

4 NAS ENCRUZILHADAS DA LINGUAGEM, A LEITURA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enquanto temos a ilusão de sermos sujeitos dos nossos dizeres, a AD confronta-nos com a necessária certeza de que é por meio da ideologia²⁸ que nos constituímos sujeitos. “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.” (ORLANDI, 2007, p. 17) As palavras significam diferentemente em cada formação discursiva, porque comprometidas com ideologias muito próprias de cada enunciação. As relações tensas protagonizadas pelo sujeito da linguagem estão, dessa forma, veiculadas à memória (institucionalizada e constitutiva)²⁹, pois todo enunciado é composto de uma atualidade (Intradiscurso) determinada pela memória (Interdiscurso), que se apoia em discursividades prévias e projeta discursividades futuras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ainda conforme Manguel (2008, p. 33),

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

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

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

4.1 A LEITURA NA ENCRUZILHADA: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 IDENTIDADES LEITORAS: OS DIFERENTES MODOS DE LER

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E não nascer no mundo dos livros é uma realidade muito comum no Brasil do século XXI. Apesar de girar a sociedade em trono de práticas culturais voltadas para o escrito, as experiências leitoras quilombolas aqui apresentadas confirmam a necessidade constante de reformulações no horizonte cultural de referências, visto ser o aprendizado da leitura/escrita um exercício conceitual de deslocamentos e negociações constantes. Diferentemente da maioria dos relatos apresentados por Pompougnac, as narrativas de aprendizagens leitoras de Coqueiros quase exigem a pergunta acerca do acesso: “livros à mão cheia”? Nesse sentido, as palavras de Castro Alves (1995) cumprem o papel de sugerir uma discussão mais adequada ao horizonte cultural em destaque, tendo em vista as experiências, não de um ou outro indivíduo, mas de toda uma comunidade letrada³⁰ na convivência com os poucos escritos disponíveis e, portanto, detentora do que se pode denominar de um magro capital cultural (BOURDIEU, 1998), considerando-se as demandas grafocêntricas da sociedade. Assim, os relatos autobiográficos mostrados por Pompougnac (1997) e as narrativas leitoras quilombolas trazem realidades singulares que dialogam em passagens muito pontuais no contexto espaço/temporal de cada uma. Há algo, entretanto, que aproxima definitivamente esses relatos provenientes de cenários tão diversos: em ambas as situações, afloram dizeres de riqueza única; dizeres provenientes de experiências vividas e partilhadas em narrativas abertas ao refletir, ao cotejar, ao aprender.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O lendário livro dos feitiços de São Cipriano³², nas palavras de seu Antônio, *é um livro que ensinava oração braba*, portanto, poderoso o suficiente para ser temido. O livro, ou os livros de São Cipriano, está, no imaginário popular, rodeado de mitos. Muitos acreditam ser pecado possuí-lo, por ser considerado demoníaco e conter rituais e orações tão poderosos que seriam capazes de oferecer a quem o possuísse, e decifrasse, o segredo da magia dos grandes feiticeiros. Assim, na impossibilidade de saber o significado dos sinais gráficos que compunham aquele objeto, o imaginário pôde flutuar e criar suas verdades; situação não muito difícil de ocorrer, quando se tem nas mãos um objeto consagrado e não se pode sequer decodificá-lo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 LEITURA E TRABALHO: ESPAÇOS E TEMPOS DE LEITURAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As imagens de leituras construídas nas telas dos séculos XVIII e XIX³⁴ são exemplos de como os discursos criam espaços referenciais estereotipados, que passam a ser utilizados na promoção da leitura, tendo como ponto de apoio realidades socioeconômicas privilegiadas. As pinturas contendo homens bem vestidos, sentados seriamente em suas vastas bibliotecas e rodeados de livros estão muito distantes da cotidianidade leitora da maioria esmagadora dos brasileiros, contrastando fortemente com histórias vivenciadas por pessoas que sequer tiveram a oportunidade de conhecer uma dessas grandes bibliotecas, em seus espaços leitores mais voltados ao cotidiano do trabalho no campo. Nesse sentido, é exemplar a fala de Francisquinho:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

Data: 06/01/2009

Fotografia: Genésio Valois Neto e Fábio Valois

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

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

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

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

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

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

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

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

santo da comunidade³⁵. Ambos exercem a função de guardiães de conhecimentos sagrados a serem compartilhados com os descendentes, por meio da oralidade.

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

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

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

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

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

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

5.1 OS SABERES DA ORALIDADE: ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E continua:

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

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

5.2 ESCOLARIZAÇÃO E REGULARIZAÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: NARRATIVAS DE APRENDIZ

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

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

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

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

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

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

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

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

A exclusão social, cultural, econômica e política das populações afro-brasileiras, e aqui me refiro mais especificamente àquelas situadas na zona rural, tem raízes históricas que remontam ao período de escravidão, quando a negação da cidadania era uma constante em todos os aspectos da vida do afro-brasileiro. Nem mesmo o processo de catequização dos africanos, realizado pela igreja católica, ofereceu contribuições representativas para o desenvolvimento da escolarização. As irmandades dos negros católicos, criadas pelo Estado português e subordinadas ao controle de religiosos brancos, portanto legitimadoras do sistema colonial, embora tenham oferecido contribuições para a formação cidadã, para a preservação da cultura africana, no que tange à educação formal, nada ofereceram até as primeiras décadas do século XX. O processo de aquisição da leitura e da escrita³⁶ dos cativos não estava presente nos planos da Igreja católica (GONÇALVES, 2000), coadunando com as ações excludentes do Estado.

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

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

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

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

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

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

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

O texto da educadora ratifica a inexistência de escolas na vida da maioria dos brasileiros, no final do século XIX, estando indiscutivelmente excluídos, principalmente os afro-brasileiros, do seu universo físico e conceitual. Para Gonçalves (2000), mesmo com a criação dos cursos noturnos³⁷, pelo Decreto 7.031, de 6 de setembro de 1879, e ainda que a Reforma do Ensino primário e Secundário, proposta por Leôncio Carvalho, em 1880, instituísse a obrigatoriedade do ensino dos

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

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

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

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

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

famílias, uma boa dose de sacrifício e boa vontade. Assim, os primeiros têm apenas níveis rudimentares de letramento, enquanto os últimos alcançaram um nível de escolaridade mais elevado, sendo que Socorro e Lucimar são professoras formadas. Notadamente, houve uma diferenciação nas estratégias de escolarização entre as gerações, o que, de certa forma, atesta a interferência positiva das famílias no êxito escolar das gerações posteriores³⁸.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

de todos³⁹ os outros movimentos de educação popular. Além de buscar a diminuição dos índices de analfabetismo, o Mobral tinha, segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 49), a missão de “adaptar o migrante rural aos mercados de trabalho e consumo urbanos e preparar a força de trabalho para o modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, ao mesmo tempo em que serve às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário”. Trazia, portanto, uma filosofia contrária a uma educação crítica e problematizadora das desigualdades sociais. Com material unificado e metodologias defasadas, em muitos cantos do Brasil, o Mobral não possibilitou acesso efetivo às práticas socioculturais de leitura e escrita. Em Coqueiros, seu alcance parece irrelevante, como nos diz Dona Elza:

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

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

Os estudos sobre letramento ou alfabetismo⁴⁰ desenvolvidos a partir de meados da década de 80, tanto para o público dito regular como para os jovens e adultos, ofereceram valiosas contribuições para o cenário educacional ao ressaltar a necessidade de se pensar o acesso à leitura e à escrita em seus usos sociais e não apenas na dimensão da simples aquisição da tecnologia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 ESCOLA E PERTENCIMENTO ÉTNICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 A FORMAÇÃO DO LEITOR: O QUE DIZ A LEI⁴¹ n° 10.639/03?

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

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

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

para a cidadania. Gestada no interior das políticas afirmativas, a citada lei torna obrigatório, nos estabelecimentos educacionais, fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo as muitas contribuições do povo negro para a concretização da trajetória sociopolítica e histórica do país. Quando sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a referida lei alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, contemplando determinações presentes na Constituição Federal e colocando-se em consonância com outras leis e estatutos em vigor no país. Nesse sentido, faz-se forçoso ressaltar que a conquista da Lei apresenta-se, principalmente, como resultado das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, concretizando, a nível federal, conquistas já legalizadas por alguns Estados⁴².

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E explica em seguida:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação escolarizada, leitura escolarizada⁴⁴ em qualquer dessas instâncias é possível descortinar uma tendência impositiva, uma predisposição para encaixotar o pensamento numa realidade pré-moldada, para direcionar uma interpretação eleita por alguns iluminados, para celebrar o cânone. É nesse sentido que a leitura é negada naquilo que é a sua essência, o dialogismo, a polissemia; transformado-a em relação hostil, desprazerosa, inócua e geradora de desigualdades, a escola acaba por esvaziar seus sentidos e potencialidades emancipatórias.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais: palavras de aprendiz



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

Data: 06/01/09

Fotografia: Genésio Valois Coutinho Neto

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PALAVRAS DE APRENDIZ

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

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

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

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

narrando a nós mesmos, como somos, como queremos ser. (MANGUEL, 2008) Nessa trilha, nos é permitido reinventar a nossa própria condição, romper estereótipos, questionar a superficialidade dos discursos e emitir outros dizeres.

Foi nessa perspectiva que a escrita desta dissertação encontrou o fio condutor para as reflexões empreendidas. Ler a comunidade de Coqueiros e, principalmente, ler a leitura de seus moradores e moradoras, tendo como horizonte conceitual as trajetórias de vidas narradas, representou um salto fascinante que não pôde encontrar outra caracterização senão aquela envolta nas malhas semânticas da palavra aprender. Por isso, as considerações finais traçadas acerca das memórias leitoras quilombolas trazem *palavras de aprendiz*. Palavras de quem precisou aprender a ler itinerâncias vivenciais em sua materialidade explícita, sem deixar de visitar as tessituras subjacentes, as lacunas e os silêncios próprios das construções discursivas. Seguindo a trilha das narrativas, foi possível conhecer nuances identitárias em edificação na comunidade de Coqueiros, por meio das diversas subjetividades enunciadas, e buscar, na interface dos gestos de leitura, as representações forjadas nas convivências ritualísticas da comunidade.

Durante a pesquisa, a existência de um movimento complexo em torno do ser quilombola foi sendo percebido na comunidade. O autorreconhecimento, buscado a partir do acolhimento do Art. 68, ADCT, configurou um espaço de negociações voltadas para a (re)construção da identidade étnico-racial da comunidade e seus habitantes, alavancando um controverso movimento de renovação cultural. Nesse sentido, o resgate das tradições vem funcionando como elemento importante no fortalecimento da identidade quilombola (individual e coletiva), quando rompe com o silêncio acerca da ancestralidade africana, dando vazão à energia revisionária eleita para significar as novas demandas socioexistenciais. É preciso destacar que as reivindicações dos moradores de Coqueiros ultrapassam a hipótese inicial de assegurar a posse da terra para as pessoas do lugar, quando possibilitam uma maior participação política e social para as mesmas. Juntamente com a luta pela terra, fortalecem-se as lutas por educação, por saúde, por trabalho, por reconhecimento étnico.

Seguindo essa trilha, é possível assegurar que uma nova identidade cultural está sendo construída, paulatinamente, por meio de negociações confluentes ou conflituosas protagonizadas nos espaços

intervalares das fronteiras discursivas. Percebe-se, na *differance* constitutiva dos processos identitários em tradução na comunidade, o deslizar de sentidos e significados culturais impossíveis de serem estabilizados de forma linear ou desprovida de fortes embates culturais. Mesmo sendo efetivo o movimento de valorização das tradições de origem africana, os dizeres e não-dizeres dos entrevistados e entrevistadas atestam a marginalização de traços culturais de matriz africana, a exemplo de alguns rituais religiosos provenientes do Candomblé e da Umbanda, por exemplo, comprovando, em última instância, a eficácia das práticas discursivas de homogeneização cultural agentes na comunidade. Dessa forma, enquanto alguns coqueirenses lutam por afirmação da identidade negra, negociando as tradições e deslocamentos próprios dos processos de tradução vivenciados na hibridez de suas histórias; outros a negam, cedendo à ideologia do branqueamento e colocando-se em posição de proximidade com o grupo social valorizado, de forma que as características fenotípicas e sua hierarquização são eleitas como forma de identificação e reconhecimento. Essa dialética também pode ser percebida conjuntamente nos discursos de um mesmo sujeito. Assim, é possível afirmar que o *ser* remanescente de quilombo, na comunidade de Coqueiros, é algo novo, que está *sendo* negociado a partir das demandas políticas e culturais a que estão sendo submetidos. Os novos discursos incorporados têm gerado práticas e relações causadores de uma descentração em relação ao lugar social, cultural e político que ocupam, e, se para as lideranças da comunidade houve uma rápida incorporação dessas informações, para as pessoas menos envolvidas com tais discussões, ordenar significativamente a nova condição não é tarefa fácil, demandando múltiplos gestos de leituras.

Levando-se em consideração que o conhecimento da própria história, principalmente no caso de populações silenciadas historicamente, apresenta-se como questão de poder, é possível afirmar que a apropriação do passado, por meio do debate aberto acerca da ancestralidade africana, para os coqueirenses, tem se apresentado como fator decisivo na superação de armadilhas discursivas impostas pela ideologia racista a que foram submetidos. O movimento de valorização das tradições, estando fundamentado no resgate de valores, histórias e conhecimentos fundamentais ao fortalecimento da memória coletiva ancestral, não pode ser compreendido como a busca de uma identidade essencialista imutável. Isso porque as identidades estão sendo gestadas no “entre-lugar” potencializador de novas representações, o que permitiu caracterizar o quilombo como “lugar aprendente”. Enquanto comunidade imaginada, em processo de “tradução cultural”

(BHABHA, 2007), Coqueiros fundamenta-se por um sentimento de pertença gestado na união dos moradores, inclusive na tentativa de criar uma narrativa de origem capaz de sustentar um horizonte referencial legitimador das reivindicações atuais acerca das políticas públicas pretendidas.

Mesmo que o movimento em torno do resgate da raiz ancestral possa, em alguns momentos, gerar uma compreensão essencialista da identidade, no sentido de categorizar e excluir, percebe-se que as características próprias das sociedades crioulistas fazem-se destacar em suas nuances relacional e cambiante. (GLISSANT, 2005) Nesse sentido, dois movimentos são particularmente relevantes para as pessoas de Coqueiros, no que tange à construção de uma identidade étnica capaz de se sobrepor aos resquícios da escravidão: (a) o resgate das histórias e tradições silenciadas, com o intuito de patrocinar o fortalecimento da memória ancestral coletiva, (re)valorizando a cultura local naquilo que diferencia a comunidade e lhe confere uma identidade própria, logo, um lugar de poder; e (b) o reconhecimento público da identidade quilombola por parte das comunidades externas, que passam a se interessar, talvez ainda não de forma abrangente, por Coqueiros. Pode-se destacar que a comunidade tem preservado seus espaços locais, buscando em suas memórias e histórias as construções culturais basilares para as novas demandas identitárias, já com saldo positivo, na medida em que a valorização da ascendência africana tem uma repercussão na elevação da autoestima das pessoas da comunidade, justamente porque os valores positivos estão sendo ressaltados.

Palavra e Mundo coabitam dinamicamente as relações leitoras efetivadas em Coqueiros, de forma que qualquer conceito de leitura menos voltado às vivências sociopolíticas da comunidade parece integrar uma concepção simplista e reducionista em excesso. Nesse sentido, a noção de encruzilhada discursiva, tomada para significar os jogos linguísticos constituintes das relações intersubjetivas na comunidade, mostrou-se relevante à medida que a leitura, entendida como ação privilegiada para transitar pelos caminhos errantes da linguagem, torna-se primordial para o enfrentamento das armadilhas político-ideológicas imanentes ao processo de autorreconhecimento, o que nos encaminha para as instituições responsáveis pela educação na comunidade. Assim, mesmo que a leitura do texto escrito faça parte da longa lista de interdições

vivenciadas pelos coqueirenses, a leitura forjada nas experiências de vida tem feito dos espaços vigiados cedido à diferença (HALL, 2003) uma oportunidade efetiva para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia para a comunidade.

As histórias de leituras de Coqueiros compõem narrativas marcadas por múltiplas interdições, revelando trajetórias representativas das dificuldades historicamente impostas no que tange à apropriação do escrito. A carência de instituições educativas, no correr dos anos, aliada às precárias condições sociais, econômicas e políticas do povoado evidenciam a existência de uma barreira quase intransponível para a progressão escolar. Nesse sentido, observa-se que o espaço reservado para a leitura do escrito é quase inexistente, principalmente, se considerarmos a ausência de bibliotecas, livros, revistas, o que reduz a possibilidade de identificação, fazendo com que muitos moradores sintam-se excluídos do universo conceitual da leitura, declarando-se não-leitores. Pode-se considerar, nessa perspectiva, que os espaços-tempos referenciais de leitura entrelaçam-se e confrontam-se àqueles destinados ao trabalho, na medida em que o tempo de ler é preenchido, não raramente, pela lida na roça ou no ambiente doméstico. As condições sociais da população também determinam, de maneira definitiva, os espaços-tempos que podem ser mobilizados para a leitura do texto escrito, porque impõem condições diferenciadas e diferenciadoras, muitas vezes divergentes e inconciliáveis.

Nessa perspectiva, as trilhas leitoras possíveis de serem forjadas, também na constituição das identidades, não ficam limitadas às leituras literais impostas pela lógica colonial grafocêntrica, dependentes do poder público, mas encontram potencialidade simbólico-conceitual em leituras hibridizadas, esgarçadas pela força do cotidiano, e, que transitando por encruzilhadas discursivas ligadas às condições históricas, sociais e políticas (étnicas, religiosas, de gênero) vivenciadas, podem ser produtoras da própria existência. Memórias individuais e coletivas dialogam discursivamente marcando o lugar da escola, da escrita, das leituras na vida dos coqueirenses, enquanto leitores e leitoras das múltiplas realidades existenciais. Assim, quando leem as lidas nas roças, as longas jornadas trilhadas em busca da escola, as ações lacunadas do poder público em relação à educação, as condições sociais vivenciadas cotidianamente, as potencialidades culturais

que os fazem mais fortes na sociedade pós-moderna, demonstram uma criticidade singular que possibilita o (re)significar do ser negro, negra e quilombola.

Em Coqueiros, a construção dos saberes acontece na confluência de determinantes orais e escritos diretamente relacionados às necessidades de sobrevivência, bem como às limitadas oportunidades de acesso ao conhecimento letrado, fazendo dialogar identificações geradoras (ou não) do sentimento de pertencer. O letramento característico da comunidade ratifica a complexidade das relações culturais em ebulição, visto que grande parte do conhecimento necessário à sobrevivência cultural e econômica da comunidade não se encontra armazenada em suportes escritos, mas inscrevem-se na memória discursiva de seus moradores e moradoras, sendo cuidadosamente compartilhado com as novas gerações. Há todo um movimento de ensinamentos e aprendizagens narrados por meio dos causos, das músicas, das danças, da espetacularização dos rituais, de forma que é possível visualizar a coexistência de práticas diversas de escrituras/leituras ambientadas informalmente na cotidianidade por meio das palavras, ritmos, sons e gestos entrecruzados. Assim, os conhecimentos sobre o trabalho, o Reizado, a Esmola de São Gonçalo, o samba, por prazer ou obrigação religiosa, são horizontes conceituais que (re)criam sentidos socioculturais, gerando aprendizagens significativas calcadas na oralidade e atestando uma lógica de construção teórico-conceitual fundamentada na vivência cotidiana. Nesse cenário, a família, os centros religiosos, a escola, as festas sagradas, profanas ou híbridas, constituem-se espaços de sociabilidade fundamental para a atualização e preservação dos saberes ancestrais da coletividade.

A sociedade grafocêntrica, entretanto, tem desconsiderado a riqueza dos saberes gestados fora de seu horizonte de controle, de forma que segue ditando verdades e gerando preconceito, discriminação e exclusão. Nessa perspectiva, as narrativas leitoras de Coqueiros ratificam pesquisas largamente realizadas no que tange à denúncia de que a escola tem figurado como um dos locais onde as relações interraciais são mais conflituosas para as crianças e jovens no Brasil. O racismo é apontado, nas memórias escolares dos sujeitos dessa pesquisa, a exemplo do que narram Socorro e Lucimar⁴⁵, como uma forma de interdição muito presente no cotidiano escolar, principalmente, em instituições situadas fora da comunidade, mas também nas relações

⁴⁵ Ver tópico 5.3 - *Escola e pertencimento étnico*.

aprendentes travadas nas itinerâncias estudantis dentro do povoado, sendo um dificultador da finalização dos estudos. Também a escola de Coqueiros, por meio do currículo, do material didático ou das relações entre alunos, professores e funcionários, abriga uma série de contradições e silenciamentos incapazes de problematizar a condição quilombola buscada para a comunidade.

Nesse sentido, faz-se relevante registrar as muitas referências feitas às políticas educacionais reparadoras na comunidade, durante as entrevistas e conversas informais, inclusive, indicando uma relação de dependência com as mesmas. Tanto os coqueirenses-estudantes integrados ao TOPA (Todos pela Educação), como as professoras a espera de uma oportunidade para cursar a faculdade encontram em tais políticas uma possibilidade efetiva, para alguns, única, de progressão escolar, formação intelectual e ascensão social. Levando-se em consideração o desconhecimento, por parte dos professores de Coqueiros, da existência da Lei nº 10.639/03, política educacional voltada para a valorização da história, da identidade e da cultura afro-brasileiras, portanto, pretensamente beneficiária das comunidades remanescentes, torna-se relevante ressaltar a necessidade de maior cuidado na implementação das políticas afirmativas.

A relevância atribuída à leitura, à educação formal, enquanto bem cultural, e a certeza de sua funcionalidade para a vida prática das pessoas são convicções presentes nos dizeres quilombolas, ratificando a necessidade sentida no tocante à apropriação social da leitura/escrita para a comunidade. Apesar das dificuldades, a escolarização é buscada com afinco, por muitos, apresentando-se como possibilidade de acesso aos conhecimentos socialmente valorizados, principalmente, no que tange a melhores condições de trabalho, dentro e fora da comunidade. Nesse sentido, o papel da educação torna-se fundamental para fazer dialogar as construções socioculturais e identitárias da comunidade, de forma que as representações construídas em práticas aprendentes cotidianas não se distanciem daquelas pretendidas pelas instituições educativas. As histórias leitoras quilombolas aqui estudadas atestam a necessidade de um resgate memorial das culturas africanas e afro-brasileiras para a efetivação de novas representações capazes de patrocinar reconhecimento e valorização da pluralidade cultural.

Dessa maneira, o quilombo, como “lugar aprendente”, não pode deixar de ser considerado, também, como um “lugar ensinante”, realidade que a educação brasileira não pode desconsiderar. Nessa perspectiva, uma educação voltada para as demandas quilombolas contemporâneas inclui considerar a realidade constitutiva de cada Comunidade, no sentido de gerar um espaço discursivo capaz de problematizar identidades, patrocinando uma formação leitora que se coloque, para além da ação de ensinar o que não é próprio de cada comunidade, em posição de aprender com o quilombo e seus sujeitos, incorporando efetivamente as suas histórias, trajetórias e memórias. Assumir a responsabilidade de compartilhar saberes pode ser um caminho viável na direção de assegurar a humanidade dos direitos educacionais e a inclusão social daqueles que têm “a coragem de ter na pele a cor da noite”. (MACHADO, 2006)

Enfim, ler histórias de leituras é uma ação efetivamente desenvolvida nas fronteiras discursivas que dizem as vidas. E as vidas somente podem ser reveladas parcialmente, em construções enunciativas perpassadas por silêncios, ditos e não-ditos paradoxalmente construídos nas certezas e contradições inerentes ao próprio existir. As itinerâncias mnemônicas percorridas por sujeitos em seus ambientes comunitários são os motores das reminiscências aqui discutidas, de forma que o olhar aprendente do estrangeiro apenas é capaz de construir efeitos de sentidos possíveis de serem apreendidos a partir da materialidade discursiva analisada. Assim, por toda esta dissertação, restam lacunas provenientes das palavras que não puderam ser aprendidas e que, portanto, ficam à espera de serem enunciadas por outras escritas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M^a Helena Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABREU, Márcia. *Diferentes formas de ler*. Associação de Leitura do Brasil. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em 26 de agosto de 2007.

_____. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPES, 1999.

_____. Diferença e Desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2001.

_____. *Os livros e suas dificuldades*. Site da Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: <http://www.alb.com.br/pag_ensaios.asp>. Acesso em 20 de agosto de 2008.

AGUIAR, Narla. *Retratos da leitura no Brasil*. Ministério da Cultura. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/2008/05/25/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/>. Acesso em 20 junho de 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: *Frechal – terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista*. São Luiz: SMDDH/CCN – PVN, 1996.

ALVES, Castro. *Poesias completas de Castro Alves*. 19. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Editora UNEB, 2003.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. 23. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1986. Coleção Buriti 41.

ANDRE, Marli. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ARRUTI, José Mauricio. *Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola*. Bauru: Edusc, 2006.

BÃ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZEBO, J. (Org.). *História da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2002.

BARRETO, Ângela Maria. *Memória e leitura: as categorias da produção de sentidos*. Salvador: EDUFBA, 2006.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 4. Reimp. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BIGNOTTO, Cilza. *Leitura e escrita na escola: tristeza de que não vamos por medo dos caminhos*. In: ENCONTRO DE LEITURA E ESCRITA DO GELING. *Anais...* Salvador: FAGED/UFBA, 2008. (No prelo)

BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Trad. de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A leitura: uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier*. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2006.

CARNEIRO, Édson. *O quilombo dos Palmares*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1988.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede* v. I, 3. ed. Tradução de Roneide Venancio Majer e Klaus Brandini Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (A era da informação: economia, sociedade e cultura)

_____. *O poder da identidade* v. II. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (A era da informação: economia, sociedade e cultura) (A era da informação: economia, sociedade e cultura)

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, Topbooks, 2001a.

_____. Línguas africanas e realidade brasileira. *Revista da FAEBA*; Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.10, n. 15, p. 83 – 91. jan./jun., 2001b.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes do fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. Práticas e representações: leituras camponesas em França no século XVIII. In: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Defel, 1998.

_____. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Documento aprovado em 10 de março de 2004. Brasília, 2004.

CORALINA, Cora. A escola da mestra Silvina. In: _____. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 6. ed. São Paulo: Global, 1984. p. 75-76.

CULLER, Jonathan. Leitores e leituras. In: CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Tradução de Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

- DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- _____. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1993.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs. capitalismo e esquizofrenia*. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *Escritura e Diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). *Conceitos de identidade e cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 87-116.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____. *A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France – pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 117-151.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA. Diretoria de bibliotecas públicas PÚBLICAS. Legislação da Província da Bahia sobre o Negro: 1835-1888. Salvador, 1996.

GALEFFI, Dante. *Filosofar e Educar*: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). *História da cultura escrita*: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 09-48.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GAMA, Luiz. No álbum In: *Primeiras trovas burlescas de Getulino*. Disp. em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000101.pdf>. Acesso em 26/08/2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1977.

_____. *O saber local*: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GILROY, Paul. *O atlântico negro*: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GLISSANT, Edouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: EUFJF, 2005.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, Flávio. Em torno dos bumerangues: outras histórias de mocambos na Amazônia colonial. *Revista USP*, n. 28, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *EDUCAÇÃO anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Núbia Pereira de A. & PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Negras raízes mineiras*: os Arturos. Juiz de Fora: MEC/EDUFJF, 1988.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. Identidade cultura e diáspora. *Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996.

HAVELOCH, Eric. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPES, 1999, p. 49-96.

_____. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*, parte I. 11. ed. Petrópolis: Vozes 2002.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A Invenção das tradições*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

IBGE. *Síntese dos indicadores sociais 2008: Educação melhora, mas ainda apresenta desafios*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticiavisualizada.php?idnoticia=1233&idpagina=1>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. v.1. Rio de Janeiro: Ed 34, 1986.

JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. de Luiz Costa Lima 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura do Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. Leitura, esta dama de tantas faces. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Literatura e identidades*. Rio de Janeiro: J. L. J. S. Fonseca, 1999.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1996.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: *A legião estrangeira*. São Paulo: Siciliano, 1992.

LOBATO, Monteiro. *América*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.

LUZ, Itacir Marques da. Negros com-passos letrados: a ação educativa da sociedade dos artistas mecânicos e liberais de Pernambuco (1840-1860). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *A condição pós-moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Vanda. *Àqueles que tem na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora*. 2006 Xi, 222f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MAESTRI FILHO, Mário. Pampa Negro. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 291 – 331.

MAFFESOLI, Michel. *O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras: histórias que contamos para saber quem somos*; trad. de Samuel Titan J. . São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. A oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MCLAREN, Peter. *A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. de Lúcia Pellanda Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1986.
- MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MEIRELES, Cecília. *Os melhores poemas de Cecília Meireles*. 8. ed. São Paulo: Global, 1996.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989. (Princípios)
- _____. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Princípios).
- _____. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1987. (Princípios)
- _____. *Rebeliões de senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Conquista, 1972.
- MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*. São Paulo, n. 28, p. 56-63, 1996.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. *Pedagogia do desejo de ler*. 1999. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Sammus, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, Ibeca, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobranzky. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *Discurso & leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de M. Inumeráveis cabeças: tradições afro-brasileiras e horizontes da contemporaneidade. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 41-60.

PINTO, Júlio Pimentel. *A leitura e seus lugares*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do Negro: ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. n.º 86. São Paulo, p.25-38, ago. 1993.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. *Representação e imagem da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.

PRADO, Adélia. Com licença poética. In: PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

QUILOMBOS da Bahia. Direção e roteiro: Antônio Olavo. Fotografia e câmera: João do Valle. Som: Jaime Reis. Produção executiva: Raimundo Bujão. Produção administrativa: Evandro Matos. Pesquisa de campo e fotografia de still: Luís Pereira. Assistente: Joaquim Coelho. Montagem: Antonio Olavo, Marcos Fias e Rogério Almeida. Salvador, Ba, 2005. NTSC, Color, duração 98 min. Produzido por Portfolium Laboratório de Imagens. Patrocinado pela Petrobrás.

RAMOS, Arthur. *Aculturação negra no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1942.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação cultural*. 2. ed. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 307-326.

REIS, João José; GOMES, Flávio (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

RETTENMAIER, Miguel. Cultura, escrita e identidade(s): difíceis contornos. In: _____. (Org.). *Leitura, identidade e patrimônio cultural*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004, v. 1, p. 367-376.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos Negros, três décadas: ensaios, poemas, contos*. São Paulo: Quilombhoje: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2008.

RIBEIRO, Vera Nasagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola*. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RODRIGUES, Nina. *Africanos no Brasil*. Brasília: Ed. da UnB, 1977. (Temas Brasileiros, 40)

ROSA, João Guimarães. *Tutaméia*. 4. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Marcos Ferreira. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: *EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 205-229.

SANTOS, Maria Elizabete Gontijo dos; CAMARGO, Pablo Matos. *Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI: história e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica, CEDEFES, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SCHWARTZ, Stuart B. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. *Histórias de leitura na terceira idade: memórias individuais e coletivas*. 2004. 169 f. (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SILVA, Jônatas Conceição. *Vozes quilombolas: uma poética brasileira*. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.

_____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em <http://www.Leiabrasil.org.Br/leiaecomente/valeoescrito/Magda.htm> – Acesso em 25/04/2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, Eliseu Clementino. *O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUSA, João da Cruz e. *Evocações*. Edição fac-similar. Florianópolis: FCC Edições, 1986.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: GUTMAN, A. (Ed.) *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

YUNES, Eliana et. al. (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____ (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

APÊNDICE

APÊNCICE A – Roteiro para entrevistas semi-estruturadas

Local da entrevista: _____
Data: _____ Início: _____ h Término: _____
Número da entrevista: _____

I – EXPLICITAÇÃO ACERCA DOS PROPÓSITOS DA PESQUISA, OCULTAÇÃO DA IDENTIDADE E AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAR.**II - IDENTIFICAÇÃO**

Nome completo: _____
Idade: _____
Cor: _____
Estado civil: () solteira () casada () divorciada () viúva () Outro _____
5- Profissão: _____

II – TEMAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. História de Coqueiros
2. Reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo.
3. Ser quilombola
4. Histórias de leituras
5. Escola e pertencimento étnico-racial
6. Lei 10 639/2003

ANEXOS

Anexo A – Modelo de Carta de Cessão**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****CARTA DE CESSÃO**

Eu, _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista (audio e imagem), concedida em ____ de janeiro de 2008, para a pesquisa de Mestrado realizada pela professora Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho, sobre a minha história de vida e leitura, objeto de estudo da professora, para usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros, que podem ouvi-la e usar o texto final, que estará sob a guarda da referida professora.

Jacobina, ____ de Janeiro de 2008

Assinatura

Anexo B – Presépio da Igreja Católica

Presépio da Igreja Católica
Data: 06/01/2009
Fotografia: Genésio Valois Neto