombola. **Sertanias**, Ilhéus, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023. DOI: 10.22481/sertanias.v4i1.12286.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, mar./abr. 2003.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores - caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 8 ago. 2025.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais como práticas sócio-históricas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 20. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, Perdizes, v. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; MARTINS, Rosemary. Educação Escolar Quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 189-202, jan./jun. 2014.

PETIT, Michele. **Ler o Mundo:** Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2016.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, p. 5-17, 2004.

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

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARÃES, Selva. Memória, identidade e docência: recordações-referência de professores iniciantes na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75550, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, Escutar e Sentir: Modos de pesquisar-Narrar em Educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, 2018.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 - Perfil pessoal

- 1- Qual é seu nome completo e idade?
- 2- Onde você nasceu?
- 3- Qual é o seu nível de escolarização?
- 4- Quais são suas memórias de infância? Brincava com que na infância? Com quem e onde?
- 5- Em sua casa, quem lia para você? Quais suas lembranças de leitura e escrita no contexto familiar?
- 6- Quem te inseriu no mundo da leitura?

2 - Trajetória escolar

- 1- Como que você vivenciou a leitura e escrita na escola em seus primeiros anos escolares no processo de alfabetização?
- 2- Como eram as práticas pedagógicas sobre a leitura e escrita no Ensino Fundamental?
- 3- Como você vivenciou a leitura e escrita no Ensino Médio?
- 4- Como eram as práticas pedagógicas dos seus professores no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?
- 5- Como era a relação de leitura e escrita entre você e seus colegas? Como o(s) docente(s) proporcionava(m) o contato com a leitura e escrita em sala de aula?
- 6- Na escola, possuía biblioteca? Você se recorda de frequentar, caso sua resposta seja sim?
- 7- Estudava algum conteúdo que valorizava a educação quilombola? Você se recorda de algum momento sobre isso?

3 - Percurso acadêmico

- 1- Como era a sua leitura e escrita no seu curso de Graduação?

- 2- Quais eram as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores? O que você percebia de dificuldades e facilidades sobre a leitura e escrita no contexto universitário?
- 3- Como foram as disciplinas que envolviam a questão do processo de ensino-aprendizagem para alfabetização e letramento na sua formação?
- 4- Na universidade, possuía biblioteca? Você se recorda como frequentava esse espaço, caso sua resposta seja sim?
- 5- Estudou algum conteúdo que valorizava a educação quilombola durante sua Graduação?

Pode relatar sobre, por favor.

4- Contexto profissional

- 1- Como você desenvolve práticas pedagógicas na alfabetização das crianças?
- 2- Como tem trabalhado a leitura e a escrita na formação das crianças?
- 3- Você usa os saberes tradicionais/educação quilombola na unidade escolar em que você trabalha/ou trabalhou?
- 4- Usa em sala de aula algumas práticas pedagógicas que aprendeu na universidade?
- 5- Acredita que um professor que pratica a leitura e escrita constantemente pode auxiliar no aprendizado dos seus alunos?
- 6- Ao alfabetizar as crianças, quais as metodologias de ensino que você usava/usa?
- 7- Quais desafios e possibilidades tem observado no processo de alfabetização e letramento na formação das crianças no seu território de trabalho?
- 8- O que você entende por alfabetização?
- 9- O que você entende por letramento?
- 10- Existe uma pergunta que gostaria de registrar neste momento sobre o tema aqui pesquisado, ou outro?

Desde já, agradeço a sua participação na pesquisa!