



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E DE LETRAS DOS MALÊS  
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:  
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

**NARA DE LIMA ELOI DA SILVA SANTOS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS DOS(AS) MESTRES(AS) DO SABER  
PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2026**

**NARA DE LIMA ELOI DA SILVA SANTOS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS DOS(AS) MESTRES(AS) DO SABER  
PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagens na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-*Campus dos Malês*.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2026**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da Unilab  
Catalogação de Publicação na Fonte

S236c

Santos, Nara de Lima Eloi da Silva.

As contribuições das narrativas dos(as) mestres(as) do saber para a alfabetização na Educação Escolar Quilombola / Nara de Lima Eloi da Silva. - 2026.

108 f. : il., mapas, color.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola.

1. Quilombolas - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA) - Educação. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Tradição oral. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 372.98142

**NARA DE LIMA ELOI DA SILVA SANTOS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS DOS(AS) MESTRES(AS) DO SABER  
PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Linguagens na  
Universidade da Integração Internacional da  
Lusofonia Afro-Brasileira-*Campus* dos Malês.

Aprovada em: 23/02/2026.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola (Orientador)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

**Prof. Dr. Jorge Garcia Basso (Examinador interno)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

**Prof. Dr. Matheus Oliver Santos Oliveira (Examinador externo)**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Dedico esta dissertação aos meus pais,  
por terem acreditado em mim e  
possibilitado que eu chegasse até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, presença constante que iluminou meus passos e me concedeu a serenidade necessária para percorrer cada etapa desta pesquisa.

À minha família, pela torcida e orações.

Aos meus pais, Maria do Carmo e Djalma, que foram os primeiros arquitetos do meu saber. Agradeço pelo incentivo incondicional, pelas histórias que nutriram minha imaginação e pelo amor aos livros que me transmitiram. Este trabalho é a materialização de um sonho que sonhamos juntos; chego até aqui porque vocês acreditaram em mim antes mesmo que eu pudesse fazê-lo.

Ao meu esposo, José Alves, pelo companheirismo diário e pelo apoio inabalável. Obrigada pelo carinho e pela paciência em ouvir, com interesse, os relatos sobre o Monte Recôncavo que eu contava a todo instante. Sua escuta foi meu porto seguro.

Aos meus filhos, Gabriel e Caio, pela torcida vibrante e por serem as vozes que me asseguravam, nos momentos de cansaço, que eu seria capaz. Obrigada pela compreensão diante das minhas ausências e do tempo reduzido; o sucesso desta jornada também pertence a vocês.

À minha nora, Yasmim, pelas palavras de força e pela motivação constante. Sua confiança em meu êxito foi essencial.

À Ayla, minha querida neta, cujo sorriso e doçura foram fontes de luz e renovação, dando-me o ânimo necessário para prosseguir.

Ao meu orientador, Professor Dr. Carlos Guerola, pela generosidade e pela honra de sua condução. Agradeço a paciência, o rigor nos detalhes e a sensibilidade em traduzir a complexidade da pesquisa por meio de exemplos cotidianos. Caminhar sob sua orientação foi um aprendizado que levarei para a vida.

À Professora Dra. Ana Rita, pela acolhida generosa durante o estágio e pelas contribuições valiosas que enriqueceram minha qualificação.

Ao Professor Dr. Jorge Basso, pelas críticas construtivas em minha qualificação e pela honra de aceitar, novamente, o convite para compor a banca de defesa.

À Professora Altamira Bulcão, que sempre me tocou quanto a importância do registro da narrativa dos mais velhos. Você faz parte dessa trajetória, você me ajudou a enxergar caminhos.

À Maricélia Santos, uma das escritoras do livro que foi ponto de partida deste trabalho. Você me forneceu informações valiosas e que enriqueceram este trabalho.

À minha amiga e irmã, Roseane Medeiros, que não apenas me incentivou a ingressar neste mestrado, como jamais soltou minha mão. Obrigada pelo diálogo constante, pelas sugestões preciosas e por vibrar com cada pequena vitória como se fosse sua.

Às minhas amigas Aneli, Fabíola e Jeane, pelo apoio carinhoso, pelas orações e pela escuta atenta desde o nascimento deste sonho. Ter vocês ao meu lado tornou a caminhada mais leve.

À minha amiga e irmã, Roberta, por acreditar no meu potencial, incentivar minha persistência e caminhar lado a lado comigo nesta jornada acadêmica e pessoal.

Aos professores do Mestrado em Estudos de Linguagens (MEL), expresso minha gratidão pela partilha de conhecimentos, que ampliou meus horizontes de forma profunda.

Aos amigos que o mestrado me presenteou, Joelma e Jandson. Nossa união e apoio mútuo transformaram os desafios em degraus, tornando-nos mais fortes para alcançar este objetivo comum.

*Quando nós falamos tagarelado  
E escrevemos mal ortografado  
Quando nós cantamos desafinado  
E dançamos descompassado  
Quando nós pintamos borrando  
E desenhamos enviesado  
Não é porque estamos errando  
É porque não fomos colonizados.*

Nêgo Bispo  
(Antônio Bispo dos Santos)

## RESUMO

O presente trabalho aborda as possíveis contribuições das narrativas orais dos(as) mais velhos(as) no processo de alfabetização de estudantes de uma comunidade quilombola. O objetivo central da pesquisa é contribuir para uma prática pedagógica que valorize a realidade histórica, social e cultural do quilombo Monte Recôncavo. Nesse sentido, utilizam-se as narrativas orais contadas pelos(as) mestres(as) do saber da referida comunidade como instrumento de valorização da identidade quilombola, bem como para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Trata-se de um processo pedagógico articulado à manutenção e à continuidade da tradição oral desse território, com o intuito de contribuir para o processo de alfabetização por meio de diálogos pedagógicos intencionais, planejados e contextualizados, fundamentados no livro *“A gente já nasceu quilombola e não sabia: histórias do Monte Recôncavo”*. Conforme previsto na legislação educacional vigente, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deve considerar, em seu currículo e nas práticas pedagógicas, o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, documental, de abordagem qualitativa. No que se refere à fundamentação teórica, o estudo apoia-se nas bases legais que norteiam o sistema educacional brasileiro, destacando-se as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (2014) e a Base nacional Comum Curricular (2018), bem como em referenciais teóricos que versam sobre alfabetização e letramento, dialogando com a educação quilombola, as narrativas orais e as práticas pedagógicas em comunidades tradicionais. Como resultado, apresenta-se uma proposta de trabalho pedagógico que visa utilizar as narrativas orais em diálogo com as habilidades previstas para o 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

**Palavras-chave:** quilombolas - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA) - educação; alfabetização; letramento; tradição oral.

## ABSTRACT

This work addresses the potential contributions of oral narratives from elders to the literacy process of students in a quilombola community. The central objective of the research is to contribute to a pedagogical practice that values the historical, social, and cultural reality of the Monte Recôncavo quilombo. In this sense, oral narratives told by the elders of the community are used as a tool for valuing quilombola identity, as well as for developing reading and writing skills. This is a pedagogical process articulated with the maintenance and continuity of the oral tradition of this territory, with the aim of contributing to the literacy process through intentional, planned, and contextualized pedagogical dialogues, based on the book "We Were Born Quilombola and Didn't Know It: Stories from Monte Recôncavo". As foreseen in current educational legislation, Elementary Education in Quilombola Schools must consider, in its curriculum and pedagogical practices, respect, appreciation, and the study of traditional knowledge produced by Quilombola communities. From a methodological point of view, the research is characterized as bibliographic, documentary, and qualitative in approach. Regarding the theoretical foundation, the study relies on the legal bases that guide the Brazilian educational system, highlighting the State Curricular Guidelines for Quilombola School Education (2014) and the National Common Curricular Base (2018), as well as theoretical frameworks that address literacy and reading comprehension, engaging with Quilombola education, oral narratives, and pedagogical practices in traditional communities. As a result, a pedagogical work proposal is presented that aims to use oral narratives in dialogue with the skills foreseen for the 1st year of Elementary Education – Early Years.

**Keywords:** quilombola communities - Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA) - education; literacy; oral tradition.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Mapa do Abairramento de São Francisco do Conde	59
<b>Figura 2</b>	Fotografia de Dona Celina Gregório feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021	64
<b>Figura 3</b>	Fotografia de Dona Eunice Maria Nerys dos Santos feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021	65
<b>Figura 4</b>	Fotografia de Dona Eunice Maria Honorina Mendes feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021	65
<b>Figura 5</b>	Fotografia de Dona Angélica dos Santos, feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021	66
<b>Figura 6</b>	Fotografia de Sr. Zé Bernardo, feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021	66
<b>Figura 7</b>	Fotografia de Sr. Ezequiel dos Santos, feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021	67
<b>Figura 8</b>	Fotografia da capa do livro “ A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”, feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, 2021	74

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Tabela de Habilidades da BNCC, previstas para o 1º ano do Ensino Fundamental	46
<b>Quadro 2</b>	Atividade 01	88
<b>Quadro 3</b>	Atividade 02	89
<b>Quadro 4</b>	Atividade 03	91
<b>Quadro 5</b>	Atividade 04	92
<b>Quadro 6</b>	Atividade 05	93
<b>Quadro 7</b>	Atividade 06	95
<b>Quadro 8</b>	Atividade 07	96
<b>Quadro 9</b>	Atividade 08	97
<b>Quadro 10</b>	Atividade 09	98
<b>Quadro 11</b>	Atividade 10	99
<b>Quadro 12</b>	Atividade 11	101

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCPI – Centro de Culturas Populares e Identitárias

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo

UNISA – Universidade de Santo Amaro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	15
1.1	METODOLOGIA E JUSTIFICATIVA	19
1.2	OBJETIVO GERAL	21
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
<b>2</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA REALIDADE QUILOMBOLA</b>	22
2.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	22
2.2	A AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	30
2.3	MEMÓRIA E ORALIDADE NA ESCOLA QUILOMBOLA	32
2.4	EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	36
<b>3</b>	<b>A ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS</b>	41
3.1	A PROPOSTA DA BNCC EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	45
<b>4</b>	<b>O LIVRO “A GENTE JÁ NASCEU QUILOMBOLA E NÃO SABIA: HISTÓRIAS DO MONTE RECÔNCAVO”</b>	58
4.1	SÃO FRANCISCO DO CONDE E O MONTE RECÔNCAVO	58
4.2	CONTEXTUALIZANDO O LIVRO	62
4.3	O VÍDEO DE LANÇAMENTO DO LIVRO	70
4.4	CAPÍTULOS E IMAGENS DO LIVRO	73
<b>5</b>	<b>AS NARRATIVAS DO LIVRO E SUA RELEVÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS CAMINHOS PEDAGÓGICOS NAS NARRATIVAS DOS MESTRES DE SABER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b>	86
5.1	ATIVIDADES SUGERIDAS A PARTIR DO LIVRO E EM DIÁLOGO COM A BNCC	88
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	103
	<b>REFERÊNCIAS</b>	106

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa refletir sobre como narrativas orais de comunidades tradicionais de modo geral, e da Comunidade Quilombola Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde/BA, em particular, podem contribuir para a alfabetização e o letramento dos estudantes a partir da realidade local. Partindo desta premissa, buscou-se proporcionar uma reflexão, especificamente, sobre diálogos possíveis entre as narrativas orais editadas como relatos e poemas no livro *“A gente já nasceu quilombola e não sabia”*: histórias do Monte Recôncavo (Guerola; Santos, 2021) e os saberes e habilidades esperados para o 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A motivação para a realização deste trabalho partiu da minha experiência, primeiramente enquanto criança através do letramento emergente<sup>1</sup>, quando meu pai, professor de matemática, e minha mãe, artesã e dona de casa, narravam histórias para mim. Histórias inventadas, histórias de memória e tiradas dos livros; todas as noites, antes de dormir, havia esse momento *“nosso”*. Eram momentos prazerosos, de encantamento, e nos quais tive a oportunidade de enriquecer o vocabulário e criar uma *“paixão”* por histórias narradas, em variados gêneros. Em segundo lugar, partiu da minha trajetória escolar, onde tive a sorte de encontrar professores e professoras que, com sua dedicação e ensinamentos, me inspiraram positivamente, marcando e impactando o meu caminhar.

Por esse motivo, resolvi, concluídos o ensino fundamental e médio, seguir a carreira docente e cursei Pedagogia, entre os anos de 2006 a 2009, na Universidade de Santo Amaro (UNISA). Na minha atuação docente na Educação Básica, desde 2009, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, trabalhei na maioria das vezes como professora de turmas de alfabetização, e também coordenando escolas que possuíam turmas de 1º ano. Já no exercício da docência, resolvi buscar especialização nas áreas de Psicopedagogia (2010) e Gestão Educacional (2012).

Em 2017, através de Concurso Público, passei a trabalhar no município de São Francisco do Conde, cidade que se localiza a 67 km da capital do estado da Bahia,

---

<sup>1</sup> De acordo com Sulzby e Teale (1991), o letramento emergente compreende o repertório de competências precursoras da leitura e escrita que o sujeito desenvolve desde o nascimento até a consolidação da alfabetização formal. Nessa perspectiva, Williams (2004) reforça que o termo designa o estágio primordial de interação da criança com o universo simbólico da escrita, configurando-se como o contato inaugural com os signos linguísticos antes mesmo do domínio das convenções ortográficas.

Salvador. Essa é a terceira cidade do Recôncavo Baiano, e de acordo com o censo realizado em 2002, possuía 38.733 habitantes e população estimada para o ano de 2025 de 41.110 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). São Francisco do Conde é considerado o município de maior população negra declarada no censo do IBGE (2022), visto que mais de 90% de seus munícipes assim se autodeclararam no último censo.

Certificada em 2007 pela Fundação Cultural Palmares como comunidade remanescente de quilombos, através da Portaria nº 25/2007 (Processo nº 01420.003419/2006-39), a comunidade quilombola do Monte Recôncavo é, segundo Silva (2024), caracterizada como um local de luta. Marcado pelas particularidades culturais e tradicionais de afrodescendentes que, com o declínio do sistema açucareiro, permaneceram neste espaço e mantiveram um vínculo com o território, preservando sua história, cultura e memória; tanto que as narrativas orais, saberes e fazeres dos mais velhos continuam estabelecendo unidade e vínculo com o território.

Em referência à sua denominação, Silva (2024) enfatiza que

Ao fazer referência à comunidade do Monte Recôncavo, torna-se imprescindível lembrar de seus primeiros habitantes, os povos Tupinambá, que foram dizimados no processo da primeira escravização, a escravização indígena. Foram eles que deram a este “torrão” o nome de Tamarari, porém, à medida em que o local crescia em aspectos econômicos e administrativos, com o apogeu do ciclo açucareiro, com seus 17 engenhos sustentando a riqueza da nobreza do Recôncavo, novos nomes eram impostos: Freguesia de Nossa Senhora do Monte Recôncavo, Vila do Monte e por fim Monte Recôncavo, caindo em total desuso o nome dado pelos seus primeiros habitantes.

Na comunidade do Monte Recôncavo, atuei na Escola Duque de Caxias, na função de coordenadora pedagógica. A escola atende os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, recebendo crianças de 6 a 11 anos e atende também a Educação de Jovens e Adultos, que recebe jovens a partir dos 15 anos. Na época da minha passagem por ela, a unidade escolar, possuía em média 128 alunos matriculados a cada ano e tinha aproximadamente 12 professores fazendo parte do quadro de profissionais, entre pedagogos e especialistas das áreas, como Libras, por exemplo. A equipe de gestão era composta por uma gestora e três vice gestoras. Durante o período de cinco anos (entre 2017 e 2021) em que atuei na referida escola, percebi a riqueza cultural da comunidade, bem como a diversidade das narrativas orais dos(as) mais velhos(as) nas atividades que realizavam no ambiente escolar,

atividades como roda de conversa sobre a cultura da localidade, o poder das ervas medicinais e contação de histórias e “causos”.

Os profissionais que chegaram à escola por causa do concurso público realizado em 2016 e com convocação dos profissionais em 2017, assim como eu, vieram de outras cidades, de modo que não conheciam a realidade cultural da comunidade. Nesse período, tive uma experiência muito gratificante, trabalhei lado a lado com uma equipe gestora profundamente comprometida em valorizar a cultura local. Recebíamos as propostas dos projetos da Secretaria Municipal da Educação e sempre ajustávamos de forma que conseguíssemos trabalhar em diálogo com a valorização da cultura e a realidade local, atravessando sempre que possível o cotidiano dos nossos estudantes, adequando temática e metodologia.

Juntos, conseguimos dar vida a projetos que ressignificaram a riqueza das tradições quilombolas, em iniciativas como "O brincar como ressignificação da cultura Quilombola". Trabalhamos as várias brincadeiras da comunidade, aprendidas com os mais velhos e que ainda faziam parte da infância das crianças. Realizamos também "Contos e encantos do Quilombo Monte Recôncavo", projeto no qual convidávamos os mais velhos da comunidade para realizar rodas de conversa com as crianças, contando os contos e “causos” da comunidade.

A roda de conversa era realizada por turma, através de agendamento prévio, e as crianças fizeram visitas aos pontos importantes da comunidade, entrevistas com os antigos moradores e registraram em diário de bordo. Construíram maquetes (casa do azeite, casa de farinha, fonte do Tororó, Igreja do Monte e Maraíba, que é um local muito antigo da comunidade onde as pessoas plantavam roças de mandioca, banana, para subsistência local) simbolizando parte do patrimônio cultural do Monte Recôncavo. Tivemos também o projeto "Valorização dos saberes ancestrais", onde os estudantes podiam refletir sobre a importância da cultura de seus ancestrais como ponto de partida para a valorização da identidade quilombola, seus registros de memória, saberes, trabalho e práticas culturais. O objetivo era proporcionar às crianças quilombolas o estudo de sua cultura, que é tão valiosa, através de diálogos com as famílias em suas casas e também pelos convites aos mestres do saber, que dividiam seus conhecimentos com as crianças. Neste projeto, também convidamos os mais velhos para falar sobre o poder das ervas medicinais. Foram momentos especiais que enriqueceram a todos nós e fortaleceram os laços com a comunidade. Tínhamos sempre uma parceria maravilhosa e que muito enriqueceu as atividades

realizadas.

Refletíamos sempre, em especial com a professora Altamira dos Santos Bulcão, professora efetiva da escola Duque de Caxias que atuou no município de São Francisco do Conde de 1990 até 2019. No período em que trabalhamos juntas na escola Duque de Caxias, a referida professora atuou como alfabetizadora, e impactou de forma muito positiva a aprendizagem das crianças da comunidade. A professora Altamira Bulcão sempre inseria em seus planejamentos o convite aos mais velhos para compartilharem seus conhecimentos com as crianças, o que contribuía para fortalecer o currículo. O diálogo com a professora Altamira dos Santos Bulcão era sobre a importância das narrativas contadas pelos griôs. Segundo Silva (2013), a etimologia do termo *griô* é sustentada por diversas hipóteses; a vertente historiográfica predominante estabelece uma correlação ao termo do vocábulo francês *guiriot*, cujo registro inicial data de meados de 1637. O autor afirma que a relevância da figura do *griô* reside, fundamentalmente, em sua capacidade de salvaguardar a ancestralidade, permitindo que o passado seja reconstituído por meio da palavra viva e do testemunho oral.

Nas trocas com a professora acima citada, enfatizávamos sobre a importância de que as narrativas da comunidade deveriam estar escritas e registradas, de forma que todas as pessoas pudessem ter acesso a elas e que a cultura do Monte Recôncavo pudesse se perpetuar também de forma escrita. Na época, uma das queixas recorrentes do corpo docente era a carência de materiais didáticos para trabalhar a realidade da comunidade em diálogo com o currículo escolar.

Desta forma, quando foi lançado o livro “*A gente já nasceu quilombola e não sabia*”: *histórias do Monte Recôncavo*, em julho de 2021, percebi a oportunidade de trabalhar as narrativas orais publicadas no livro, de modo a favorecer o desenvolvimento por parte das crianças das habilidades esperadas para o 1º ano do Ensino Fundamental, particularmente no que diz respeito à alfabetização.

Através do incentivo da professora Roseane Medeiros da Silva, que já conhecia o programa de Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil África, da UNILAB (Campus dos Malês), do qual hoje é egressa, tomei a *ousadia* de me inscrever na seleção no ano de 2023. Quando me refiro a *ousadia*, destaco que estou evidenciando isto porque para mim, é uma *rebeldia* ser mãe de dois filhos, Gabriel e Caio, hoje respectivamente com 22 e 08 anos; avó de Ayla, de 02 anos, esposa e filha, que trabalha 40 horas, sem licença para estudos, almejar e trilhar um

caminho acadêmico. Contrariando tudo o que me atravessa, ou talvez, por causa desse todo, aqui estou, dando forma à introdução de minha pesquisa de mestrado.

## 1.1 METODOLOGIA E JUSTIFICATIVA

Tendo em vista o alcance dos objetivos desta pesquisa, o presente trabalho, em termos metodológicos, utiliza-se, por um lado, de uma pesquisa bibliográfica documental, e por outro, da proposição de caminhos pedagógicos. Desta forma, para o aprofundamento teórico e metodológico, foi realizada pesquisa em documentos oficiais, livros, teses e dissertações que abordam a temática discutida. Segundo Macedo (1994, p. 13), “a pesquisa bibliográfica, de fato trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Já para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Para além da revisão de literatura que embasa a fundamentação teórica deste trabalho, em torno do eixo temático Alfabetização e Letramento e do eixo temático Memória e Tradição oral, num segundo momento da pesquisa, foi feita uma análise documental. Foram utilizados documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (Bahia, 2014) e o Referencial Curricular Franciscano (São Francisco do Conde, 2021); para extrair deles os saberes esperados para o 1º ano do Ensino Fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa no que diz respeito particularmente a alfabetização. Em seguida, foi feita uma análise crítica do livro “*A gente já nasceu quilombola e não sabia*”: histórias do Monte Recôncavo de modo a identificar de que forma é possível utilizar as narrativas do livro em diálogo com as habilidades do currículo, para contribuir com o processo de alfabetização dos estudantes.

Para a proposição de caminhos pedagógicos entre narrativas orais de mestres de saber e alfabetização, foi feita uma análise entre as narrativas orais contidas no livro e as habilidades esperadas para as turmas de alfabetização. Essa análise foi realizada de forma a elencar modos em que as narrativas podem contribuir para este processo, visando o desenvolvimento mais amplo das habilidades de leitura e escrita

em práticas de letramento situadas. A análise levou em consideração as habilidades estabelecidas pela BNCC para o 1º ano, visto que elas definem um patamar comum do que deve ser aprendido pelos estudantes neste ano escolar. É importante mencionar que a BNCC não substitui o currículo local, ela objetiva uniformizar os saberes essenciais que devem ser aprendidos para cada série/ano.

A relevância desta pesquisa se dá no sentido de evidenciar a riqueza cultural de uma comunidade quilombola, em particular o Monte Recôncavo, assim como das comunidades quilombolas e tradicionais de modo geral. Soma-se a isso o papel da escola na manutenção dessa riqueza por meio de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade local e que se comprometam com a disseminação e a perpetuação dos conhecimentos que a constituem. No contexto quilombola, as narrativas orais transmitem conhecimentos históricos, culturais e sociais que historicamente vêm sendo apagados ou pouco valorizados pelo currículo escolar. Incorporar essas narrativas no ambiente educacional permite aos alunos entenderem sua realidade, reconhecerem as estruturas de opressão e questionarem o mundo. Assim, as histórias dos mais velhos se tornam uma forma de promover a consciência crítica, auxiliando os alunos a perceberem como podem agir para transformar as condições que os cercam.

Segundo Carril (2017, p.1), “os quilombos trazem o território que fala, por meio da história oral, possibilitando uma escuta desses significados”. É muito mais enriquecedor e significativo aprender a ler e escrever mediante narrativas da cultura local. No que tange à tradição oral, Coelho (2012) afirma que, antes da utilização da escrita em alguns grupos, as narrativas ancestrais eram valiosos meios transmissores dos valores sociais, transmitidos de geração em geração, e possibilitaram a consolidação do sistema de comportamentos sagrados por estes grupos. Dessa forma, os contadores de histórias, além de serem os guardiões da história de toda a comunidade, ensinavam a compreender o mundo e a si.

Destarte, esta pesquisa pode contribuir para indicar caminhos possíveis para alfabetizar os estudantes com base na leitura do mundo que os cerca diariamente. É por isso que proponho a reflexão sobre os diálogos que podem e devem ser feitos entre as narrativas dos Griôs e o currículo do 1º ano do ensino fundamental, contribuindo desta forma para a valorização de epistemologias ainda pouco valorizadas pelo currículo escolar.

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Refletir em torno das possibilidades que as narrativas orais de modo geral, e quilombolas de modo particular, oferecem para a construção de propostas pedagógicas para a alfabetização escolar em contexto de letramento, particularmente no 1º ano do ensino fundamental.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sistematizar os conhecimentos e habilidades necessários, conforme a BNCC e outros documentos curriculares norteadores, ao processo de alfabetização de crianças no primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental.
- Desenvolver uma análise do livro “*A gente já nasceu quilombola e não sabia*”: histórias do Monte Recôncavo, e suas diferentes narrativas, de modo a identificar suas principais características linguísticas, literárias e discursivas;
- Propor possibilidades pedagógicas para o 1º ano das séries iniciais do ensino fundamental em prol do desenvolvimento de práticas alfabetizadoras que se fundamentem em narrativas orais quilombolas, valorizando-as.

No que tange à estrutura deste trabalho, o capítulo 2 estabelece o diálogo teórico acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, amparando-se nas contribuições de Soares (2020), Freire (2011), Freire e Macedo (2011), Cardoso e Supúlveda (2020), Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Albuquerque e Artur Gomes de Moraes (2007). Em continuidade, o capítulo 3 examina os direcionamentos para o ensino da língua escrita presentes nos documentos normativos vigentes. Já o capítulo 4 debruça-se sobre o território do Monte Recôncavo, conferindo visibilidade à obra “*A gente já nasceu quilombola e não sabia*”: histórias do Monte Recôncavo, que serve de base para esta pesquisa. Essa trajetória culmina no capítulo 5, onde são sistematizadas as propostas de atividades fundamentadas nas práticas de linguagem da BNCC. A conclusão deste percurso investigativo ocorre no capítulo 6, com a apresentação das considerações finais.

## 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA REALIDADE QUILOMBOLA

Este capítulo discute a alfabetização e o letramento a partir da realidade quilombola, compreendendo-os como processos indissociáveis e socialmente situados. Na seção 2.1, será abordada a alfabetização e o letramento na perspectiva de Magda Soares (2020), evidenciando que a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer em diálogo com os contextos sociais da criança. Essas reflexões são articuladas às contribuições de Freire e Macedo (2011), que defendem a alfabetização como prática de leitura do texto e do mundo de forma dialética, e de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges e Artur Gomes de Moraes (2007), que afirmam que o trabalho sistemático com a oralidade permite que os alunos ampliem suas capacidades de compreensão e articulação de textos em variadas esferas de uso. Na seção 2.2, será analisada a ação docente no processo de alfabetização e letramento, à luz das concepções de Soares (2020), Freire e Macedo (2011), Cardoso e Sepúlveda (2020) e Rojo (2009). A seção 2.3 discutirá a memória e a oralidade na escola quilombola, fundamentada nas reflexões de Coelho (2012), Freire (2011), Hampatê Bá (2010), Matos (2014), Pinheiro (2023) e Antonacci (2016), valorizando os saberes ancestrais e as narrativas da comunidade. Por fim, a seção 2.4 apresentará a educação escolar quilombola a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (2014), discutindo a organização curricular orientada pelo território, pela cultura e pela identidade quilombola.

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sob a perspectiva teórica de Soares (2020), evidencia-se que o enfoque do processo da aprendizagem da língua escrita centrado exclusivamente na aprendizagem do sistema alfabético, isto é, no processo restrito de alfabetização<sup>2</sup>, revela-se insuficiente para a consolidação de sujeitos proficientes na leitura e escrita. A autora, em seu livro *Alfaletrar*, reconta um fenômeno intrigante no cenário educacional entre o final dos anos 80 e a década de 90, a existência de sujeitos que, embora tecnicamente alfabetizados, ou seja, capazes de codificar e decodificar

---

<sup>2</sup> Ao longo deste trabalho, toda vez que fizer referência ao conceito de alfabetização, entenda-se que a partir da análise de Soares (2020) alfabetização e letramento são processos distintos, porém, indissociáveis.

fonemas e grafemas, não apresentavam o domínio funcional da escrita. Ela destaca como esta lacuna se tornava evidente quando esses indivíduos eram confrontados com gêneros textuais mais complexos ou situações cotidianas que exigiam interpretação e produção de sentidos. Tornava-se claro, dessa forma, que não sabiam usar a escrita em contextos sociais.

Nesse contexto, Soares (2020) completa que a escolarização tradicional muitas vezes focava excessivamente na *mecânica* da escrita, negligenciando sua dimensão social: crianças, jovens e adultos demonstravam limitações ao responder às demandas de uma sociedade grafocêntrica. Essas dificuldades não se restringiam apenas ao ambiente escolar, mas estendiam-se às esferas sociais, de trabalho e cotidiano, onde a leitura crítica e autônoma são requisitos para o pleno exercício da cidadania. Portanto, a insuficiência do modelo tradicional de alfabetização reside no fato de ele ser tratado como um fim em si mesmo, e não como um meio para a inserção social.

Soares (2020, p. 11) ressalta que “a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação em que signos (os grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas)”. Diante desta afirmação, fica claro que saber somente o sistema de escrita não é suficiente. O letramento complementa a alfabetização ao focar no desenvolvimento de habilidades e estratégias para usar a escrita de forma funcional, contextual e reflexiva.

A alfabetização, na visão de Magda Soares, não pode ser compreendida como um processo limitado à aprendizagem mecânica da codificação e da decodificação do sistema de escrita alfabética. A autora critica concepções reducionistas que entendem o aprender a ler e escrever como resultado exclusivo da memorização, da cópia e da repetição de exercícios descontextualizados. Para Soares, essa visão desconsidera a complexidade da aprendizagem da língua escrita e ignora sua função social. A perspectiva de Soares (2016) desconstrói a ideia de que o aprendizado da língua escrita se limita a habilidades motoras e repetitivas, como a cópia e a memorização de letras. A autora defende que a alfabetização não deve ser confundida com um treinamento de decodificação, mas sim compreendida como uma prática inserida em contextos reais de uso.

Entretanto, ao problematizar essa compreensão restrita, Magda Soares não nega a relevância da codificação e da decodificação no processo de alfabetização. Pelo contrário, ela reconhece que o domínio do sistema alfabético é condição

necessária para que a criança possa ler e escrever com autonomia. Nesse sentido, a autora esclarece que alfabetizar implica, necessariamente em ensinar as relações entre fonemas e grafemas, pois é impossível negar as particularidades do processo de alfabetização (Soares, 2016). Assim, alfabetizar não é apenas codificar e decodificar, mas também não se realiza sem essas aprendizagens.

Desta forma, a aprendizagem da língua escrita, quando desvinculada dos contextos sociais em que a criança está inserida, revela-se insuficiente para a consolidação da leitura e da escrita. Para Soares, a leitura e a escrita são práticas sociais, historicamente situadas, que adquirem sentido nos usos que delas se fazem. A autora enfatiza que “aprender a ler e a escrever é aprender a usar a leitura e a escrita em práticas sociais” (Soares, 2014, p. 20). Desse modo, o ensino centrado apenas no código compromete a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interagir criticamente com os textos que circulam socialmente.

Diante disso, Magda Soares propõe a articulação entre alfabetização e letramento, defendendo que se tratam de processos distintos, porém indissociáveis. Ela destaca que “alfabetizar e letrar são ações distintas, mas não inseparáveis” (Soares, 2016, p. 47). Essa concepção implica reconhecer que a criança deve, simultaneamente, apropriar-se do sistema de escrita e participar de práticas sociais de leitura e escrita, compreendendo suas funções, usos e significados.

Portanto, a alfabetização, conforme defendida por Magda Soares, constitui-se como um processo complexo que envolve dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e culturais. A consolidação da leitura e da escrita ocorre quando o ensino do sistema alfabético é integrado às práticas sociais da linguagem, respeitando o contexto sociocultural da criança. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser compreendida como um instrumento de inserção social, de participação crítica e de exercício da cidadania.

De acordo com as considerações de Soares (2020, p. 11)

Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita.

A autora adverte que alfabetizar sem letrar, resulta em uma formação mecânica e desprovida de sentido, ao passo que tentar letrar sem alfabetizar priva o indivíduo

da autonomia necessária para decodificar a norma culta. Dessa forma, o êxito pedagógico reside na convergência desses eixos: é necessário assegurar que o estudante não apenas domine a tecnologia da escrita, mas que se torne capaz de transitar com proficiência pelas diversas esferas comunicativas da sociedade contemporânea, desenvolvendo o que a autora define como um *alfabetizar letrando* (alfalettrar).

Soares conceitua o processo de alfabetização e letramento da seguinte forma:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p. 27)

A distinção conceitual proposta por Soares (2020) é essencial para o entendimento da dicotomia entre o aprender a ler e o agir socialmente por meio da escrita. Enquanto a alfabetização ocupa-se da faceta linguística e técnica, compreendendo a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e o domínio das relações entre fonemas e grafemas, o letramento constitui a faceta sociológica e funcional, abrangendo a inserção do sujeito em práticas sociais reais.

Soares (2020, p. 12) ainda apresenta uma questão importante: “o problema do fracasso em alfabetização se concentra nas escolas públicas e, conseqüentemente, atinge as crianças mais pobres, as que mais precisam da escola para melhorar suas condições de vida”. A autora afirma que as crianças podem e devem aprender a ler e a escrever nas escolas públicas. Ela enfatiza a importância de colocar o foco na aprendizagem, de forma que o ensino seja definido a partir dela, considerando *de que forma* a criança aprende. A autora, em seu livro *Alfabetização: a questão dos Métodos* (2016), defende que o melhor método de alfabetização é aquele que faz as crianças aprenderem sobre a língua escrita, participando de práticas sociais relacionadas à leitura e à produção de textos.

Segundo Magda Soares (2022, s/p), em entrevista concedida para a revista Brasileira de Educação Básica, “as camadas populares têm que lutar muito contra a discriminação e a injustiça. [...] Alfabetização e letramento têm esse objetivo: dar às pessoas o domínio da língua como instrumento de inserção na sociedade e de luta

por direitos fundamentais”.

Cabe, portanto, que sempre haja a reflexão, conforme orienta Soares (2020), em torno de qual demanda os nossos usos da escrita respondem? E, ainda, é possível ousar e acrescentar a questão: como deve acontecer a alfabetização no contexto quilombola?

As autoras Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Albuquerque e Artur Gomes de Moraes escreveram um texto intitulado “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”. O texto faz parte do livro *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, publicado em 2007. No texto, os autores destacam que “as crianças, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam falam perto delas e com elas” (Moraes; Leal; Albuquerque, 2007, p. 69).

Para Moraes, Leal e Albuquerque (2007), a linguagem é o alicerce das relações sociais vivenciadas por crianças e adultos, sendo o principal instrumento de inserção na vida pública. No contexto educativo, o trabalho sistemático com a oralidade permite que os alunos ampliem suas capacidades de compreensão e articulação de textos em variadas esferas de uso. O mesmo fenômeno observa-se no que tange à escrita: ao estarem cercadas por um contexto textual composto por rótulos, sinalizações e outros tipos de texto, as crianças participam de experiências culturais significativas. Tais vivências são fundamentais para que o sujeito se constitua plenamente letrado, integrando os usos sociais da leitura e da escrita ao seu repertório de vida e de conhecimento.

Historicamente, a prontidão para a alfabetização era atrelada a uma visão biológica e tecnicista, pautada em uma hierarquia de pré-requisitos motores e sensoriais. Contudo, a ascensão da perspectiva interacionista, fundamentada no pensamento de Lev Vygotsky, rompeu com esse paradigma ao postular que o desenvolvimento humano é indissociável das mediações sociais. Sob esse prisma, o aprendizado da escrita não depende de habilidades isoladas, mas da qualidade das interações que o sujeito estabelece com os outros e com os objetos de conhecimento de seu meio. Assim, a criança constitui-se enquanto sujeito da linguagem na medida em que participa de experiências culturais compartilhadas, sendo a escola o ambiente mediador que deve valorizar o repertório sociocultural do aluno como ponto de partida para o processo de alfabetização e letramento.

No livro *A formação social da mente* (1991), os escritos de Vygotsky são

trazidos a partir de diferentes materiais, que foram pesquisados pelos organizadores do livro. Eles afirmam, à luz de Vygotsky, que o ensino deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita se tornem necessárias aos sujeitos, e apontam para a importância da funcionalidade social da linguagem. Segundo Vygotsky (1991, p. 78), “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”. Vygotsky (1991, p. 79), ainda, acrescenta que “a escrita, deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”.

Nesse sentido, o aprendizado deixa de ser um fim em si mesmo para tornar-se um instrumento de inserção cultural e expressão identitária. No contexto da educação quilombola, essa necessidade intrínseca é despertada quando a criança reconhece sua própria história e o saber de seus ancestrais materializados no texto escrito, conferindo-lhe um propósito que transcende o espaço escolar e se conecta à sua relevância.

A premissa de alfabetizar letrando, conceito amplamente difundido por Magda Soares e ratificado por Moraes, Leal e Albuquerque (2007, p. 81), impõe à escola a responsabilidade de transcender o ensino mecânico. Este desafio permanente solicita que o docente analise e recrie suas abordagens metodológicas, garantindo que o ingresso do educando no mundo da escrita ocorra sob a ótica de um direito bifacetado, que envolve tanto a autonomia para registrar e ler palavras por meio do código alfabético quanto a habilidade de interpretar e elaborar textos que possuam relevância e circulação social. No contexto da educação quilombola, essa perspectiva torna-se ainda mais urgente, pois o letramento deve permitir que o estudante utilize a escrita para dar voz à sua própria cultura, compreendendo-se como sujeito de direitos em uma sociedade democrática.

Neste sentido, Freire e Macedo (2011, p. 10) corroboram afirmando que “a alfabetização deve ser encarada como um esforço para ler o texto e o mundo, dialeticamente”. Na abordagem destes autores, “a alfabetização trata-se de uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro lado” (Freire e Macedo, 2011, p. 7).

Diante dos argumentos apresentados, no que se refere à teoria da alfabetização, sob a ótica de Berthoff (2011, p. 13), “nada é mais importante do que olhar e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre

o pensamento, de interpretar nossas interpretações”. Ela defende, com sua visão, a necessidade de uma consciência reflexiva como elemento crucial para a alfabetização. Isso significa que, ao invés de *somente saber* ou *aprender*, o processo central é o de refletir sobre o próprio ato de conhecer. No contexto da alfabetização, o aluno não apenas deve ler palavra, mas também se tornar consciente de como ele está dando sentido à palavra, ligando-a a sua experiência de mundo.

Desta forma, “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, é precedido do aprender como *escrever* o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (Freire e Macedo, 2011, p. 31).

Sob a ótica freiriana, a alfabetização transcende a mera aquisição técnica da leitura e da escrita, configurando-se como um estágio fundamental no desenvolvimento da autocrítica do sujeito. Segundo Freire (2011), esse processo permite que o indivíduo compreenda a natureza historicamente construída de sua própria existência, reconhecendo que suas vivências e as condições sociais que o cercam não são fatos imutáveis, mas frutos de construções humanas e sociais. Nesse sentido, alfabetizar-se significa apropriar-se da palavra para ler não apenas o texto, mas a própria realidade, transformando a percepção da experiência pessoal em um ato de reflexão histórica e política.

A alfabetização, para Freire (2011), é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. A capacidade do sujeito de designar e conferir sentido a sua própria trajetória é um passo fundamental para a leitura do mundo. Esse processo permite que o indivíduo compreenda as barreiras políticas impostas pela sociedade, ao mesmo tempo que identifica as potencialidades de transformação e os caminhos de atuação dentro da estrutura social. A partir da perspectiva de Freire e Macedo (p.10, 2011) “a alfabetização torna-se, então, sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações sociais dominantes”. Freire e Macedo (2011, p. 32), ainda, destacam que “ o exercício da oralidade é fundamental na prática da alfabetização, principalmente numa cultura oral como a nossa. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo que os cerca.

Freire (2011) apresenta uma provocação importante ao ressaltar que o processo de alfabetização não pode significar uma ruptura com a leitura de mundo,

com as primeiras significações de experiência existencial do sujeito. Dentro dessa perspectiva, Freire (2011, p. 7) afirma que “a alfabetização não deve ser tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído”.

Transferindo as visões dos autores citados acima para o contexto quilombola, é possível afirmar que as primeiras palavras e textos utilizados para ensinar os estudantes devem estar ancorados nas experiências básicas da vida na comunidade quilombola. A escrita e a leitura devem responder às demandas sociais e políticas da comunidade; o conhecimento da escrita deve se articular com a sabedoria dos mais velhos, com o conhecimento oral. Portanto, o processo de alfabetização e letramento deve incluir os anciãos como fontes de conhecimento.

Nesta perspectiva, defende-se que a integração dos saberes ancestrais ao currículo escolar não deve ser vista como um apêndice temático, mas como alicerce da prática pedagógica. Ao transpor os relatos, as rezas e as tradições do Monte Recôncavo para o cotidiano da sala de aula, promove-se uma educação que é, simultaneamente, um ato de alfabetização e um exercício de reconhecimento identitário.

Essa abordagem permite que o estudante se aproprie do sistema de escrita alfabética operando sobre significados que lhe são familiares, transformando o aprendizado em um processo de valorização da memória coletiva. Assim, a escola cumpre sua função social ao mediar o encontro entre o conhecimento científico e a tradição oral, fortalecendo a autonomia do sujeito quilombola diante das demandas da sociedade contemporânea. A alfabetização a partir das narrativas da própria comunidade na qual o estudante está inserido é um ato de empoderamento cultural e social, pois garante que o aluno se torne um agente ativo capaz de narrar, participar e valorizar seu território.

Desta forma, acreditamos que a alfabetização quilombola deve ser um processo de *alfabetização e letramento*, onde a aquisição da escrita se funde com a leitura crítica do mundo, valorizando saberes ancestrais e a identidade local, garantindo desta forma que as demandas de uso respondidas sejam as demandas de autonomia, de justiça social e de afirmação cultural da comunidade. Discutiremos, na seção a seguir, a importância da ação docente no processo de alfabetização e letramento que valoriza o território em que os estudantes estão inseridos.

## 2.2 A AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sob a perspectiva de Soares (2020), a superação dos desafios da alfabetização demanda uma reorientação profunda da prática docente, sustentada pelo desenvolvimento profissional contínuo e pela estipulação de metas de aprendizagem claras para cada etapa escolar. A autora propõe o foco do eixo do ensino para a aprendizagem, o que exige que o planejamento pedagógico seja realizado a partir dos conhecimentos prévios e das potencialidades de cada estudante.

Nesse sentido, Soares (2020, p. 12-13) sublinha a urgência de um monitoramento sistemático e rigoroso do desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças na faixa etária dos quatro aos oito anos, garantindo que a progressão curricular acompanhe o ritmo e as especificidades do processo de alfabetização.

É fato que os professores e professoras devem propiciar aos alunos a oportunidade de examinar diversas linguagens, como se encontram desenvolvidos numa variedade de textos e de materiais curriculares, conforme afirmam Freire e Macedo (2011, p. 23):

é importante que os professores desenvolvam pedagogias que lhes permitam afirmar suas próprias vozes, ao mesmo tempo que conseguem estimular os alunos a afirmar, contar e recontar suas narrativas pessoais pelo exercício de suas próprias vozes.

Segundo Cardoso e Sepúlveda (2020, p. 9), “abrir oportunidades para que seus alunos transitem com liberdade e autonomia na leitura e na escrita em vez de experimentarem um acesso mecânico a esse universo, causa enorme impacto”. É importante levar em consideração o que os professores e professoras trazem como repertório didático e, aliada ao estudo, a análise de como as crianças aprendem, adaptando o processo contínuo de aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Bakhtin (2000, p. 279) ressalta que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Sob essa perspectiva, em cada situação de interação social, deparamo-nos com gêneros textuais distintos e modos específicos de mobilizá-los, o que possui implicações diretas nos processos de alfabetização e letramento. No contexto da educação quilombola, isso significa que a alfabetização deve transcender a aquisição do sistema alfabético (codificação) para abraçar o letramento, entendido como a participação efetiva do estudante nas esferas de comunicação de seu território em diferentes gêneros textuais.

Ao levar para a sala de aula os relatos dos anciãos, as rezas, as cantigas e as histórias de vida, o docente não apenas ensina a ler e escrever, mas convida o educando a transitar entre os gêneros da tradição oral e os gêneros formais da cultura escrita. Essa articulação visa tentar garantir que o aprendizado da língua ocorra de forma situada, respeitando as especificidades discursivas da comunidade e transformando a escola em um espaço de diálogo entre os saberes ancestrais e o conhecimento acadêmico.

Neste sentido, convida-se o corpo docente a uma reflexão crítica sobre a importância de submeter os estudantes a experiências variadas com gêneros textuais diversos. Todavia, conforme ponderam Moraes, Leal e Albuquerque (2007, p. 70), é fundamental reconhecer que a imersão em ambientes letrados não substitui a necessidade de intervenções pedagógicas direcionadas. O contato com o texto, isoladamente, não é garantia de que os jovens e crianças logrem êxito na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

A alfabetização, compreendida como a consolidação de um saber técnico e conceitual sobre o funcionamento da escrita, demanda uma mediação qualificada. No contexto deste estudo, essa mediação ganha relevo ao transformar as narrativas orais quilombolas em objetos de análise linguística, garantindo que o professor atue como o elo necessário entre o texto culturalmente significativo e a compreensão das normas do sistema alfabético.

De acordo com Freire e Macedo (2011, p. 75), “a utilização bem-sucedida do universo cultural dos alunos exige respeito e legitimação do discurso deles, tanto no teor como na forma, ou seja, de suas próprias variedades linguísticas, que são diferentes, mas nunca inferiores”. Os educadores devem também respeitar e compreender os sonhos e expectativas dos alunos.

Rojo (2009, p. 11) defende que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (práticas, portanto, de letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Ao afirmar que a missão institucional da escola é viabilizar a inserção do estudante nas diversas práticas sociais de leitura e escrita, Rojo (2009), desloca o eixo do ensino da mera decodificação para o campo da cidadania. Segundo a autora, essa participação deve ser pautada por uma postura ética, crítica e democrática, o que implica reconhecer que o domínio da norma padrão não deve servir para o

apagamento das identidades locais, mas como uma ferramenta de interlocução com o mundo. No cenário da Educação Escolar Quilombola, essa perspectiva de letramento ganha contornos de resistência: possibilitar que o aluno do 1º ano transite entre os saberes de sua comunidade e as exigências da vida escolar significa instrumentalizá-lo para que sua voz seja ouvida nos espaços de decisão.

Rojo (2009, p. 12) sustenta ainda que “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para o interior de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica”. Para a autora, o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer sem negligenciar a ética plural e democrática, fortalecendo as identidades locais e promovendo a tolerância às alteridades.

Desta forma, Rojo (2009, p. 35) “considera urgente que se revisem as propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares que têm servido apenas para um quadro de ineficácia das práticas didáticas e são totalmente incongruentes com um letramento protagonista. Para que se alcance o *letramento protagonista* proposto pela autora, é essencial que a alfabetização ultrapasse a decodificação mecânica e se ancore nas narrativas orais da comunidade; ao transformar o saber ancestral em objeto de conhecimento, a escola deixa de ser um espaço de silenciamento para tornar-se um campo de afirmação política e cultural, onde o sujeito quilombola não apenas lê o mundo, mas o narra e o transforma a partir de sua própria voz.

Concluimos desta forma que os docentes devem reconhecer o território como o texto principal e a língua em uso como a variedade sociolinguística da comunidade. A prática docente precisa levar em consideração a cultura do estudante, construindo pontes com as demandas da cidadania. Em suma, a prática docente na alfabetização quilombola deve almejar garantir que a escrita seja uma poderosa ferramenta de letramento crítico a serviço da autonomia, da identidade e da luta quilombola.

### 2.3 MEMÓRIA E ORALIDADE NA ESCOLA QUILOMBOLA

A oralidade se manifesta por meio de vários aspectos: do corpo, dos rituais, da musicalidade, da dança. Esses elementos são formas de apreender e transmitir saberes, conectando cultura, natureza e corpo.

Ao discutir a natureza da oralidade nas culturas africanas e suas diásporas, Antonacci (2016, p. 8) argumenta que “o universo do oral não deve ser definido pela carência da escrita, mas sim pela centralidade e *presença do corpo*”. Para a autora, embora o gesto e a voz sejam efêmeros em sua execução física, eles são capazes de materializar imagens, espiritualidades e emanções políticas de corpos negros que, historicamente, resistiram e escaparam aos padrões de controle europeus.

Essa reflexão é fundamental para compreendermos que, nas comunidades quilombolas, na narrativa oral, quando os mais velhos do Monte Recôncavo relatam suas trajetórias, o saber não está apenas no conteúdo da fala, mas na voz que vibra, no gesto que aponta para o território e no corpo que carrega a marca da ancestralidade. No contexto da escola e da alfabetização, essa perspectiva nos obriga a pensar um letramento que não silencie esse corpo. Se a oralidade materializa resistências que a letra europeia tentou apagar, a escola quilombola deve atuar como um espaço onde a escrita não substitui o corpo, mas o documenta e o potencializa, transformando o relato oral em um registro político de afirmação e identidade.

Ao analisar o percurso histórico das formas de conservação do saber, Antonacci (2016, p. 6) resgata o conceito da arte da memória, referindo-se aos métodos de preservação e transmissão de memórias, dogmas religiosos e prerrogativas reais que predominavam na Europa antes da ascensão da imprensa renascentista. Essa perspectiva nos permite traçar um paralelo fundamental com a realidade das comunidades tradicionais. Se no contexto europeu a memória era uma arte estruturada para manter poderes e tradições antes do domínio do papel, no contexto quilombola, a oralidade constitui-se como resistência e um arquivo vivo que prescindem da grafia para se manter perene.

A força das narrativas do Monte Recôncavo reside no que Antonacci (2016, p. 10) define como a “reinvenção de linguagens e práticas guardiãs das africanidades”, nutridas por filosofias contidas em contos, cantos e liturgias que atravessam o tempo. Para a autora, essa cultura oral não é um registro estático, mas um conjunto de pegadas e marcas expressas no tom de voz, no ritmo e nos símbolos que se renovam para transmitir novos significados diante dos desafios contemporâneos.

Ao transpor essa perspectiva para a sala de aula de alfabetização, percebe-se que as histórias de assombrações, receitas e vivências dos anciãos e anciãs funcionam como recursos linguísticos que encantam o cotidiano escolar. O ato de ouvir e recontar essas histórias no 1º ano permite que o estudante identifique as

pegadas de seus antepassados na sua própria fala, transformando o aprendizado da escrita em um processo de letramento que não apenas codifica sons, mas que preserva a diferença e a resistência cultural latente em cada relato oral.

Hampaté Bâ (2010) defende que a história narrada tem uma força imensa porque ela é inerentemente dinâmica e cheia de vida. Diferente de algo estático, a história contada permite uma infinidade de formas das pessoas se conectarem e interagirem com elas e entre si. O reconhecimento da tradição oral desafia a visão grafocêntrica da história, que prioriza o documento escrito como única fonte histórica válida.

As leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008 estabelecem a “inclusão no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”, consolidadas no Artigo 26-A da LDB, oficializando o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as etapas da educação básica. Dessa forma, acaba determinando que o currículo escolar deve integrar o estudo das lutas dos povos negros e originários no Brasil e sua contribuição fundante nas esferas social, econômica e política do país. Mais do que uma diretriz para disciplinas específicas, como História e Literatura, a norma preconiza a transversalidade desse conteúdo em todo o ambiente educativo, servindo como marco jurídico essencial para a implementação de práticas pedagógicas que resgatem a ancestralidade e combatam o silenciamento histórico da presença africana, afro-brasileira e indígena na formação da identidade nacional.

A legislação visa superar o silenciamento histórico sobre a formação da população brasileira, exigindo que temas como as lutas, a arte e a literatura desses povos sejam abordados de forma transversal. No contexto da alfabetização quilombola, essa norma atua como um suporte indispensável, legitimando o uso de narrativas ancestrais como material pedagógico que valoriza a diversidade étnico-racial e promove o reconhecimento da identidade dos estudantes como parte central da história nacional.

As narrativas orais são essenciais para a cultura quilombola; ainda assim, muitas vezes essas realidades são esquecidas no contexto escolar, dando lugar a práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade cultural e os saberes locais. As histórias contadas pelos mais velhos e mais velhas da comunidade são verdadeiros tesouros que carregam em si a luta e a sabedoria ancestral. Valorizar essas narrativas é uma das formas de contribuir para a construção de uma educação mais justa e

inclusiva, porque oferecem a possibilidade de conectar práticas culturais e histórias locais a uma reflexão crítica sobre a sociedade, possibilitando ao educando ler o mundo antes de ler a palavra.

Coelho (2012) reflete que a arte de contar histórias mantém um compromisso profundo entre o contador e os ouvintes, uma vez que, além do entretenimento que possa proporcionar, ela se constitui em fonte de reflexão e acréscimo ao intelecto e ao emocional.

Por isso, ao serem legitimadas e valorizadas, as narrativas orais quilombolas colocam os alunos em contato direto com as lutas e resistências de seus antepassados, inspirando-os a verem a educação como um ato político. Essa prática ajuda a construir a autoestima cultural e intelectual dos estudantes, ao mesmo tempo em que desafia as narrativas dominantes. E, quando integradas aos saberes curriculares de forma crítica, podem ser trabalhadas em atividades que incentivem os alunos, identificando contradições e silenciamentos, reconhecendo as estratégias de resistência e organização comunitária presentes nas histórias de seus ancestrais.

No contexto quilombola, as narrativas orais transmitem conhecimentos históricos, culturais e sociais que historicamente vêm sendo apagados ou pouco valorizados pelo currículo escolar. Incorporar essas narrativas no ambiente educacional permite aos alunos entenderem sua realidade, reconhecerem as estruturas de opressão e questionarem o mundo. Assim, as histórias dos mais velhos se tornam uma forma de promover a consciência crítica, auxiliando os alunos a perceberem como podem agir para transformar as condições que os cercam.

Oportunizar a escuta das histórias contadas pelos mais velhos/mais velhas da comunidade pode ser uma ferramenta potente que coaduna para estabelecer uma relação entre o mundo e a linguagem, possibilitando e facilitando o desenvolvimento do letramento dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Além disso, o contato com as histórias contadas enseja a valorização e construção da identidade dos sujeitos inseridos nessa comunidade tradicional. O efeito de uma prática que convida a criança a explorar o mundo da linguagem escrita e lhe dá acesso às várias camadas desse aprendizado é muito diferente daquele que oferece uma escolarização parcial e mecânica.

Para Pinheiro (2023, p. 15), “a educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos, [...] por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê a gente não se pensa,

não se projeta”. Desta forma, produzir novas narrativas orais ou escritas a partir de reflexões sobre seu próprio papel na sociedade contribui para que os estudantes quilombolas não apenas tenham acesso à aquisição da leitura, escrita e perpetuem as tradições orais de seus antepassados, mas também construam um letramento crítico que os permita agir sobre o mundo de maneira consciente e transformadora.

Em síntese, a integração da memória e da oralidade no currículo da escola quilombola transgride a lógica de um ensino meramente formal e tecnicista. Ao colocar o saber dos anciãos em diálogo com as competências de leitura e escrita, promove-se uma alfabetização que é, antes de tudo, um ato de reconhecimento e humanização. Como bem aponta a fundamentação teórica discutida, a representatividade não é um acessório, mas o alicerce sobre o qual o estudante constrói sua capacidade de projetar-se no mundo.

Portanto, ao validar as narrativas do Monte Recôncavo como objeto de estudo, a escola deixa de ser apenas um espaço de instrução para tornar-se um território de resistência e de preservação do patrimônio imaterial. Esse letramento crítico, ancorado na voz da própria comunidade, assegura que o domínio do código escrito seja utilizado como ferramenta de empoderamento, permitindo que as novas gerações perpetuem suas tradições ao mesmo tempo em que se afirmam como sujeitos conscientes e transformadores de sua própria história.

## 2.4 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Após compreender que a memória e a oralidade são os pilares da identidade no Monte Recôncavo, torna-se essencial analisar como essas práticas encontram respaldo nas Diretrizes Curriculares nacionais e estaduais. A Educação Escolar Quilombola não se constitui apenas como uma modalidade de ensino, mas como uma conquista que exige um tratamento pedagógico diferenciado, respeitando a especificidade histórica e cultural de cada comunidade.

Neste capítulo, trataremos sobre as diretrizes que norteiam essa modalidade. O objetivo é entender como a legislação vigente fundamenta a obrigatoriedade de um currículo que contemple os saberes ancestrais, transformando o que era silenciamento em direito garantido. Investigar esses marcos regulatórios é essencial para compreender que a utilização das narrativas locais em sala de aula, discutida anteriormente, não é uma escolha pedagógica isolada, mas o cumprimento de uma

política pública de reparação e valorização da diversidade étnico-racial.

Soares (2016) considera a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino recente no âmbito da Educação Básica, e ela cita a Resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012), como uma política pública em construção, cujo movimento é de afirmação e valorização de saberes históricos e culturais que, muitas vezes, estão ausentes no currículo escolar.

Soares (2016, p. 2) enfatiza que:

A Educação Escolar Quilombola é uma política pública afirmativa, balizada pelos referenciais da ancestralidade quilombola, na construção de um currículo lastreado pelo respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais quilombolas.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (Bahia, 2014) é o documento normativo que regulamenta a organização pedagógica e administrativa das escolas situadas em territórios quilombolas na Bahia, assegurando o direito a um currículo diferenciado e contextualizado; estabelecem que “devem ser garantidos aos estudantes o direito de apropriação dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (Bahia, 2014, p.5). As Diretrizes são um conjunto de normas e orientações que visam estruturar a Educação Escolar Quilombola na Bahia, nas diferentes etapas da Educação Básica, respeitando as suas especificidades.

De acordo com esse documento, o Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas

A indissociabilidade das práticas educativas, e das práticas do cuidar, visando ao pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida; a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, em processo educativo dialógico e emancipatório; e um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais. (Bahia, 2014, p. 20)

O documento deixa claro que é necessário garantir um ensino específico, diferenciado e contextualizado para as crianças e adolescentes quilombolas que

respeite a cultura, a história e os saberes tradicionais, para além de promover o desenvolvimento humano integral, articulando o cuidar e o educar. É essencial que as propostas pedagógicas busquem romper com o modelo educacional tradicional que historicamente ignorou ou desvalorizou as culturas e saberes dos povos quilombolas.

A partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (Bahia, 2014), a organização curricular para este público deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

Ao conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização; a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas; à duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas; à interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades; à adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história; à elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico, produzidos no percurso formativo dos educandos, com conteúdo culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas; e à inclusão das comemorações nacionais, regionais e locais, consultadas as comunidades quilombola e escolar. (Bahia, 2014, p. 28-30)

As diretrizes e as orientações que elas apresentam representam um salto qualitativo na política educacional, pois buscam tentar adequar a estrutura da educação básica brasileira à realidade sociocultural específica dos quilombos, buscando, desta forma, romper com o modelo escolar homogeneizador e etnocêntrico.

Não se trata apenas de um tópico sobre quilombos em uma disciplina ou componente curricular, mas sim de garantir que os conhecimentos tradicionais, produzidos pela comunidade, sejam valorizados e trabalhados de forma integrada; garantindo assim que a identidade e a cultura quilombola moldem o currículo, fortalecendo, desta forma, a autoafirmação dos estudantes.

O documento enfatiza que a Educação Escolar Quilombola compreende escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes provenientes das comunidades quilombolas.

As Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola alinham-se com a ideia de uma educação libertadora, que desafia a neutralidade aparente da escola e a transforma em um campo de luta por reconhecimento, justiça social e equidade, onde as vozes historicamente silenciadas podem, de fato, emergir e se fortalecer através do protagonismo da própria comunidade.

É de extrema importância e representa um avanço significativo no reconhecimento da especificidade cultural e educacional das comunidades quilombolas no Brasil a elaboração das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola. Para além de sua elaboração, é necessário que elas sejam colocadas em prática; visto que a escola não deve ser apenas um local de transmissão de conhecimentos ocidentais ou eurocêntricos, ela precisa reconhecer e valorizar as formas próprias de saber, fazer e dialogar com os conhecimentos das comunidades quilombolas.

Segundo Freire (2008), “é necessário que os oprimidos [...] cheguem à luta como sujeitos, e não como objetos” (2008, *apud* Hooks, 2019, p. 44). Isso significa valorizar a oralidade, as práticas de trabalho, a relação com o território, as manifestações artísticas e religiosas como fontes legítimas de conhecimento. Garantir o direito a esses conhecimentos tradicionais é fundamental para a construção da identidade e autoestima dos estudantes quilombolas.

A escola, desta forma, assume um papel ativo na perpetuação e desenvolvimento da cultura quilombola, torna-se um espaço onde as crianças podem aprender sobre sua história, suas tradições e, ao mesmo tempo, produzir novos conhecimentos a partir desta base. Isso garante a continuidade de práticas e saberes que, de outra forma, poderiam ser perdidos.

Para que as instituições escolares possam efetivamente implementar essas diretrizes e caminhar na direção dessa educação transformadora, é necessário que os educadores recebam formação específica sobre a história, cultura e pedagogia quilombola. Isso inclui desconstruir preconceitos, aprender sobre as formas de organização social das comunidades, seus conhecimentos tradicionais, ancestrais e suas lutas. Segundo Moura (2006, p. 5), “a escola tem o dever, a partir dos valores

especificamente pedagógicos que orientam sua prática, de ampliar e aprofundar no aluno o seu processo de aquisição de conhecimentos”.

É necessário também que o currículo seja construído e colocado em prática e diálogo constante com a comunidade quilombola: líderes comunitários, anciãos, anciãs, pais, mães, estudantes, professores, professoras e mestres(as) de saberes tradicionais devem participar ativamente da definição dos saberes. Esta ação poderá contribuir para que o currículo seja culturalmente relevante e significativo.

Em conclusão, a efetivação de uma educação escolar quilombola, que transcenda o papel e se materialize no cotidiano das escolas, depende de se colocar em prática as diretrizes e, conseqüentemente, da valorização da cultura de cada território. Como observado, o currículo só se torna culturalmente relevante quando as vozes dos anciãos e as memórias do território deixam de ser conteúdos secundários para ocuparem o centro do planejamento pedagógico. Ao desconstruir a hegemonia eurocêntrica e abrir espaço para que o saber tradicional dialogue com o conhecimento acadêmico, a escola deixa de ser um instrumento de silenciamento e passa a ser um território de afirmação.

Portanto, a implementação dessas diretrizes, aliada à formação contínua dos educadores e à participação ativa da comunidade, é o que garante que o processo de alfabetização seja um ato de leitura da palavra e de reencantamento do mundo, permitindo que os pequenos estudantes do Monte Recôncavo não apenas aprendam a ler sua própria história, mas sintam-se encorajados a escrevê-la com orgulho e consciência crítica.

### 3 A ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular já estava prevista desde o artigo 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que reafirmaram a necessidade da construção do documento referência para a elaboração e adequação dos currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino.

Conforme informações contidas no Site Oficial<sup>3</sup>, o processo de construção da BNCC começou em 2014 e fez parte de uma estratégia ligada ao cumprimento de algumas das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), instituído em 2014 pela lei número 13.005/14. O PNE atual esteve vigente para o período de 2014 a 2025. O Plano Nacional de Educação é um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país, definindo rumos a serem seguidos para alcançar seu objetivo. Para isto, o plano estabelece metas e indicadores que devem ser alcançados em um determinado período. A partir deste documento, os Estados e Municípios devem estabelecer seus próprios planos subnacionais: os Planos Municipais de Educação (PME) e os Planos Estaduais de Educação (PEE), a fim de definir as estratégias locais para alcançar as metas nacionais.

No Plano Nacional de Educação (PNE), a Base está projetada nas Metas 2 e 7. Segundo a Meta 2.1 do PNE, o Ministério da Educação deveria, até o final do 2º (segundo) ano de vigência do documento, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (precedida de consulta pública nacional), proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) estudantes do Ensino Fundamental. Já a meta 7.1 versa sobre a importância de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular começou a ser elaborada em 2015 e o próprio documento diz ter como objetivo principal estabelecer conteúdos essenciais à aprendizagem que os estudantes têm direito na Educação Básica. O documento

---

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

também almeja ser o ponto de partida para um projeto pedagógico mais rico e diversificado, tendo em vista que tem como premissa o respeito às diversidades locais e uma educação de qualidade com equidade. O documento passou por três versões: as duas primeiras, elaboradas em 2015 e 2016, respectivamente, durante o governo Dilma Rousseff, serviram de base para a versão final. Após o impeachment da presidenta, em maio de 2016 e a posse de Michel Temer, uma nova versão foi publicada em 2017, compondo o documento final para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi submetida ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise e aprovação. Em seguida, a BNCC passou por um processo de consulta pública com audiências realizadas em todas as regiões do país, visando garantir a participação da sociedade. A consulta pública para a revisão do documento ficou aberta por um pouco mais de 6 meses no Portal da Base; recebendo, conforme informações do site oficial, mais de 12 milhões de contribuições nesse período. Segundo o Ministério da Educação (MEC), com a mobilização do Conselho Nacional de Educação, do Conselho dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a comunidade escolar foi amplamente engajada nos debates.

Os registros do processo de construção, disponíveis no site do MEC, alegam que alunos, famílias e, em especial, os professores, participaram ativamente, enriquecendo o documento com suas contribuições. Após essa etapa, a BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e as instituições de ensino tiveram um prazo de dois anos para adaptá-la a sua realidade.

No processo de construção da BNCC, existiram também muitas complicações e debates acalorados, permeando desde a concepção da mesma e seus objetivos até questões específicas dos conteúdos e forma como foi conduzida a elaboração. A fim de exemplificar algumas destas polêmicas, destaco a flexibilização curricular; pois houve um debate constante em torno do equilíbrio entre a necessidade de uma base comum e a autonomia das Redes de Ensino para adaptar o currículo às suas realidades locais. Neste sentido, muitos educadores argumentaram que a BNCC engessa o currículo e limita a liberdade pedagógica.

Houveram também discussões densas acerca da antecipação do ciclo de alfabetização, devido ao fato de que a BNCC propôs a alfabetização das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse fato gerou controvérsias entre

especialistas em educação infantil e alfabetização, já que muitos argumentaram que essa antecipação desconsidera o tempo de desenvolvimento das crianças e pode gerar pressão e dificuldades de aprendizagem.

É importante evidenciar a discussão sobre o Ensino Religioso, já que sua inclusão na Base foi alvo de polêmica, com debates sobre a laicidade do Estado e a diversidade religiosa no Brasil. Foi questionado se a Base deveria incluir essa disciplina e como garantir o respeito a liberdade religiosa de todos os estudantes. Já em relação ao processo de elaboração e participação da sociedade, críticas foram tecidas à forma como foi conduzido o movimento, com questionamentos sobre a efetiva participação da sociedade civil, de educadores e de especialistas na construção do documento. A sinalização foi de que o processo foi pouco democrático, e as críticas e sugestões não foram devidamente consideradas. Destaco, por fim, a preocupação com a implementação da Base, que gerou grandes preocupações no que tange às desigualdades regionais e à infraestrutura das escolas.

Muitos apontaram a necessidade de investimentos e de formação de professores para garantir a efetiva aplicação da Base em todo o país. Desta forma, ressalto que as polêmicas e os debates em torno da BNCC são complexos e envolvem diferentes perspectivas e interesses. A Base é um documento importante para a educação brasileira, mas sua construção e implementação continuam até hoje sendo objeto de discussão e reflexão.

A BNCC foi elaborada, segundo o próprio documento diz, “a fim de contribuir para diminuir as desigualdades educacionais no país, visto que antes dela não havia um padrão mínimo de saberes e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes, impactando diretamente na qualidade da educação” (Brasil, 2018, p. 7). Quando não há um padrão/referência a ser desenvolvida, cada Rede, escola e professor definem o que será ensinado, logo, resulta em desequilíbrio no ensino oferecido. Tomemos como base os estudantes que se mudam de uma escola para outra: sem uma Base Comum, não há diálogo que favoreça a sequência lógica de aprendizagens essenciais, o que acaba por comprometê-la.

A implantação da Base é regida pela colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, bem como instituições privadas. No processo estão previstas ações, das quais destacamos a reelaboração dos Referenciais Curriculares e, em seguida, os Projetos Políticos Pedagógicos de cada Unidade Escolar. Este movimento de elaboração dos Referenciais é importante para que se possa garantir a

democratização e a personalização do processo educativo, adaptando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às suas particularidades, necessidades e contextos locais.

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área do conhecimento estabelece um conjunto de competências específicas que são direcionadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares; e também a articulação vertical, ou seja, conforme o documento diz (Brasil, 2018, p. 28) “a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental - Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades”.

A BNCC está dividida em objetos de conhecimento, competências e habilidades. Os objetos de conhecimento referem-se aos conteúdos que serão trabalhados em cada etapa escolar; as competências, dizem respeito a capacidade dos estudantes de mobilizarem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas complexos e enfrentar situações diversas na vida cotidiana, no trabalho e na prática social. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, ou seja, são ações que os estudantes devem realizar para alcançar as competências.

Desta forma, detalham o que eles devem saber fazer em cada etapa do ensino, orientando os professores na organização de suas práticas pedagógicas. Em resumo, cada habilidade é organizada de maneira progressiva ao longo dos anos escolares, permitindo que os estudantes desenvolvam suas capacidades de forma contínua e cumulativa. Isso implica em fortalecer o papel do(a) estudante como sujeito ativo na aprendizagem e na ênfase no desenvolvimento integral da criança em seus diversos aspectos. “Este novo olhar exigirá do professor a preferência por metodologias mais ativas, participativas e que valorizem a realidade cultural onde os estudantes estão inseridos” (Brasil, 2018, p. 14).

A seguir, na próxima seção, apresentaremos a tabela com as habilidades referentes ao que se espera que o estudante aprenda no percurso do 1º ano.

### 3.1 A PROPOSTA DA BNCC EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As competências fundamentais estabelecidas para o ciclo de alfabetização transcendem a simples aquisição técnica da leitura e da escrita. Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.72), “o processo educativo deve integrar o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, tais como a compreensão profunda, a interpretação textual, a autoria na produção de textos e o exercício da reflexão crítica”. Dessa forma, alfabetizar deixa de ser um treinamento de codificação para se tornar um processo de inserção do sujeito na cultura escrita de maneira autônoma e reflexiva.

Isto significa que, ao ler um livro de história, uma criança não somente decodifica as palavras, mas também aprende sobre o passado, desenvolve sua capacidade de analisar diferentes perspectivas e constrói uma identidade cultural. A alfabetização atravessa todas as outras aprendizagens e é fundamental para a participação ativa na sociedade.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 89)

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética articuladamente ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas com a família na Educação Infantil.

A BNCC já indica o início das práticas de escrita desde o 1º ano do Ensino Fundamental, com o apoio do (a) professor(a), mesmo que as crianças ainda não dominem o sistema alfabético de escrita. A Base indica que

ao componente de língua portuguesa cabe então proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, para possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 67-68)

Não podemos deixar de mencionar que, ao analisarmos o documento, percebemos que a BNCC traz, conjuntamente, os objetos de conhecimento e habilidades do 1º e 2º ano em Língua Portuguesa, aprofundando por sua vez as

habilidades no 2º ano. Inferimos que isto acontece porque o documento considera que a alfabetização é um ciclo que tem início no 1º ano e que deve consolidar-se ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Abaixo, seguem as habilidades esperadas para o 1º ano do Ensino Fundamental. É importante perceber que os códigos das habilidades indicam, através das letras e números, para quem são destinados e a numeração das habilidades. Por exemplo, a habilidade EF01LP06 significa Ensino Fundamental (EF), habilidade destinada ao 1º ano (01), Língua Portuguesa (LP), habilidade número 06 (06).

**Quadro 1** - Tabela de Habilidades da BNCC, previstas para o 1º ano do Ensino Fundamental

<b>Código da Habilidade</b>	<b>Habilidade</b>
(EF01LP01)	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
(EF12LP01)	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
(EF12LP02)	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
(EF01LP02)	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
(EF01LP03)	Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
(EF12LP03)	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
(EF01LP04)	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
(EF01LP05)	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
(EF01LP06)	Segmentar oralmente palavras em sílabas.
(EF01LP07)	Identificar fonemas e sua representação por letras.
(EF01LP08)	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
(EF01LP09)	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.
(EF01LP10)	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
(EF01LP11)	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva,

	maiúsculas e minúsculas.
(EF01LP12)	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
(EF01LP13)	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.
(EF01LP14)	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.
(EF01LP15)	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
(EF12LP04)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
(EF01LP16)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
(EF01LP17)	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
(EF01LP18)	Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
(EF12LP05)	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
(EF12LP06)	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
(EF01LP19)	Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.

(EF12LP07)	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
(EF01LP20)	Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
(EF12LP08)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF12LP09)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF12LP10)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF12LP11)	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF12LP12)	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
(EF12LP13)	Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
(EF12LP14)	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
(EF12LP15)	Identificar a forma de composição de slogans publicitários.

(EF12LP16)	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.
(EF12LP17)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF01LP22)	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
(EF01LP23)	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
(EF01LP24)	Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
(EF12LP18)	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
(EF01LP25)	Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
(EF01LP26)	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
(EF12LP19)	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Fonte: adaptada da BNCC (2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se organiza em quatro diferentes práticas de linguagem, as quais são atividades que envolvem o uso da linguagem em vários contextos sociais e que consideram as finalidades dos gêneros textuais. Estas

práticas de linguagem estruturam o ensino da língua portuguesa e organizam as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo do percurso escolar. São elas: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

As práticas de linguagem da contemporaneidade exigem uma redefinição das práticas de linguagem no ambiente escolar. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p.68), o cenário atual não apenas introduz gêneros discursivos emergentes, marcados pela multisssemiose e pela convergência midiática, como também impõe transformações radicais nos processos de autoria, compartilhamento e interação social. Nesse contexto, produzir e consumir textos passa a ser um exercício de integrar diferentes modos de significar, como o visual e o sonoro, exigindo que o estudante desenvolva novas competências para navegar, replicar e intervir em fluxos informativos cada vez mais dinâmicos.

A demanda que se coloca para a escola, conforme o documento sinaliza, é de contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender as muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), necessárias para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana, etc., mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

A BNCC afirma que:

não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola; tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (Brasil, 2018, p. 69)

Dessa forma, a BNCC diz procurar contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura

de massa, a cultura das mídias, a cultura digital e as culturas infantis e juvenis para garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

Assim, segundo o documento, considera-se relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.

A respeito das práticas de linguagem descritas na Base, sugere-se que sejam trabalhadas alinhadas a experiências e repertórios diversos. Em Leitura, amplia-se o letramento por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, e é indicado que se apresentem aos estudantes oportunidades e situações em que seja possível ler, ouvir e comentar textos.

O eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos às leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Conforme orienta a BNCC,

a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música) [...] O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir: reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros, que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; dialogia e relação entre textos; reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; estratégias e procedimentos de leitura". (Brasil, 2018, p. 71-75)

Com respeito à Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais, percebemos ser incentivada a participação dos estudantes em situações reais de produção de textos

verbais e multimodais, que são aqueles que combinam diferentes linguagens para construir o significado.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs. Também produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo. Além de divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, poema, lambe-lambe, dentre outros.

Desta forma, conforme a BNCC.

o tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como: consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana, dialogia e relação entre textos, alimentação temática construção da textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e estratégias de produção. (Brasil, 2018, p. 76-78)

Em Oralidade, aprofunda-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; propõe-se o trabalho considerando as referências entre língua falada e escrita e as formas específicas de composição do discurso oral, em situações formais e informais.

O eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral,

apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

O tratamento das práticas orais compreende, então, a

consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana, compreensão de textos orais, produção de textos orais, compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, relação entre fala e escrita. (Brasil, 2018, p.78-80)

Em Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização particularmente nos dois primeiros anos e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos. É importante destacar que o estudo dos signos e os processos de significação apresentam-se como ferramentas eficazes para o ensino de Língua Portuguesa, ao possibilitar aos alunos desenvolverem habilidades de leitura crítica, interpretação de textos e produção de sentidos.

O eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita,

as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala — como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização, etc., postura, expressão facial, gestualidade, etc. No que tange ao estilo, serão consideradas as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, conforme a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (Brasil, 2018, p. 82)

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise considerará as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como

plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência, etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. (Brasil, 2018, p. 82)

Conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018), a alfabetização deve ser entendida como um processo de continuidade das experiências sociais do educando. Ao reconhecer a validade de práticas como recitar parlendas, ouvir contos e relatar vivências, o documento abre espaço para que a cultura local, como as narrativas do Monte Recôncavo, sirva de base para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Essa transição dos gêneros primários (mais ligados à oralidade e ao cotidiano) para os gêneros secundários (textos mais complexos e formais) permite que o estudante quilombola utilize seu patrimônio cultural como um meio para o letramento acadêmico. Assim, a inclusão de textos multimodais e de diferentes matrizes culturais proposta pela Base (Brasil, 2018, p. 89), “válida a utilização de materiais que reflitam a identidade do aluno, integrando tecnologia e tradição no ato de aprender”.

Por sua vez, as práticas de linguagem são divididas em campos de atuação, que são uma categoria organizadora do currículo e fazem acontecer as práticas de linguagem, abrangendo diferentes situações e usos da língua. A organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação, aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos.

Os campos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental são, conforme aponta a BNCC,

campo da vida cotidiana, que refere-se ao uso da linguagem em situações do dia a dia como: interações orais, leitura de textos informativos, receita, instruções, bilhetes, entre outros, campo das práticas de estudo e pesquisa que envolve o uso da linguagem para adquirir, organizar e transmitir conhecimentos, como leitura de textos científicos, fichamento, resumos e produção de relatórios, campo artístico literário que está relacionado a fruição e criação de textos literários, como contos, poemas, crônicas, e ao desenvolvimento da sensibilidade estética e campo da vida pública que refere-se a participação em práticas sociais voltadas à cidadania como texto de opinião, discursos, debates e petições. Cada prática de linguagem busca desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística que visam preparar os estudantes para interagir de maneira crítica, autônoma, ética e eficaz na sociedade.

A escolha por esses campos, segundo o documento, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia no espaço familiar e escolar. Essa formação contempla a produção do conhecimento e a pesquisa, o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas como forma de vislumbrar maneiras de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada a experiência de leitura e escrita do texto literário e a compreensão e produção de textos artísticos

Em resumo, a BNCC (Brasil, 2018, p. 87) destaca dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que ressaltam a importância de entender a língua em sua totalidade e de usá-la de forma eficaz em diversas situações, assim como enfatizam que a língua é muito mais do que um conjunto de regras: é uma ferramenta dinâmica e viva que nos capacita a entender o mundo, nos expressar, interagir e participar ativamente da sociedade, tanto no ambiente físico quanto no digital.

É importante lembrar que as competências começam a ser introduzidas no 1º ano e são ampliadas ao longo do Ensino Fundamental, portanto nem todas as que visualizamos serão trabalhadas especificamente no 1º ano.

Tal proposta, segundo a BNCC:

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67)

Assim, o documento define alfabetizar como:

trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito”. (Brasil, 2018, p. 90)

Dominar a escrita implica reconhecer que a relação entre fala e grafia é uma construção complexa e nem sempre regular. Por isso, a alfabetização não pode ser reduzida ao treino mecânico de cartilhas que ignoram essa irregularidade. É necessário que o estudante desenvolva a consciência fonológica para perceber como os sons se articulam e se transformam em escrita, compreendendo que as letras, diferentemente dos desenhos representativos, são signos abstratos estabelecidos por convenções históricas e sociais.

Em resumo, o documento cita as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem

compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (Brasil, 2018, p. 93)

Destarte, as diretrizes estabelecidas pela BNCC para a alfabetização convergem para a compreensão da língua como uma prática social indissociável de seu contexto de produção. Ao adotar a perspectiva enunciativo-discursiva, o documento oficial desloca o foco do ensino meramente mecânico para a centralidade do texto e do uso significativo da linguagem.

No contexto do 1º ano, essa transição exige que as habilidades de leitura e escrita sejam mediadas por gêneros que façam parte da realidade do estudante, permitindo que a língua seja, de fato, uma ferramenta de inserção e participação social.

Portanto, fundamentar o processo de alfabetização nas narrativas do Monte Recôncavo não é apenas uma estratégia pedagógica de valorização cultural, mas o cumprimento integral das competências e habilidades nacionais, uma vez que utiliza textos multimodais e situados para garantir que o ingresso do aluno no mundo da

escrita ocorra de forma crítica, autêntica e profundamente conectada com sua própria voz e território.

## **4 O LIVRO “A GENTE JÁ NASCEU QUILOMBOLA E NÃO SABIA: HISTÓRIAS DO MONTE RECÔNCAVO”**

Este capítulo apresenta uma contextualização da comunidade do quilombo Monte Recôncavo, situada no município de São Francisco do Conde, Bahia, e introduz a obra *A gente já nasceu quilombola e não sabia: histórias do Monte Recôncavo* (2021). Para compreender a relevância desta obra, que sistematiza as memórias de anciãos e anciãs sob a forma de relatos e poesias, é importante analisar a trajetória histórica do município.

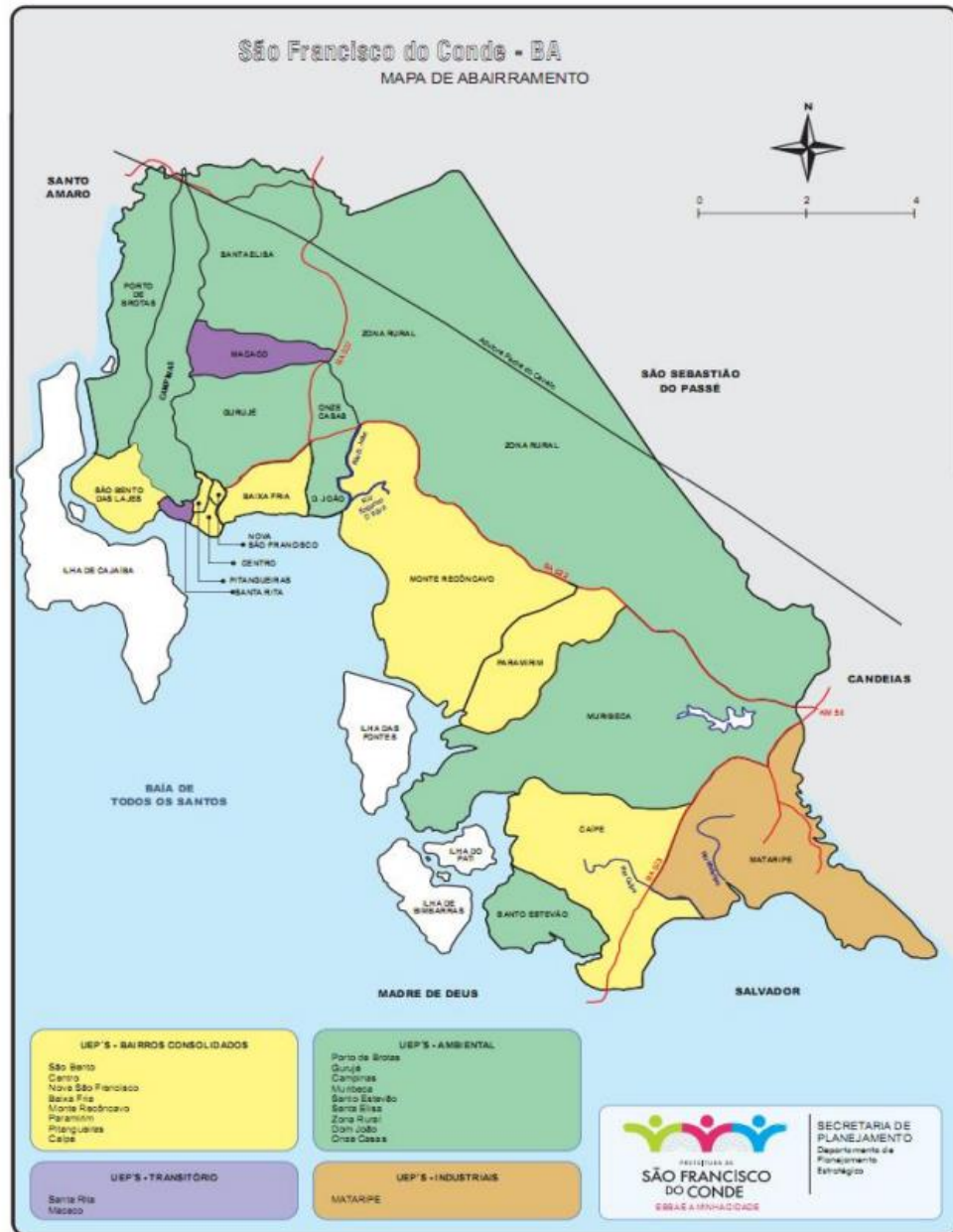
### **4.1 SÃO FRANCISCO DO CONDE E O MONTE RECÔNCAVO**

Segundo dados do censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), São Francisco do Conde possui uma das maiores populações autodeclaradas pretas e pardas do país, cerca de 91,8% dos seus 41.110 habitantes; um reflexo direto do período em que a região abrigou os engenhos de açúcar, como o Engenho de Cajaíba e o Engenho D'água. A cidade está limitada pela Bahia de Todos os Santos e pelos municípios de Santo Amaro, São Sebastião do Passé, Candeias e Madre de Deus.

O município de São Francisco do Conde, a partir de dados do documento *Versão Preliminar do Código de Obras de São Francisco do Conde*, publicado em 01 de junho de 2011, pela prefeita em exercício na época, Rilza Valentim de Almeida Pena, possui os seguintes bairros consolidados: São Bento das Lages, Centro, Nova São Francisco, Baixa Fria, Monte Recôncavo, Paramirim, Pitangueiras e Caípe. Os bairros transitórios são: Santa Rita e Macaco; bairros ambientais: Porto de Brotas (Roseira), Gurujé, Campinas, Muribeca, Santo Estevão, Zona Rural, Dom João, Santa Elisa e Onze Casas. O bairro industrial é Mataripe. A seguir, é possível visualizar o mapa que mostra a cidade de São Francisco do Conde e os seus bairros, a partir do mesmo documento referido acima.

A respeito do mapa, é importante ressaltar que ele mostra os bairros consolidados em cor amarela, os transitórios em lilás, os ambientais em verde e os industriais, em marrom. Cada uma dessas classificações será explicada logo adiante para melhor compreensão.

**Figura 1** - Mapa do Abairramento de São Francisco do Conde



Fonte: São Francisco do Conde (2024, p. 12).

Ao analisarmos o documento, sentimos falta da Ilha das Fontes e da Ilha do Pati. Inferimos que isso se deve ao fato de que o documento foi publicado há algum tempo atrás.

Segundo Dias (2015, p. 46),

no período da colonização essas terras, que hoje pertencem ao município de São Francisco do Conde, localizadas geograficamente no Recôncavo da Bahia, eram ocupadas pelos: tupinambás, carijós negros, caetés e potiguaras, que foram exterminados pelos desbravadores”.

Conforme aponta a autora (Dias, 2015, p. 48), a prosperidade da atividade açucareira nessa área deveu-se, em grande medida, à presença de solos de massapé, conhecidos por sua alta qualidade produtiva. Historicamente, a condição do solo o posicionou como epicentro da economia açucareira colonial sob o domínio português. Neste período, a cidade contribuiu intensamente no processo de produção açucareira com seus diversos engenhos em ativa produção.

Essa herança latifundiária e escravocrata acabou por moldar a demografia local, resultando em um território de profunda identidade negra.

O declínio da lavoura canavieira em São Francisco do Conde, iniciado na segunda metade do século XIX, não representou apenas uma crise econômica, mas uma reconfiguração social profunda na região. Segundo Dias (2015, p. 58), esse processo foi desencadeado por uma combinação de fragilidades biológicas e políticas, incluindo pragas nos canaviais e a transferência massiva de pessoas escravizadas para o ciclo do café no Sudeste. Somado a isso, o cenário de guerra e a competição com o açúcar de beterraba europeu e o açúcar das Antilhas, ambos produzidos com tecnologias mais modernas, fragilizaram o poder dos antigos engenhos.

Conforme a análise de Jaciara Santana,

o território franciscano experimentou uma significativa redução, com uma estagnação urbana entre 1970 e 1980, período em que houve uma migração de cerca de 6.913 pessoas para outras cidades, voltando a crescer apenas a partir dos anos 2000. (SANTANA, 2011, p. 342)

De acordo com Sansone (2006, p. 238), ainda, “São Francisco do Conde possui papel central na construção das expressões afro-baianas [...] atuando como um tipo de retaguarda cultural, o lugar de onde provém as tradições do samba de roda, culinária afro-baiana e artesanato”.

Segundo Santo (1998), São Francisco do Conde, considerada a terceira vila mais antiga do Recôncavo, abriga um acervo cultural de excepcional valor, forjado pelo encontro e pela resistência das culturas negra, indígena e branca. Mais do que uma simples acumulação de hábitos, a herança desse município representa uma síntese de espiritualidades e costumes que definem o modo de vida local. Para a educação quilombola, compreender essa origem é essencial, pois reconhece a participação decisiva de diferentes grupos étnicos na construção do território e de suas múltiplas expressões culturais.

Localizado a aproximadamente 6 km da sede do município de São Francisco do Conde, o Monte Recôncavo configura-se como um território de relevância singular. A origem do distrito de Monte Recôncavo, conforma aponta Dias (2015, p. 63), “remonta à antiga freguesia de Nossa Senhora do Monte, formada a partir da Vila de São Francisco da Barra de Sergipe do Conde, em 1698”. Ainda segundo a autora, “no distrito de Monte Recôncavo, a igreja matriz de Nossa Senhora do Monte sempre desempenhou uma importante função, pois constituía-se num principal ponto de encontro da população”. (Dias, 2015, p. 67)

A riqueza cultural do Monte Recôncavo, conforme analisa Dias (2015), é profundamente alicerçada em raízes afrodescendentes, manifestando-se por meio de um vasto repertório de conhecimentos, vivências e expressões artísticas que resistem ao tempo. Essas práticas constituem o que se pode chamar de letramentos de resistência, onde músicas, culinária e gestos comunicam uma história que os livros didáticos convencionais muitas vezes silenciam. Dias (2015) ainda enfatiza que o calendário festivo do Monte Recôncavo desempenha um papel fundamental na consolidação dos laços interpessoais e comunitários, servindo como um ponto de integração para residentes, familiares e visitantes de regiões adjacentes.

Na comunidade ocorrem celebrações em honra à Nossa Senhora do Monte, que são iniciadas em janeiro. O evento, que harmoniza as esferas do sagrado (programação religiosa) e do profano, atinge seu clímax no dia 02 de fevereiro, quando as missas e a procissão final convertem-se em espaços de intensa manifestação de fé e fortalecimento do sentimento de pertencimento do grupo.

A comunidade do Monte Recôncavo emerge como um território e um reduto de resistência cultural e política, onde a ocupação do espaço físico é indissociável da preservação das memórias coletivas. Nesse cenário, o território transcende a dimensão de dado geográfico para se converter em um lugar de fala e de resistência, conforme aponta Ribeiro (2017), onde a tradição oral opera como o principal dispositivo de salvaguarda da identidade e de enfrentamento aos sistemáticos apagamentos históricos impostos pela colonialidade.

A comunidade quilombola do Monte Recôncavo é estruturada por descendentes de africanos escravizados que, ao longo de gerações, construíram uma identidade étnica pautada no compartilhamento de uma ascendência comum e em um vínculo com a terra e a ancestralidade. Mesmo diante das rupturas formais do período colonial e das pressões homogeneizantes da modernidade, essa identidade manteve-

se resiliente pela continuidade de práticas sociais, rituais e saberes locais

A transmissão oral dos costumes e das trajetórias de luta, continuamente fortalecida pela sabedoria dos mais velhos e das mais velhas, compreendidos aqui como bibliotecas vivas e guardiões da memória, assegura que o legado ancestral não figure apenas como um vestígio do passado, mas como uma força motriz contemporânea que alicerça a identidade coletiva e o sentimento de pertencimento.

Nesse contexto de valorização da matriz afro-brasileira, a configuração sociopolítica do município de São Francisco do Conde foi impactada pela implementação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Com o início das atividades acadêmicas no Campus dos Malês em 2014, a instituição estabeleceu o intercâmbio entre estudantes brasileiros e nações parceiras da comunidade lusófona, especialmente do continente africano. A presença da UNILAB no território não apenas amplia o acesso à graduação e pós-graduação, mas também fomenta um campo de produção de conhecimento que dialoga diretamente com as demandas e saberes das comunidades tradicionais, fortalecendo e valorizando a articulação entre o saber acadêmico e ancestral.

#### 4.2 CONTEXTUALIZANDO O LIVRO

O livro *“A gente já nasceu quilombola e não sabia”*: histórias do Monte Recôncavo tem como foco o resgate da memória coletiva e da identidade da Comunidade Quilombola do Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde, Bahia. As histórias transcritas nele são narrativas orais, causos e vivências compartilhadas pelos anciãos e anciãs da comunidade, que depois foram transformadas em relatos e poesias.

A obra resgata a memória e a identidade cultural local, baseada em diálogos entre dois pesquisadores e seis anciãos e anciãs da comunidade. No livro, segmentos dos diálogos foram editados em forma de relatos e poesias. O referido livro busca manter viva a memória e a história da comunidade conforme narradas pelos seus membros mais velhos.

As tradições de uma comunidade, muitas vezes, residem na memória de seus membros mais antigos, os guardiões de sua história e cultura. No Monte Recôncavo, a tradição oral é muito forte e é um pilar fundamental, um valioso arcabouço de saberes.

O título do livro sugere um tema chave: o processo de autoconhecimento e reconhecimento da própria identidade como quilombola, muitas vezes só consolidado em fases tardias da vida ou através de conscientização coletiva.

No que se refere à viabilização para publicação do livro, esta ocorreu mediante aporte financeiro do Estado da Bahia, operacionalizado pela Secretaria de Cultura e pelo Centro de Culturas Populares e Identitárias (CCPI). O fomento integrou o Programa Aldir Blanc Bahia, instituído no âmbito da Lei Aldir Blanc e sob as diretrizes da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo do Governo Federal. A primeira edição contou com 300 exemplares. O autor das fotografias e editoração foi Lucas Moreira e o responsável pela revisão, editoração e diagramação foi Carlos Maroto Guerola.

O livro nasceu, conforme afirma Guerola (2021, p. 4),

Através do desejo de Maricélia Conceição dos Santos, estudante da UNILAB, moradora da comunidade do Monte Recôncavo, de pesquisar, junto aos/as anciões/as e sábios/as da comunidade, narrativas sobre as práticas tradicionais da mesma, pois ela e outros/as moradores/as interessados/as e engajados/as na preservação e divulgação dessas narrativas e dessa memória oral, estariam muito preocupados/as por muitos desses anciões/as já terem uma idade muito avançada.

Guerola (2021) completa que, após o diálogo com Maricélia, se comprometeu a oficializar junto à UNILAB esse trabalho, na modalidade de projeto de pesquisa, ficando responsável pela sua coordenação e corresponsável pelo seu desenvolvimento. As entrevistas com os anciões aconteceram entre agosto de 2019 e dezembro de 2020. “Foram desenvolvidas seis rodas de conversa, com quatro mulheres e dois homens, entre 68 e 87 anos, nos seus locais de residência”, conforme informa Guerola (2021, p.9).

O livro, que tem 178 páginas, 5 capítulos e 81 textos, trata-se de uma coletânea de narrações orais de anciões e anciãs que aceitaram o convite para compartilhar suas histórias, causos e vivências. A obra é introduzida pelo prefácio, escrito por Maricélia Conceição dos Santos, onde a autora fala sobre a sua infância e de como ouvia que, no Monte Recôncavo, existia história mal-assombrada. Ela faz menção às memórias das suas vivências, que são marcadas por um contexto de ouvir contos, cantos e encantos da comunidade. Maricélia ressalta que sentiu a necessidade de partilhar com os seus e com os demais que queiram escutar os causos de sua Comunidade Quilombola do Monte Recôncavo. Ela conta que “nasceu

quilombola e não sabia”, e completa dizendo que ficou sabendo através de uma pesquisa que realizou em parceria com um grupo de teatro, conhecido como Companhia Cultural Mont’art. Na pesquisa que Maricélia Santos fizera com os mais velhos da comunidade, eles falaram sobre as histórias vividas pelos ancestrais escravizados.

Posteriormente, ao entrar na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), foi aluna do professor Carlos Maroto Guerola e juntos fizeram uma nova pesquisa, que culminou com a publicação do livro. Em sequência ao prefácio, apresentam-se as minibiografias dos seis anciãos e anciãs participantes, ordenadas cronologicamente pelo seu ano de nascimento, acompanhadas de seus respectivos retratos.

Dentre as vozes que ressoam na memória do Monte Recôncavo, destaca-se a de Dona Celina dos Santos Gregório, que nasceu na comunidade. Sua história de vida está profundamente ligada à maré e ao mangue, de onde tirou o sustento para criar seus filhos, considerando-se, por essa razão, “dona da maré” (Guerola; Santos, 2021, p. 17).

**Figura 2** - Fotografia de Dona Celina Gregório feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021.

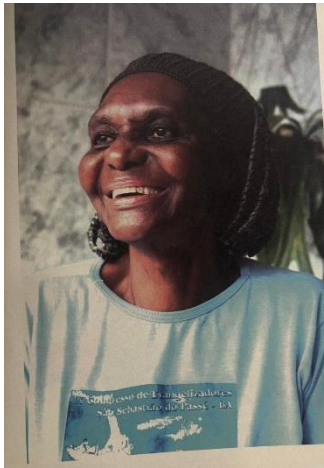


Fonte: Guerola e Santos (2021).

No livro encontramos também relatos de Dona Eunice Maria Nerys dos Santos, conhecida carinhosamente como “Tia Neném”. Assistente de enfermagem, ela desempenhou um papel crucial no cuidado com as crianças da comunidade, sendo

lembrada por seus cuidados desde o nascimento, como o banho dado nos bebês “até o umbigo cair”. Sua notoriedade na contação de histórias a tornou uma das principais referências na comunidade (Guerola; Santos, 2021, p. 18).

**Figura 3** - Fotografia de Dona Eunice Maria Nerys dos Santos feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021



Fonte: Guerola e Santos (2021).

A obra também destaca as narrativas de Dona Eunice Honorina Mendes, que teve como profissão assistente técnica e auxiliar de enfermagem, gostava muito de cantar e sonhou com tocar violão. Foi compositora e compôs, dentre outras músicas, sambas e cantos à Nossa Senhora. (Guerola; Santos, 2021, p. 25)

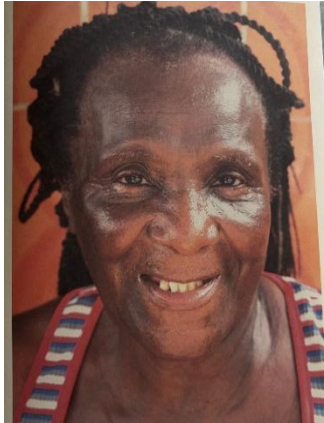
**Figura 4** - Fotografia de Dona Eunice Maria Honorina Mendes feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021



Fonte: Guerola e Santos (2021).

Após a biografia de Dona Eunice Honorina, aparece a de Dona Angélica dos Santos, que fez sua vida e permanece até hoje no Monte Recôncavo. É marisqueira, pescadora e especialista nos saberes do mangue, nos fazendo viajar na história através de sua narrativa. (Guerola; Santos, 2021, p. 26)

**Figura 5** - Fotografia de Dona Angélica dos Santos, feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021



Fonte: Guerola e Santos (2021).

Destaca-se também o Senhor Zé Bernardo, que já foi empregado no canavial e carpinteiro, e já mariscou muito no mangue. Recebeu homenagem mediante fotografia na Câmara de Vereadores do município de São Francisco do Conde. Era referência em conhecimento de história da Comunidade do Monte Recôncavo e, por este motivo, sempre recebia vários convites para palestrar nas escolas com jovens e crianças (Guerola; Santos, 2021, p. 21).

**Figura 6** - Fotografia de Sr. Zé Bernardo, feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021



Fonte: Moreira (2021).

As narrativas orais editadas em forma de relatos e poemas também são de autoria do Senhor Ezequiel dos Santos, que, embora tenha trabalhado como pedreiro e na roça, é mais conhecido por seu dom de nascença para a cura. Por meio de chás e outros remédios naturais, ele se estabeleceu como uma referência fundamental de sabedoria na comunidade do Monte Recôncavo (Guerola; Santos, 2021, p. 22).

**Figura 7** - Fotografia de Sr. Ezequiel dos Santos, feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, em 2021



Fonte: Guerola e Santos (2021).

As histórias de vida de Angélica dos Santos, Celina dos Santos Gregório, Eunice Honorina Mendes, Eunice Maria Nerys dos Santos, Ezequiel dos Santos e Zé Bernardo são relatos potentes que formam um mosaico de experiências que refletem a resiliência, a sabedoria e a identidade do Monte Recôncavo. Juntos, esses relatos orais compõem um acervo de memória coletiva que serve de base para a compreensão da cultura local, reforçando a importância da tradição oral como uma fonte viva de conhecimento.

O livro traz poemas e relatos por meio de conversas com os sábios acima citados: Angélica dos Santos, Celina dos Santos Gregório Eunice Honorina Mendes, Eunice Maria Nerys dos Santos, Ezequiel dos Santos e Zé Bernardo, ao qual o livro foi dedicado em decorrência de ter falecido pouco antes do livro poder ter lhe sido entregue, em decorrência da pandemia do Corona vírus. Posteriormente, três dessas narradoras (Celina dos Santos Gregório, Eunice Honorina Mendes e Eunice Maria Nerys dos Santos) faleceram também. As histórias contadas por eles são fonte para entender a cultura e a história da comunidade.

É importante destacar o fato de que embora as narrativas do livro sejam contadas por 6 anciãos, não há identificação nos textos de qual narrador os enunciou, pois os capítulos não se organizam por narradores, mas por temas.

Maricélia Santos conta na apresentação do livro que fizeram visitas a seis anciãos que contaram relatos orais de vivência e que, após a escuta destas histórias, as experiências foram transformadas em poesias e relatos para que todos pudessem ler e recontar a todas as pessoas. Segundo Santos (2021, p. 14), “as adaptações literárias dos relatos foram feitas de modo a respeitar a maneira original do jeito que foi contado por cada um deles”. Ela enfatiza que, mesmo sabendo que a palavra é escrita de uma maneira, não quiseram descaracterizar a forma de falar de cada um para não perder o sentido do falar daquele sujeito na sua essência. Os autores tiveram o cuidado em manter na escrita a singularidade da oralidade dos anciãos(ãs).

No epílogo do livro, intitulado “*Memória é poesia*”, escrito por Carlos Guerola, ele relata que conheceu Maricélia no primeiro dia dela como aluna do curso de Licenciatura em Letras, no Instituto de Humanidades e Letras do *Campus* dos Malês da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em São Francisco do Conde. Nesta época, em julho de 2018, ele era recém empossado na mesma Instituição, e estava realizando também a sua primeira aula.

Guerola (2021, p. 175), relata que “tem gente que tem vontade de saber saltitando nos olhos e eu sempre vi essa vontade de saber (vejo até hoje, cada dia mais forte) saltitando nos olhos de Maricélia”. O autor ressalta que Maricélia Santos relatou sua vontade de escrever livros com as histórias do Monte. Juntos, então, começaram a elaborar o projeto “Sábios/as e mais velho/as com a palavra: Estudando línguas na comunidade quilombola do Monte Recôncavo” (São Francisco do Conde/BA). Este projeto foi desenvolvido entre agosto de 2019 e dezembro de 2020. “A partir do projeto foram realizadas entrevistas com as quatro mais velhas e dois mais velhos que são narradores de histórias deste livro” (Guerola, 2021, p. 176). As datas das entrevistas foram respectivamente: com Dona Angélica e Tia Neném, no dia 29 de outubro; com Seu Ezequiel, no dia 18 de novembro; com Dona Periquita, no dia 19 de novembro; com Dona Celina e seu Zé, no dia 03 de dezembro. O autor enfatiza que Maricélia, com suas recordações, acabou se tornando mais uma narradora, pois, de forma espontânea foi colocando suas memórias ao fazer perguntas e muitas vezes até respondendo as perguntas com as suas próprias memórias.

Em um diálogo com Maricélia Santos, ela me relatou que, no início, quando

perguntava se poderia conversar com os/as mestres de saber sobre as histórias do Monte, eles ficavam tímidos e receosos, porque alegavam que não sabiam muita coisa; e que, quando chegava o dia do encontro, sempre começava com uma pergunta de alguma história e causos que existiam no Monte, e a partir daí eles começavam a relatar essas histórias que passaram posteriormente a constar no livro.

A autora sinaliza que queria primeiramente que eles percebessem que essas histórias falam de um lugar de memória e da história de vida, tanto dela como dos outros moradores da comunidade, que constituíram essa trajetória. Ela queria, principalmente, que os moradores da comunidade do Monte tivessem esse registro e os relatos pelos mais velhos que vivenciaram e moram neste lugar de pertencimento.

O total de horas de áudio gravadas nas entrevistas foi de 8 horas, 20 minutos e 13 segundos. A partir de relatos de Guerola (2021, p. 176), esses áudios “renderam meses de transcrição que envolveram inúmeras revisões para adaptar ao texto escrito conversações orais que seguem convenções muito diferentes e que envolveram interlocutores com formas de falar sublimes e particulares”. Ele completa afirmando que “o trabalho com a transcrição foi árduo e concentrou a maior parte do esforço produzido para a pesquisa”. A pergunta que norteava era: “como transformar as ricas memórias e oralidades desses anciões do Monte em textos escritos e para quê?” (Guerola, 2021, p. 176).

Guerola (2021, p. 14) aponta para a existência de um paradoxo ético no fazer científico: a densidade e a autenticidade dos relatos obtidos em campo são tão expressivas que o material parece autossuficiente. Segundo o autor, a profundidade das narrativas orais coletadas junto aos colaboradores da pesquisa gera a sensação de que o referencial teórico seria prescindível diante da força do discurso real.

Ao final da primeira fase do trabalho, foram identificadas categorias, das quais destacam-se: geografia, práticas econômicas (trabalho, alimentação, brinquedos e brincadeiras), calendário de festividades, práticas de cura e de saúde, e valores e outros causos.

Optou-se, ademais, por apresentar as narrativas nos gêneros relato e poema, por os autores acreditarem que assim elas seriam mais acessíveis tanto para a comunidade do Monte Recôncavo como para o público em geral. Os autores entenderam que “para honrar os anciões/ãs, suas palavras e memórias, a poesia é, sem dúvida a melhor estratégia” (Guerola, 2021, p. 177).

A este respeito, Guerola (2021, p. 178) completa que:

A reprodução que se oferece é uma reprodução sofisticadamente fiel, e por isso ela não é exata, não busca sê-lo, não tem como ser: é uma representação que almeja tanta fidelidade como literatura; tanta poesia e tanta história como memória, verdade e identidade.

Ao final do epílogo, os agradecimentos vão para Dona Angélica, Dona Celina, Dona Periquita, Tia Neném, Seu Ezequiel e Maricélia. O autor agradece também a Seu Zé Bernardo que na época da publicação já tinha falecido em decorrência do corona vírus, como já referimos anteriormente nesta seção.

### 4.3 O VÍDEO DE LANÇAMENTO DO LIVRO

Além do material físico, foi disponibilizado um vídeo-lançamento ou lançamentário no YouTube, no dia 10 de julho de 2021, para marcar o lançamento do livro, onde o mesmo é apresentado de forma sucinta e faz homenagem aos participantes. O lançamento aconteceu de forma online, em decorrência das restrições ocasionadas por conta da pandemia do corona vírus. Visto que o livro foi lançado nesse período, por os narradores serem de idade avançada, o livro não foi lançado de forma presencial, mas apenas online em formato de minidocumentário, intitulado: “Vídeo-Lançamento do livro ‘A gente já nasceu quilombola e não sabia - Histórias do Monte Recôncavo’”. O vídeo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=li46ZN27als>, tem 18 minutos e 37 segundos de duração.

O vídeo-lançamento tem a seguinte ficha técnica: Coordenação de Produção: Maricélia Conceição dos Santos; roteiro, captação de áudio, edição e montagem: Carlos Maroto Guerola; direção, fotografia e captação de imagem: Lucas Moreira. No vídeo, é possível perceber participação ativa de pessoas da comunidade como leitoras/es, elencados nos créditos da seguinte forma: Raissa Karine Bispo Santana, Mayra dos Santos Bonfim, Maricélia Conceição dos Santos, Karine Santos da Cruz Alves, Roseane Medeiros da Silva, Hodair do Rosário Alves, Gizelha dos Santos Bispo, Rubens dos Santos Celestino e Lucilene Cerqueira.

Os agradecimentos são direcionados para o Projeto de Extensão “Histórias aos Montes: Socialização de conhecimento e cultura da comunidade quilombola do Monte Recôncavo” e também para a Pró-Reitora de Extensão, Arte e Cultura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, assim como para

a Comunidade Quilombola do Monte Recôncavo.

A produção audiovisual inicia-se com a voz de Seu Zé Bernardo, narrando um acontecimento de sua juventude em 1946, época em que ele tinha 15 anos. Tal relato, intitulado “Esses africano, o pessoal tudo”, conta quando o dia virou noite (Guerola; Santos, 2021, p. 155, texto 71). Cabe ressaltar que o lançamento é dedicado à memória do Sr. Zé Bernardo, falecido em decorrência da COVID-19 em período anterior à publicação.

A sequência mostra a criança Raissa Karine apresentando um texto do livro que fala da tradição da Cabocla no Monte; o título é “Sua vó tem uma história no Monte” (Guerola; Santos, 2021, p. 120, texto 58). Em seguida, Mayra dos Santos resgata as memórias das brincadeiras dos mais velhos, através da leitura do texto intitulado “Pra fazer aquela poesia” (Guerola; Santos, 2021, p. 85, texto 37).

Subsequentemente, Maricélia Santos enfatiza sobre o papel fundamental dos anciãos na manutenção da memória coletiva deles para a comunidade. A autora esclarece que esses sujeitos foram convidados a protagonizar a obra por meio dos seus relatos, citando o nome dos seis participantes cujos perfis biográficos foram detalhados na seção precedente. Maricélia Santos afirma o desejo de que as narrativas destes anciãos se perpetuem, através do registro no livro e não fiquem apenas na oralidade, de modo que se percam com o tempo.

Na sequência do vídeo, Carlos Guerola relata o impacto gerado pelo contato com os anciões e anciães, destacando uma dualidade afetiva marcante: a satisfação dos anciãos ao encontrarem um espaço de escuta, contraposta à melancolia derivada de um histórico de silenciamentos, pois os mesmos sinalizaram que desejavam ser mais ouvidos. Esse cenário de sensibilidades cruzadas encontrou ressonância no projeto de vida de Maricélia Santos, cuja aspiração central reside no registro e na salvaguarda das memórias ancestrais de sua comunidade. Conforme aponta o autor em sua fala no vídeo, foi a convergência desses horizontes éticos e afetivos que viabilizou a parceria entre ambos, consolidando uma proposta de registro compartilhado que valoriza o protagonismo quilombola.

Após esse momento, uma das anciãs canta “Hoje chegou nesta casa”, uma das músicas cujas letras estão no livro (Guerola; Santos, 2021, p. 102, texto 45). Na leitura do livro percebemos que a música era cantada na lavagem da igreja. Segue um trecho: “E a gente botava aqueles galho de gonçalinho dentro da vasilha e vinha cantando: ‘Hoje chegou nesta casa’ (Guerola; Santos, 2021, p. 102).

Dando continuidade, Maricélia Santos lê um trecho do livro (Guerola; Santos, 2021, p. 67, texto 20). Este relato fala do búzio que o marido de uma das anciãs tocava e que ela até hoje preserva guardado; a página 90 mostra a foto da anciã, como se o estivesse tocando. Neste texto da obra, a narrativa converge para as práticas da pesca na comunidade, quando a anciã sinaliza que o marido alugava a canoa e que ele só tinha a rede. Ela completa dizendo que “as vezes ele ia, mas as vezes ele não ia não” (Guerola; Santos, 2021, p. 67). No livro ainda há a informação de que ele saltava na Caieira e trazia o peixe, colocava no caixote, chegava em casa de madrugada, transportava o caixote para vender e então tocava o búzio.

No vídeo, podemos escutar em vários momentos trechos dos textos que são áudios das entrevistas que foram realizadas para a produção do livro, com cada ancião que conta as histórias na obra. Dando continuidade, ouvimos um texto do livro (Guerola; Santos, 2021, p. 156, texto 72), lido por Karine Santos, que fala sobre a cobra Caramuru. O livro relata que “ tinha uma cobra que eles chamam de encantada, era uma cobra que nunca tinha visto, era cobra encantada” (Guerola; Santos, 2021, p. 156); o texto encontra-se no capítulo “O pessoal via mesmo”.

A seguir, ouvimos a música “Dois passarinho, don Miné, caiu no laço [...]”. No vídeo, é possível ouvir duas vozes diferentes cantando a música, vozes de pessoas idosas que possivelmente são as anciãs que contam os relatos. A posteriori, uma das anciãs relata a forma como usavam a mandioca, fazendo a “buluinha”, bolinho de estudante e bolachinha de goma; receitas que podem ser encontradas no livro, resumidas no texto “Da própria raspa da mandioca” (Guerola; Santos, 2021, p. 70, texto 23).

Posteriormente, Roseane Medeiros faz a leitura do texto intitulado “É muita história que a gente tinha” (Guerola; Santos, 2021, p. 75, texto 27), que fala sobre a questão do medo que os mais velhos reforçavam naquela época: tudo “pegava”, nada podia. Esta parte refere-se a mistura de alimentos, ou a alguns tipos de alimentos que segundo eles faziam mal, e depois de crescidos eles perceberam que se tratava de não comer tudo de uma só vez, para não acabar.

Logo após, Hodair do Rosário Alves lê um dos textos, intitulado “Meu avô nem sonhava nascer” (Guerola; Santos, 2021, p. 40, texto 7), que trata da água que desce para o Tororó. Uma das anciãs canta a música “O vapor de capoeira não navega mais no mar [...]” (Guerola; Santos, 2021, p. 88, texto 40). Dona Eunice Honorina aparece contando, no que parece ser um trecho da entrevista, o texto com o título “Isso tudo

aqui era água” (Guerola; Santos, 2021, p. 35, texto 3), ela conta como era a rua de baixo quando ela nasceu, ou melhor, quando “se entendeu”. Na sequência, Gizelha dos Santos Bispo lê o texto “Três pé de jenipapo” (Guerola; Santos, 2021, p. 33, texto 1), que fala sobre quando uma das anciãs ainda era menina, no Monte de Baixo, onde nasceu: ela relata que existem três pés de jenipapo lá. Logo após, Raissa Karine lê o texto “O índio também já passou por aqui” (Guerola; Santos, 2021, p. 119, texto 57), que fala que os indígenas também já moraram no Monte e que “deixou até plantação”.

Subsequentemente, uma das anciãs canta “Boi, boi, boi, boi de currá, pega esse menino que ele quer chorar [...]”. Em seguida, Sr. Ezequiel dos Santos narra um trecho do texto 48, “Brincadeira sempre animava” (Guerola; Santos, 2021, p. 106), que relata sobre a Santa Mazorra, descrevendo como era a festa. Rubens Celestino então lê o texto “Das Flores nasceu a cura” (Guerola; Santos, 2021, p. 135, texto 64); o texto fala que “a palavra de Deus é muito finíssima” e que “das flores nasceu a cura”. Em seguida, ouvimos um trecho que parece ser dos áudios das entrevistas, onde escutamos a voz de Maricélia Santos e Angélica dos Santos conversando sobre as brincadeiras do tempo antigo, que podemos localizar no livro (Guerola; Santos, 2021, p. 86, texto 38) no texto “Cada rua tinha uma brincadeira”, que mostra o registro do que elas trazem no diálogo que aparece no vídeo.

Lucilene Cerqueira, logo na sequência, lê o texto “A rosa vermelha” (Guerola; Santos, 2021, p. 88, texto 40) e canta um trecho da música. O vídeo finaliza com Carlos Guerola falando sobre a importância de ter um livro da comunidade para as pessoas da comunidade, “para os filhos e netos que virão terem acesso às histórias do Monte Recôncavo compartilhadas pelos mais velhos e mais velhas que contaram suas histórias, causos e vivências”. Em seguida, Maricélia Santos enfatiza que, assim como ela nasceu quilombola e não sabia, agora muitas pessoas da comunidade podem conhecer suas histórias através dos relatos. Por fim, vozes de anciãs ecoam cantando a música “Abençoa esta terra, Virgem Mãe, Senhora e Nossa [...]”. Ao passar esta música, os seis anciãos e anciãs são homenageados nominalmente.

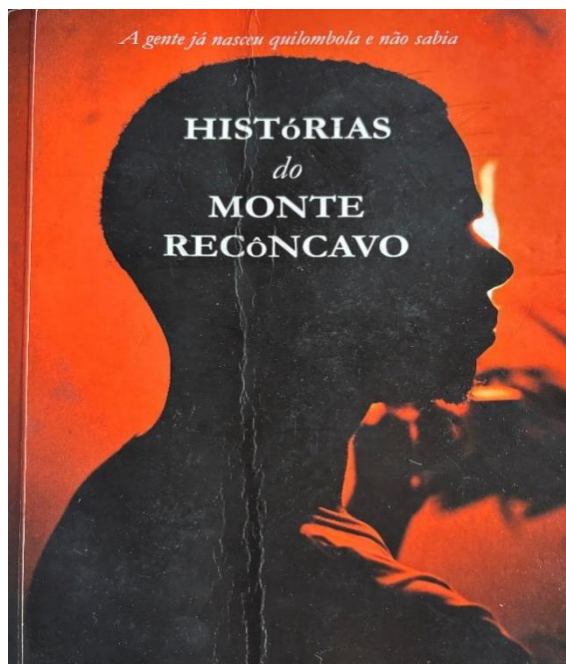
#### 4.4 CAPÍTULOS E IMAGENS DO LIVRO

A leitura do livro “*A gente já nasceu quilombola e não sabia*”: *Histórias do Monte Recôncavo* revela a riqueza das epistemologias locais e nos conduz a refletir sobre sua aplicabilidade no contexto escolar. Os relatos presentes na obra não apenas

preservam a memória oral, mas também funcionam como eixos articuladores para categorias temáticas que atravessam o currículo formal. Através do livro, percebe-se a viabilidade de fortalecer o conhecimento sobre as especificidades quilombolas, onde o território do Monte Recôncavo passa a ser compreendido como um espaço educativo privilegiado, já que possui anciãos e anciãs que puderam contar e ter seus relatos registrados e perpetuados. Assim, o diálogo entre a vivência dos anciãos e as competências curriculares torna-se um caminho para uma prática docente que reconhece e valoriza os saberes tradicionais, como ciência e cultura legítimas.

Na capa do livro, como é possível conferir na figura 8, onde há a silhueta de um rosto de perfil, voltado para a direita. A figura da pessoa está totalmente em preto, sem revelar detalhes minuciosos, o que parece almejar destacar a ideia de identidade coletiva. Dentro da silhueta, em letras brancas e em destaque está o título; na parte superior da capa, em letras menores e também brancas, podemos ler a frase: “A gente já nasceu quilombola e não sabia”, um enunciado potente, que acaba por antecipar o conteúdo identitário que virá. Na paleta de cores predomina o vermelho alaranjado ao fundo, que ocupa quase toda a capa; o preto que é utilizado na silhueta acaba por criar um contraste marcante, e o branco aplicado nas letras do título revela um equilíbrio entre as cores fortes.

**Figura 8** - Fotografia da capa do livro “A gente já nasceu quilombola e não sabia: Histórias do Monte Recôncavo”, feita pelo fotógrafo Lucas Moreira, 2021



Fonte: Guerola e Santos (2021).

Na contracapa está um trecho do texto 58 (Guerola; Santos, 2021, p. 120) que traz uma frase muito marcante: “A gente tem que resgatar essa cultura da gente mesmo”. Abaixo deste trecho, está o nome dos anciãos que concederam as entrevistas, indicando que os poemas e relatos foram elaborados a partir de conversas com eles.

Na orelha anterior do livro, há uma apresentação sobre o que virá a seguir, antecipando aos leitores o que encontrarão quando degustarem a leitura. Na orelha posterior, está a biografia dos autores Maricélia Conceição dos Santos e Carlos Maroto Guerola.

No livro há quarenta e quatro imagens. Nelas são retratadas: a paisagem natural do Monte; a vegetação da localidade; pessoas com artefatos religiosos em suas mãos; retratos de pessoas da comunidade e dos anciões e anciãs que contam as histórias; a Igreja de Nossa Senhora do Monte vista de vários ângulos; a ladeira que liga o Monte de Cima ao Monte de baixo; mãos segurando e evidenciando objetos que tem ligação com a cultura da comunidade; caranguejos; a própria cata de caranguejos; roupas penduradas no varal; Dona Celina tocando o búzio, e inclusive, sobre isso há um relato em um dos textos; existe um artefato parecido a um candeeiro em uma das imagens, que parece o mesmo que está ao lado da pessoa retratada na capa; vemos a imagem de Nossa Senhora do Monte e de São Cosme e Damião; a ladeira da Brasília; fotos que mostram as ruas e conseqüentemente as pessoas da comunidade em atividades habituais; um caminho onde não é mostrado nem o início e nem o fim; e a localidade da Caieira, de mangue e braços de mar.

É importante destacar que os anciões que contam as histórias aparecem retratados tanto nas minibiografias quanto em atividades diárias na comunidade. Nos parágrafos seguintes, serão apresentados os capítulos do livro e um detalhamento maior destas imagens.

O livro é composto por cinco capítulos, que estão organizados por temáticas; o conteúdo dos capítulos, bem como as imagens que antecedem cada um deles serão descritas nos parágrafos seguintes. É interessante observar que as histórias se entrelaçam e não é possível saber quem fez cada relato. Na medida em que lemos os capítulos do livro, mergulhamos na infância dos sábios que contam as histórias; nos relatos dos seis anciãos, percebemos como a vida na localidade era há algum tempo. O transporte era limitado e muitas vezes andavam uma distância longa para ir e vir da

comunidade. São histórias de vida de pessoas que sofreram e enfrentaram muitas dificuldades, mas, ao mesmo tempo, tiveram infância com brincadeiras, experiências, ensinamentos e são exemplos de perseverança e sabedoria.

O capítulo 1, intitulado “*Água dessa fonte*”, destaca-se pela forte presença do componente curricular Geografia, articulando saberes sobre o espaço vivido e as dinâmicas territoriais. Composto por 14 textos, os textos e imagens deste capítulo ocupam da página 30 até a 48. Nas duas imagens que antecedem o capítulo, temos, primeiramente, uma fotografia que consome uma página aberta/dupla: nela vemos a ladeira que liga o conglomerado de casas do Monte de Cima com o conglomerado do Monte de Baixo, mostrando um conjunto de casas dispostas, de construções simples; as moradias estão acompanhando o relevo do terreno e o entorno é composto por extensas áreas verdes, com árvores de médio e grande porte. Na segunda imagem, vemos, em primeiro plano, uma fonte de água corrente emergindo de um cano simples, inserido de forma direta no ambiente natural; ao redor do cano está uma vegetação densa e diversificada, os tons de verde da diferente vegetação oscilam do mais claro ao mais escuro. Notamos que o solo abaixo da queda d’água se apresenta escurecido e encharcado, evidenciando o contato contínuo com a água.

Os textos contidos no capítulo 1 falam sobre: o Monte de Baixo, com seus três pés de jenipapo; a história da Igreja Nossa Senhora do Monte; as diversas fontes que haviam no Monte; a forma (caminhando ou de barco/canoa) em que os moradores iam para outros bairros e como por vezes encontraram cobras no caminho e, quando isso acontecia, paravam para esperar que passassem. Outros textos narram sobre o caminho que desce a ladeira da Brasília; o lugar chamado *Milagre de Nossa Senhora do Monte*; contam como o povo que falecia era “tudo enterrado no Monte”; a *estrada do Ji* que era “rumo” (caminho) de Madrugá com Monte; a dificuldade de ônibus para a comunidade, que persiste até os dias de hoje com a precariedade do transporte público. Para além disso, os textos descrevem como antigamente tudo era mato e falam sobre o Monte de Baixo, sobre as duas pedras que usavam para delimitar que só podia passar quem fosse “filho da comunidade”; contam que vinham pessoas de todos os lugares para fazer penitência; falam também sobre o Porto da Madalena que recebe todas as águas que descem.

Em suma, as narrativas do capítulo 1 apresentam a questão da mobilidade e uso do território, descrevendo os deslocamentos, além de relatarem a convivência com a fauna local. Vemos a relação espiritual com o espaço, exemplificada nos ritos

de penitência e no lugar místico do Milagre. Estes textos trazem os seguintes títulos: “Três pé de jenipapo”; “A frente da igreja era pra lá realmente”; “Isso tudo aqui era água”; “Que horas essa cobra...?”; “Umas coisa inventada”; “Do jeito que você for, só tem a igreja”; “Meu avô nem sonhava nascer”; “Foi tudo e foi verdade”; “Estrada do Ji”; “Pra pegar o suburbano”; “Tava no Cabanga, tava no Madruga”; “Duas pedra preta desgraçada”; “De tudo que é lugar fazer penitência” e “Obra da natureza”.

No capítulo 2, intitulado “Na casa de todo mundo”, é evidenciado ciências, alimentação e economia. Há 27 textos, que vão das páginas 49 a 89, sendo o maior capítulo do livro. Há 8 imagens antecedendo o capítulo. Na primeira imagem, vemos uma paisagem natural, de encosta e marcada por relevo íngreme, com predominância de tons terrosos e avermelhados que sugerem processos naturais de erosão. Na segunda imagem, vemos tia Neném sentada em uma cadeira com duas plantas próximas dela; na terceira imagem, vemos a Igreja Nossa Senhora do Monte; na quarta imagem, que utiliza página dupla, vemos a ladeira do Monte, pessoas em suas atividades cotidianas, o ponto de transporte e a vegetação.

Seguimos para a quinta imagem, onde vemos um rosto que não está muito nítido e, pedindo licença para inferir, acredita-se que este efeito é proposital para dar o destaque em suas mãos, que portam artefatos religiosos. Na sexta imagem, vemos uma mão que parece ser de uma pessoa idosa (evidenciado pela textura da pele marcada por rugas): as mãos seguram um pequeno objeto natural que parece ser uma concha que se destaca pelo seu aspecto espiralar e pela tonalidade clara, o enquadramento fechado confere protagonismo as mãos e ao objeto. Na sétima imagem, vemos a fotografia tirada de um ponto elevado da comunidade e que articula vegetação natural com ocupação industrial, sendo possível ver, ao fundo, a presença do mar e, no horizonte, uma área urbana distante. Na oitava e última imagem que antecede o capítulo, vemos Dona Celina Gregório tocando o búzio, com este desfocado, deixando o foco maior para um dos olhos dela.

Os textos contidos no capítulo 2 falam sobre os Barões que existiram em São Francisco do Conde e alguns dos anciões mais velhos que foram escravizados; trazem a guerra que existia entre o povo do Monte de Baixo e do Monte de Cima, “por causa de cor”, segundo suas falas. Uma das anciãs conta em um dos textos deste capítulo que sempre quis ser enfermeira, ressaltando que precisava fazer uma cirurgia em seus olhos (mas que não quis realizar); ela os chama de os “dois caroço”. O capítulo traz um relato de um dos fazendeiros da cidade, que contratava pessoas sem

direitos trabalhistas, porém a uma das anciãs, Dona Celina, ele pagou “os tempo”. É enfatizado também o trabalho para acordar na madrugada e carregar água, de como as mulheres trabalhavam muito quando pariam e do búzio que tocava o marido de dona Celina.

Neste capítulo ressalta-se como era difícil colocar lenha na cabeça para carregar e ir para maré; destacam que quem tinha uma vida “melhorzinha” era quem trabalhava na Petrobrás. Sinalizam a questão da falta de recursos e contam que levavam peixe assado no saco escondido para a escola, para que ninguém visse a merenda. Apresentam receitas que podem ser feitas com a raspa da mandioca, falam da dificuldade em ter fogão e geladeira naquela época, desta forma, a carne era de “fumeiro” para poder conservar e até a vassoura era de capim. Neste capítulo, os anciãos e anciãs sinalizam que tinham uma vida mais saudável do que a que temos hoje, trazendo as preferências de alimentação.

É destacado também a questão do medo que os mais velhos colocavam nas crianças, pois “tudo pegava, tudo não podia”; e na verdade, no mesmo texto, percebemos que o medo colocado era para fazer com que não comessem tudo de uma vez, como citamos na seção anterior. Citam também como roubavam goiaba e doce de Tia Neném e da folia do caju que iam buscar, mas explicam que era mais pela castanha. Sinalizam as coisas que só tinha quem possuía mais dinheiro, como o lampião e a farda da escola, por exemplo, que uma das anciãs conta que fez de saco e ninguém viu a diferença. O ferro a vapor naquela época era o que usavam para passar roupa. Destacam a forma como cuidavam dos cabelos com “coisas naturais”, como o tutano de boi e o “xoxô”, que é feito do óleo do dendê, já que não tinham condições financeiras de comprar creme. Falam dos brinquedos que eles próprios produziam, listam as brincadeiras que tinham e enfatizam que não tinham maldade. Sinalizam que cada rua tinha uma brincadeira e relatam que hoje a tradição já não é a mesma, que a política “tomou conta”. Destacam também algumas músicas/cantigas que utilizavam para brincar de roda. Enfatizam que cada época tinha uma brincadeira que brincavam mais.

Em resumo, o capítulo 2 discorre sobre o cotidiano de resistência da comunidade, abordando desde a herança da escravidão e os conflitos entre o Monte de Baixo e o Monte de Cima, até a precariedade das relações trabalhistas com os barões e fazendeiros locais. As narrativas expõem a dureza do labor doméstico e extrativista, marcado pelo transporte de água e lenha, a ida à maré e a ausência de

direitos, ao mesmo tempo em que revelam estratégias de sobrevivência e dignidade, como o uso do fardamento escolar confeccionado com sacos ou a forma de conservação de alimentos devido à falta de recursos financeiros e tecnológicos. O relato perpassa a economia da escassez, evidenciada na ocultação da merenda, mas também celebra a autonomia cultural expressa na medicina natural, na produção de brinquedos artesanais, na estética do xoxô e do tutano, e nas tradições lúdicas das brincadeiras de roda e cantigas. Por fim, os anciãos contrastam a saúde e os costumes do passado com a atual.

Estes textos trazem os títulos: “Eu alcancei a Velha Bárbara”; “Os dois caroço não deixou”; “Foi dinheiro pouco”; “capim manteiga que o povo fala”; “A gente arriava de trabalhar quando paria”; “O búzio que tocava”; “Muita lenha na cabeça”; “Muita gente aqui sofreu no Monte”; “Da própria raspa da mandioca”; “Era botando no fumeiro”; “Eu não quero conta com beiju”; “Todo mundo tinha”; “É muita história que a gente tinha”; “Minha filha não sabe o que é um cacau”; “Caju de compota”; “Como se fosse febre”; “Um pé de algodão na porta”; “A luz daqui era lampião”; “Homem de natureza ruim”; “Ninguém viu a diferença”; “E os cabelo todo era grande, bonito”; “Tem as boneca bruxa”; “Pra fazer aquela poesia”; “Cada rua tinha uma brincadeira”; “No cavalinho ou no jegue?”; “A rosa vermelha” e “Bumbum no prego”.

No capítulo 3, intitulado “Era animado, era bonito demais”, o foco se encontra em história e festividades. Existem 22 textos, das páginas 90 até 125, com 7 imagens que antecedendo o capítulo. Na primeira imagem, vemos Dona Celina que leva à boca um búzio; inferimos que ela está soprando ou tem a intenção de fazê-lo, já que no livro existe uma menção a “tocar o búzio”. No foco da foto, também estão as mãos e os olhos de Dona Celina. Na segunda foto, aparecem caranguejos empilhados ocupando quase todo o retrato; essa imagem nos remete ao mangue, que é espaço de trabalho, sustento e convivência na comunidade quilombola. Em seguida, na terceira imagem, que utiliza uma página aberta, observa-se roupas estendidas no varal: elas são de cores e tamanhos variados e estão do lado de fora de uma casa. Nas imagens 4 e 5, o destaque vai para os objetos nas mãos das pessoas. Na quarta imagem, uma mão mostra um pequeno cavalo-marinho e o tom azul atrás da mão, que parece reforçar a ideia de água, simbolizando o habitat natural do animal. Na quinta imagem, vemos Dona Angélica sorrindo, estendendo a mão e mostrando um caranguejo.

Na sexta imagem, vemos um retrato que mostra cultura e espiritualidade, o foco está nas mãos que seguram um pequeno objeto dourado, possivelmente usado

em rituais religiosos; o vestido branco é trabalhado em renda e ocupa grande parte do retrato, geralmente branco é a cor que se usa nas manifestações religiosas de matriz africana e afro-brasileira. É possível inferir que talvez a ausência do rosto na foto queira destacar uma representação compartilhada que pode pertencer a muitas pessoas, histórias e memórias. Na sétima e última imagem que antecede o capítulo, podemos apreciar uma parte da fachada da Igreja Nossa Senhora do Monte, marcada pelo desgaste do tempo e pelos detalhes arquitetônicos que resistem apesar do tempo.

Os textos contidos no capítulo 3 falam sobre detalhes de como era a festa do primeiro do ano, “enterrando” o ano velho. Relatam também a festa do bomba boi, destacando que quem começou a festa foi João Barandi, já falecido. Conta como era a lavagem da igreja, de como era animado e bonito, e de como pegavam a flor da borboleta para enfeitar a igreja. Neste capítulo é relatado que a festa se dividiu em duas, dia 02 era no Monte e dia 03 era na comunidade do Madrugá; isso aconteceu por conta de uma promessa feita para Nossa Senhora acabar com a guerra (já que os homens eram convocados), e então prometeram construir uma capela no Madrugá se a guerra se encerrasse. Conta também da festa de dois de fevereiro, que era muito falada. No dia seguinte a essa festa, tinha a Santa Mazorra, que eles descrevem como era a festa e contam também que as brincadeiras animavam esse momento.

Em seguida, detalham como era o ritual da Esmola Cantada. As pessoas pediam esmola cantando com a imagem da Santa, passavam nas casas pedindo e juntando o dinheiro arrecadado em uma caixinha com a coroa da Santa. Quando chegavam da festa, compravam o que necessitavam. Relatam a festa do carnaval e de como saíam caretas, tendo um grupo delas em cada esquina. Eles contam que havia a festa, mas que não ocorriam brigas e nem violência naquela época. Falam da Sexta-feira Santa, em que sempre se fazia muita comida. Falam da festa de Santo Antônio e de como ficavam com a garganta rouca de tanto rezar. Relatam que, no São João, tinha fartura nas mesas: “era de pamonha a mingau” (Guerola; Santos, 2021, p. 115).

Continuam destacando que o São João do Monte era “muito badalado e bom demais”. Relatam a apresentação da cabocla que era realizada por dona Angélica, destacam que os povos indígenas já passaram pela comunidade e deixaram, inclusive, plantação. Neste capítulo, é muito forte a questão do resgate da cultura, que eles consideram “bonita demais”. Contam sobre o afoxé e São Roque, descrevendo

como era a festa. Relatam sobre o Candomblé e de como a sua ciência era finíssima. Contam sobre um ritual do Candomblé que era feito no pé de leite da gameleira: as mulheres levavam presentes e enfeitavam com pano branco e vermelho tochas de fogo e jarros; porém, com o tempo, o povo cortou essa árvore. Relatam a tradição do 27 de setembro, em que todas as casas ofertavam caruru e rezavam, e não tinham a “besteira” que é hoje, de não comer atrelando a recusa à religião.

Em suma, o capítulo 3 discorre sobre o denso calendário festivo e religioso do Monte Recôncavo, evidenciando práticas de patrimônio imaterial. As narrativas detalham celebrações como o Bumba-meu-boi, o ritual de enterrar o ano velho e as lavagens de igrejas ornamentadas com elementos da flora local, além de mostrarem a gênese de festividades locais como desdobramentos de promessas e marcos históricos de resistência à guerra. A memória coletiva recupera tradições singulares como a Esmola Cantada, a Santa Mazorra e o Carnaval de Caretas, ressaltando uma sociabilidade outrora pautada na ausência de violência e na fartura gastronômica, característica dos ciclos de Santo Antônio e São João. Ademais, o texto estabelece o diálogo entre a herança indígena e a matriz africana, manifesta na apresentação da cabocla, no Afoxé e no Candomblé, cuja ciência e rituais, como as oferendas na gameleira e a tradição do caruru de Cosme e Damião, são descritos como pilares de uma identidade cultural ao mesmo tempo em que demarcam as transformações e discontinuidades do tempo presente.

Estes textos trazem os seguintes títulos: “Era primeiro do ano”; “Samba meu boi!”; “De vez em quando tinha isso tudo”; “Hoje chegou nessa casa”; “A flor da borboleta”; “Minha vó chamava 'irmandade'”; “Brincadeira sempre animava”; “Esmola cantada”; “De careta mesmo”; “Aqueles pessoal mesmo de respeito”; “É muita comida pra um dia só”; “Com as garganta rouca”, “Tinha tudo na mesa”; “São João passou por aí?”; “A gente diz que é de folha”; “O índio também já passou por aqui”; “Sua avó tem uma história no Monte”.

No capítulo 4, intitulado “Ninguém descobre o fundamento”, destacam-se ensino Religioso, saúde e cura. Existem sete textos, que vão das páginas 126 até 144, com seis imagens que antecedem o capítulo, a maioria delas em página dupla. Na primeira e segunda imagens, que estão em uma página dupla do livro, vemos uma mão segurando uma lamparina acesa, a chama da lamparina se destaca na escuridão e ilumina o ambiente. A mão aparece parcialmente, sem revelar quem a segura, à direita, na imagem 2, há um destaque em folhas de uma planta, também em tons

escuras, com a luz de forma suave. Na terceira imagem, que está em página inteira, vemos um dos anciãos, Sr. Zé Bernardo, caminhando pelo passeio, e ao fundo duas janelas que indicam a existência de duas casas na passagem.

Na quarta imagem, que está em página inteira, é possível observar a igreja Nossa Senhora do Monte; o retrato permite vê-la de frente e a um dos lados, por completo. Na quinta imagem, que utiliza página dupla, há um foco em mãos negras que seguram em forma de pinça uma substância; uma das mãos está aberta contendo essa substância que parece um pó branco, sugerindo um preparo ou ritual religioso. O fundo da imagem é neutro, em um tom suave de cinza. Na sexta e última imagem que antecede o capítulo, aparece a ladeira que liga o Monte de Cima ao Monte de Baixo, e é possível ver a vegetação diversa e casas ao fundo.

Os textos contidos no capítulo 4 falam sobre a cura que nasceu das flores e como é importante a pessoa *saber* tomar um “banho de folha”. Ao falar sobre as rezas que faziam para curar doenças como o “fogo selvagem”, papera e “cobreiro”, eles relatam que “o fundamento disso é tão finíssimo que ninguém descobre o fundamento” (Guerola; Santos, 2021, p. 137). Destacam que antigamente tudo era culpa da passagem do vento, descrevem como se deve rezar e que, hoje em dia, “tudo é médico”. Sr. Ezequiel conta sobre a água de embaúba branca que era usada para curar paralisia, e que hoje em dia ninguém deseja saber sobre isso. Nesse mesmo texto, ele conta que tomou uma “facunzada” na cabeça, em um acidente quando estava embaixo do pé de jaca. Ele ressalta a importância de ter fé em Deus e rezar.

Em seguida, é relatado sobre como era, naquela época, no tempo de dar à luz. Eles citam uma situação com uma gestante que demorou de parir, mas rezaram, tinham muita crença e muita fé, e então, enfim a menina nasceu. É contado que o mês de agosto era o mês que tomavam mais cuidado: usavam alho no pescoço por causa do vento. Naquele mês, os cuidados das mães redobravam, mas, segundo o relato, o mais perigoso era contrair sarampo. O capítulo é finalizado falando do preconceito com o uso das folhas, pois, ao verem as pessoas usando-as para se lavar ou fazendo qualquer coisa com a folha, dizem que é “macumba”.

Em suma, as temáticas abordadas no capítulo 4 versam sobre os saberes voltados às plantas e às práticas de cura espiritual existentes no Monte Recôncavo. As narrativas evidenciam a eficácia atribuída aos banhos de folhas e às orações para o tratamento de enfermidades como o fogo selvagem, a paralisia e o cobreiro, fundamentando-se em uma lógica metafísica descrita pelos anciãos como um

“fundamento finíssimo”, inacessível à compreensão puramente racional e atribuída a fé. O capítulo problematiza a transição de um paradigma em que as patologias eram associadas a elementos naturais, como a “passagem do vento”, para o cenário atual de medicalização excessiva, onde o saber popular é frequentemente negligenciado.

Adicionalmente, discorre-se sobre as práticas obstétricas ancestrais e os rituais de proteção coletiva, como o uso profilático do alho durante o mês de agosto, culminando em uma reflexão crítica sobre o preconceito religioso. Tais relatos revelam que o uso terapêutico da flora é muitas vezes estigmatizado como “macumba”, evidenciando o racismo religioso que marginaliza as formas tradicionais de cuidado e a profunda conexão entre fé, natureza e sobrevivência quilombola. Esses textos trazem os seguintes títulos: “Das flores nasceu a cura”; “Diz que é coisa do diabo”; “Vai rezando, eu quero ver ele aumentar. Eu quero ver!”; “Tudo era a passagem do vento”; “Água de embaúba branca”; “No tempo de parir”; “Fogo selvagem demora de sarar”; “É macumba!”.

No capítulo 5, intitulado “O pessoal via mesmo”, encontramos história, mitos e fábulas. Temos dez textos das páginas 145 até 165 e há sete imagens que antecedem o capítulo. Na primeira imagem, vemos algumas sementes que parecem ser de cacau e aparentam estar no processo de torra. Na segunda imagem, vemos o retrato de Nossa Senhora do Monte: ela segura uma criança em sua mão e, na outra mão, segura um objeto; podemos ver em sua cabeça uma coroa, e a Santa está posicionada abaixo de uma lâmpada que ilumina o ambiente. Na terceira imagem, vemos uma paisagem vista de cima, com campos verdes, colinas e áreas de vegetação, tendo no centro um pequeno açude cercado por árvores e pasto, com gado espalhado pelo campo.

Na quarta imagem, de página dupla, com a parede de fundo verde, vemos as imagens de São Cosme e Damião. Na quinta imagem, de página dupla, vemos Sr. Ezequiel sentado em uma cadeira com sorriso largo, e, ao fundo, uma janela com grade. Na sexta imagem, com página dupla, vemos uma senhora idosa; ela está com as mãos na touca em sua cabeça, e é possível inferir pelo perfil que seja Dona Celina. Nesta mesma imagem, no fundo desfocado, vemos um tom de verde que parece ser da natureza ao redor; e, na sétima e última imagem que antecede o capítulo, vemos uma ladeira que parece ser a ladeira da Brasília: as casas são simples, a maioria dos telhados são vermelhos, algumas pessoas aparecem no caminho e, ao fundo, se vê uma paisagem ampla de morros e vegetação verde.

Os textos contidos no capítulo 5 falam sobre quando o dia virou noite, em que um dos anciãos relata que tinha 15 anos quando o fato ocorreu; fala também sobre a cobra encantada que não se via nem a cabeça e nem o rabo, apenas o meio dela. Contam sobre a mulher que carregava um balaio com apenas um ovo dentro, mas o balaio era bem pesado, passava de casa em casa para descansar um pouco e de repente, sumiu. Descrevem sobre o bolo de carne que descia embolando pela rua do fogo, do lobisomem e São João, o cavalo sem cabeça. Um dos anciãos conta que seu pai sabia o dia e a hora que ia morrer, ele disse que vestiria uma roupa branca no dia certo de sua morte, e assim foi.

Relatam também que antigamente era melhor, porque não havia tanta violência, e podiam sair e deixar a porta só com cordão. Enfatizam como tinham mais respeito pelos mais velhos: pediam a benção e chamavam as pessoas mais velhas de “senhor” e “senhora”. Uma das anciãs conta que não enxerga muito bem e, por esse motivo, precisava de um transplante de córnea, mas preferiu não fazer, preferiu confiar em Deus. Para finalizar o capítulo, o último texto fala sobre um dos anciãos, que já tem 87 anos, ele considera que chegar à velhice não é muito bom, porque os filhos querem colocar os idosos no abrigo. Ele conclui: “eu acho que o filho tem que aproveitar o pai até o infinito” (Guerola; Santos, 2021, p. 165).

Em suma, o capítulo 5 explora o universo do imaginário coletivo, onde eventos e figuras mitológicas, como a cobra encantada, o lobisomem e o cavalo sem cabeça compõem a cultura local e a memória oral da comunidade. Tais narrativas, que incluem o fenômeno do eclipse e episódios de manifestações inexplicáveis, entrelaçam-se com relatos de premonição e resignação espiritual, exemplificados na aceitação da morte e na recusa de intervenções cirúrgicas em favor da confiança na providência divina. Ademais, o texto estabelece um contraste sociológico entre o passado e o presente, ressaltando uma ética de respeito absoluto à autoridade dos anciãos e uma segurança comunitária baseada na confiança mútua.

O capítulo encerra-se com uma reflexão sensível sobre a velhice na contemporaneidade, problematizando o abandono familiar e o isolamento em abrigos, contrapondo essas práticas ao imperativo ético de cuidado e valorização do convívio até o fim da vida. Estes textos trazem os títulos: “Esses africano, o pessoal tudo”; “Só via o meio dela”; “Esse balaio só tinha um ovo”; “Os mais velhos mesmo contava”; “Num cavalo sem cabeça”; “Não teve nem muito choro”; “Era um cordão do lado de fora”; “A gente tomava benção do mais velho”; “É no fundo meu do olho”; “Até o

infinito”.

A sistematização dos relatos contidos nesses cinco capítulos revela que a obra “*A gente já nasceu quilombola e não sabia*”: *histórias do Monte Recôncavo* não é apenas um registro memorialístico, mas um recurso pedagógico que valoriza o território em que os estudantes estão inseridos. Ao percorrer as temáticas da geografia local, das festas populares, dos saberes de cura e do imaginário, percebe-se a viabilidade de uma alfabetização que se processe em estreita relação com o letramento social e a ancestralidade. Dessa forma, os relatos dos anciãos tornam-se caminhos para a prática da análise linguística, permitindo que o estudante do Monte Recôncavo se reconheça no código escrito. É sob essa premissa de diálogo entre a norma curricular e a identidade quilombola que o capítulo seguinte apresenta propostas de atividades desenhadas para materializar esse encontro em sala de aula, transformando a memória oral em objeto de reflexão, leitura e escrita significativa.

## **5 AS NARRATIVAS DO LIVRO E SUA RELEVÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS CAMINHOS PEDAGÓGICOS NAS NARRATIVAS DOS MESTRES DE SABER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Este capítulo tem como objetivo dialogar com o livro *“A gente já nasceu quilombola e não sabia”*: *Histórias do Monte Recôncavo*, escrito por Guerola e Santos (2021), de modo a estabelecer conexão entre as narrativas orais contidas no referido livro e como podem ser trabalhadas com as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, onde os estudantes estão em processo de alfabetização. O objetivo é propor atividades em diálogo com as narrativas apresentadas nos textos do livro, indicando como podem ser desenvolvidas para o público-alvo acima mencionado.

As narrativas dos anciãos e anciãs do Monte Recôncavo, transcritas no livro, são fundamentais por revelarem a versão da história da comunidade através de quem as viveu. A partir das narrativas, os leitores e ouvintes conseguem imaginar como era o Monte Recôncavo antigamente, baseado nas lembranças e memórias de infância dos mais velhos e mais velhas.

Ao analisar as narrativas, é possível perceber que elas buscam contar a história do lugar através da perspectiva dos seus moradores mais velhos, revelando como era o Monte Recôncavo antigamente. As falas trazidas no livro trazem aspectos da cultura, da resistência social e da forte ligação com a religiosidade afrodescendente e o próprio título já explicita um movimento de afirmação da identidade quilombola.

É importante destacar que a autenticidade e a oralidade viva das narrativas do livro, embora não sejam imediatamente adequadas para a leitura autônoma dos estudantes, visto que a linguagem é direcionada a um público de faixa etária maior e exige habilidade de leitura fluente e consolidada, constituem uma fonte inestimável de contextualização cultural. Elas servem como ponto de partida potente para instigar o respeito, a valorização da história e a tradição da comunidade. Para transformar essa riqueza em material didático, o professor ou a professora deve assumir o papel de mediador ativo, realizando um estudo aprofundado do material.

A partir da análise detalhada das narrativas contidas na obra, torna-se essencial o processo de seleção, adaptação e articulação dos relatos orais com as habilidades essenciais estabelecidas para o ciclo de alfabetização, previstas no currículo para o final do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Essa etapa é crucial, pois permite que o conhecimento tradicional quilombola seja integrado à

estrutura curricular de forma significativa. Por conseguinte, o capítulo subsequente dedica-se a apresentar proposições didáticas que buscam materializar o diálogo entre habilidades, textos do livro e as propostas de atividades pedagógicas.

A obra valoriza a tradição oral como fonte de conhecimento e documenta as histórias da localidade, dando visibilidade aos saberes, fazeres e tradições passadas de geração em geração. As histórias registradas abordam a resistência cultural, do povo quilombola, bem como aspectos da vida local, suas práticas de trabalho e a relação com o território. O livro oferece uma perspectiva contada pelos próprios sujeitos sobre a história, a cultura e a vida cotidiana.

As narrativas dos anciãos e anciãs do Monte Recôncavo, sistematizadas na obra *“A gente já nasceu quilombola e não sabia”*: histórias do Monte Recôncavo, transcendem o registro documental para se configurarem como um currículo vivo de resistência e afirmação identitária. Ao revelarem a história do território sob a ótica de quem a vivenciou, esses relatos permitem que o processo de alfabetização seja ressignificado à luz do que Paulo Freire (1989) define como a precedência da leitura do mundo sobre a leitura da palavra; ou seja, o aprendizado da escrita no Monte Recôncavo encontra seu solo fértil nas memórias de infância e nos saberes ancestrais que os estudantes já possuem e irão aprofundar através do trabalho com a obra.

Nessa perspectiva, corrobora o conceito de letramento de Magda Soares, que propõe que a entrada no mundo da escrita deve ser indissociável das práticas sociais e culturais do sujeito. Assim, o título da obra já explicita um movimento de transição do letramento passivo para um letramento protagonista, pois ao lerem as próprias histórias e reconhecerem sua herança afrodescendente, os estudantes protagonizam um ato político de autodescoberta e empoderamento, transformando a memória oral em ferramenta de emancipação social no espaço escolar.

A relevância das narrativas presentes no livro sobre o Monte Recôncavo para a alfabetização do 1º ano reside na capacidade de converter a memória coletiva em material pedagógico vivo. Ao contrário de cartilhas genéricas, estas narrativas oferecem um texto de partida carregado de significados afetivos e identitários. A partir do letramento crítico, quando o estudante quilombola se vê representado nas páginas através de histórias de assombração, rituais como a Esmola Cantada ou relatos de seus anciãos, a aprendizagem da leitura deixa de ser uma tarefa mecânica de decifração para tornar-se um ato de descoberta e afirmação de si. Assim, o livro atua como um catalisador das habilidades previstas na BNCC, garantindo que a entrada

no mundo da escrita ocorra sem o rompimento com as raízes orais da comunidade.

A organização da proposta seguirá a seguinte organização: serão utilizados textos que estão no livro e, a partir deles, será atrelada uma das habilidades da BNCC que é esperada para o 1º ano e que pode ser trabalhada a partir do texto. Em seguida, será indicado o Campo de atuação ao qual o texto está associado e então as sugestões de atividades. Para cada texto/habilidade serão indicadas atividades nas quatro práticas de linguagem. A escrita dos textos se deu a partir da reflexão do que é mais atrativo para estudantes que possuem apenas seis anos de idade e em sua maioria não estão alfabetizados.

A seguir, serão apresentados caminhos que sugerem de que forma o livro pode ser usado em práticas de alfabetização. As catorze (14) habilidades contidas na planilha referem-se a uma parte do que é esperado que os estudantes aprendam; são retiradas da BNCC e são essenciais para os estudantes do 1º ano.

## 5.1 ATIVIDADES SUGERIDAS A PARTIR DO LIVRO E EM DIÁLOGO COM A BNCC

**Quadro 2** - Atividade 01

<b>Capítulo: Água dessa fonte</b>
<p><b>Texto 07</b></p> <p>Título: Meu avô nem sonhava nascer</p> <p>Do lado do altar ali, diz que ali naquele sítio, em baixo, tem um mundo de uma cisterna: água que desce pro tororó,</p> <p>Botava o ouvido e ouvia zuada.</p> <p>Quando fez essa igreja aí, meu avô nem sonhava nascer, Foi no tempo da escravidão.</p> <p>Essa cachoeira mesmo de Zezito, a água desce forte, quando chega lá em baixo,</p>

<p>ninguém sabe pra onde essa água vai.</p> <p>Vem daqui de cima.</p> <p>Em todo pé de outeiro aqui. dá água.</p>
<p><b>Habilidade da BNCC:</b> Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. (EF01LP26)</p>
<p><b>Campo de atuação:</b> Campo da vida cotidiana.</p>
<p><b>Prática de leitura:</b> Realizar a leitura do texto em voz alta para os estudantes. Após a leitura, conversar com os estudantes, estimulando-os a responder: Qual conteúdo do texto?; Quais elementos aparecem no texto (água, igreja, pessoas, cachoeira e etc)?; O texto comunica algo do passado ou do presente?</p>
<p><b>Prática de oralidade:</b> Subsequentemente a leitura e ao diálogo, convidar as crianças a dialogar: Você já ouviu este relato de algum mais velho, ou de seus pais?; Conhecem ou já viram algum lugar aqui da comunidade que desça água, cachoeira?. Deverão ser acolhidas e respeitadas as falas com as experiências dos estudantes.</p>
<p><b>Prática de Escrita:</b> No caderno ou em uma folha de papel, incentivar a escrita espontânea dos estudantes. A folha deverá ter a seguinte frase: “No texto tem...” As crianças irão completar, desenhando ou escrevendo do seu jeito (a partir de sua hipótese de escrita).</p>
<p><b>Prática de Análise linguística:</b> Escolher uma das frases escritas pelos estudantes e colocar no quadro. Ler a palavra com a turma, apontando palavra por palavra e refletir com eles quantas palavras tem cada frase. Para finalizar, pode escrever a frase em cartolina, fatiar a frase e organizar grupos para que montem a frase.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 40).

### Quadro 3 - Atividade 02

<p><b>Capítulo:</b> Na casa de todo mundo</p>
<p><b>Texto 37</b></p> <p>Título: Pra fazer aquela poesia</p> <p>É tanta brincadeira que até já me esqueci.</p> <p>A gente esqueceu. Hoje em dia não tem esse negócio de brincadeira.</p> <p>Eu até me esqueci cantiga de roda.</p>

Me esqueci mesmo.  
A gente brincava pra fazer aquela poesia.

Hoje eu tenho saudade do meu tempo  
Eu vou fazer 68 anos agora em janeiro.

A gente podia viver.  
Tinha uns tipo de brincadeira  
que hoje em dia não tem mais.  
A gente podia ficar de short,  
sem camisa,  
a gente podia ficar um com outro,  
brincar sentado em algum lugar,  
e não tinha aquela maldade.

Eu tive infância:  
brinquei de esconder  
de pegar,  
de baleou,  
de pula pula,  
de laço,  
de tudo.  
Eu já subia na árvore,  
já coisa,  
tudo já fiz nessa vida.  
Hoje em dia, não tem mais.

**Habilidade da BNCC:**

Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. (EF01LP20)

**Campo de atuação:** Campo da vida cotidiana.

**Prática de leitura:** Ler o texto para a turma. Enquanto lê, pode projetar no Datashow as brincadeiras citadas no livro, para que façam a associação concreta. É possível também pedir que toda vez que ouvirem o nome de uma brincadeira, levantem a mão.

**Prática de oralidade:** Perguntar quais brincadeiras conseguiram reconhecer e incentivar a participação dos estudantes.

**Prática de Escrita:** Anotar no quadro, em forma de lista, as brincadeiras que os estudantes disseram. Não esquecer de dar um título à lista. Após este momento, solicitar que façam no caderno a própria lista de brincadeiras favoritas, cada um com sua hipótese de escrita. É recomendado

também que forneça um banco de palavras, no quadro, para os alunos que ainda não estão no nível alfabético.

**Prática de Análise linguística:** Refletir e reconhecer o formato da lista, o alinhamento.

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 85).

#### Quadro 4 - Atividade 03

<b>Capítulo:</b> Na casa de todo mundo
<p><b>Texto 39</b></p> <p>Título: <i>No cavalinho ou no jegue</i></p> <p>Naquele tempo era tão gostoso! A gente brincava de picula: a “picula” quer dizer que era aquele grupo de amigos com amiga, tudo adolescente mesmo, de dez, doze, quinze ano e se esconder, pra que pegasse uns aos outros, a pessoa ia se esconder. O nome era “picula”. E outra brincadeira também que a gente tem era a gente pegar corda, amarrar na grade de pau, ficar se balançando, a coisa de “gangorra”. Era essas coisa.</p> <p>Aí ficava brincando de roda, a gente dizia assim: “Cataçó, cataçó”, aí o outro dizia: “licuri tá no sol; Dona Maria mandou dizer se cavalinho quer vir”, aí pegava nas costas.</p> <p>Era tanta brincadeira que a gente tinha!</p> <p>A gente fazia assim “três três passará”: tinha um bocado de gente, aquela filhinha de amiguinho cantava “três três passará, derradeiro ficará”. Vinha um, outro era o cavalinho e eu era – vamo supor - o jegue. Aí procurava saber “você quer no cavalinho ou no jegue?”. Se dissesse que era no jegue, eu levava aquela pessoa nas costa, e se dissesse que é no cavalinho já levava aquela pessoa pra lá, de um a um até terminar. Não tinha essa maldade de um brincar com o outro. Não tinha não. Teve uma vez mesmo que tinha faltado energia; aí Rosa, já mocinha, quer ver sair nua aqui? A gente “bora, bora, vai Rosa!” Rosa tirou a roupa já mocinha, saiu nua onde tem a igreja.</p> <p>Ninguém viu, só a gente que sabia.</p>
<b>Habilidade da BNCC:</b> Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. (EF01LP01).
<b>Campo de atuação:</b> Campo da vida cotidiana.
<b>Prática de leitura:</b> Formar uma roda de leitura e ler o trecho do livro que será escrito em papel metro, facilitando assim a visualização por parte de todos. Ao fazer a leitura, o aluno vai usar o dedo ou uma régua, percorrendo a linha da esquerda para a direita. Ao mudar de linha, vai mostrar que a leitura desce, seguindo para a linha de baixo. Após a leitura, o professor ou professora pode apontar e perguntar as crianças: “Vocês perceberam onde começa o texto?”. Pedir que mostrem onde começa, onde termina e a direção do texto.
<b>Prática de oralidade:</b> As crianças poderão relatar se utilizam essa brincadeira e indicar quais brincadeiras elas mais gostam ou mais brincam.
<b>Prática de Escrita:</b> Após a leitura do texto, irão escrever, cada um com sua hipótese de escrita, uma frase ou palavra, a depender do nível de cada estudante, sobre uma das brincadeiras que continham

no relato. Ao final, uma criança, de preferência que esteja no nível silábico alfabético ou alfabético, representará a turma e poderá escrever sua frase no quadro, sinalizando a direção da escrita.

**Prática de Análise linguística:** Entregar o trecho da música “Cataçó, cataçó / licuri tá no sol...” impresso para cada aluno. Pedir que pintem a primeira palavra do texto (Cataçó) de verde (sinal de partida) e a última palavra de vermelho (sinal de chegada). Pedir que circulem todos os pontos finais. Explicar que o ponto é onde a leitura descansa antes de ir para a linha de baixo.

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 87)

#### Quadro 5 - Atividade 04

**Capítulo:** Na casa de todo mundo

##### Texto 25

Título: Eu não quero conta com beiju

Aipim tenho pavor.

Eu tenho pavor de aipim,

Eu tenho pavor de beiju, banana.

Eu não quero conta com aquele fruta pão.

Eu não gosto de beiju,

batata doce eu não quero.

Eu não quero conta com fruta pão.

Eu não quero conta com beiju.

Beiju de coco ainda gosto, beiju de folha.

Porque beiju de folha com coco ele é gostoso.

Beiju de folha:

Bota bem coco, goma, pega a massa, bota bem coco, bem coco, açúcar, bota na folha, dobra a folha, bota pra assar.

É gostoso sim!

##### Habilidades da BNCC:

Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco. (EF01LP12)

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF12LP06)

**Campo de atuação:** Campo da vida cotidiana.

**Prática de leitura:** Fazer a leitura do texto do livro e trabalhar as preferências de cada estudante. Pedir que falem do que gostam e o que não gostam de comer.

**Prática de oralidade:** Convidar um ancião ou anciã da comunidade para falar sobre fazer esta receita com a turma. Recomenda-se dividir a turma, assim uma dupla pode ler a receita conforme está no livro e outra dupla anota a receita. Outro grupo irá filmar e registrar fotos do momento da

explicação e preparação da receita do ancião/anciã com as crianças. Após a atividade registrada, a escola poderá repassar aos pais dos estudantes o vídeo com a atividade caso desejem, para que possam fazer em casa com seus filhos.

**Prática de Escrita:** Escrever a receita no caderno.

**Prática de Análise linguística:** Entregar impresso para os alunos uma das frases que acabaram de ler. A frase deve estar com as palavras coladas umas nas outras, sem os espaços. O objetivo é analisar e refletir sobre a escrita.

Exemplo da frase: EUNÃOGOSTODEBEIJU

Ao tentar ler a frase, a leitura ficará confusa, com o objetivo de o estudante perceber e refletir sobre as normas que regem o sistema de escrita; e entenda a função comunicativa do espaço entre as palavras. Poderão ser feitas perguntas para ajuda-los a refletir: O que aconteceu com esta frase?; Por que está difícil de ler?. Após a resposta correta, os estudantes podem ser orientados a cortar as palavras e colar no caderno, respeitando o espaço entre elas.

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 73)

#### Quadro 6 - Atividade 05

**Capítulo:** Na casa de todo mundo

##### Texto 23

Título: Da própria raspa da mandioca

Vinha muita barraca, porque o pessoal aproveitava – quem não tinha nada pra fazer, pra vender, aí eles aproveitava.

Quem tinha roça,

Fazia **bolachinha de goma**,

fazia aqueles bolinhos de **carimã**,

que chama “bolinho de estudante”,

que faz da própria **farinha de goma**.

Da própria **farinha de tapioca** faz aquele bolinho.

Aí fazia a “**buluinha**” que chama,

que era da própria raspa da mandioca,

que raspava,

botava pra secar,

depois moía tudo numa pedra.

Ninguém tinha liquidificador,

não tinha nada. ,

Aquelas pedra todo mundo tinha,

<p>aquelas pedra grande que pisava, larga assim, que ele parecia pedra de mármore, que era pra pisar essas coisas, pra fazer os doce. Aí ia, pisava, peneirava, fazia doce compridinho que chamava “buluinha”.</p> <p>E tinha bolachinha, que era da goma da mandioca que fazia, ficava aquela goma.</p> <p>Secava pra fazer bolachinha que só molhava com leite de coco.</p> <p>Já a buluinha, eles molhava com a calda. Fazia aquela calda com açúcar, com cravo e canela, e massava a buluinha.</p> <p>A bolachinha era com o leite do coco puro; não botava água não.</p> <p>Aproveitava quando tinha uma festa pra todo mundo ir com seu tabuleirozinho vender, fazer um dinheirinho.</p>
<p><b>Habilidade da BNCC:</b> Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. (EF12LP01)</p>
<p><b>Campo de atuação:</b> Campo da vida cotidiana:</p> <p>Observação: O relato fala de receitas, mas a receita não está completa no livro, ela é apenas mencionada.</p>
<p><b>Prática de leitura:</b> Ler o texto e entregar aos estudantes um caça palavras com as palavras destacadas que estavam no material lido. É importante que os estudantes recebam junto com o caça palavras um banco de dados com o que irão procurar, para que sirva de suporte. É indicado também que a cada trecho que for lido vá sendo alimentado um painel que pode ficar fixo na sala. Sugerimos que este painel contenha as palavras que forem descobrindo a cada leitura.</p>
<p><b>Prática de oralidade:</b> Perguntar as crianças: “Quem já viu uma pedra de pisar ou quem já comeu o bolinho de estudante?”. É importante estimulá-los a contar se alguém na família ainda faz essas receitas contidas no texto.</p>
<p><b>Prática de Escrita:</b> Pedir que as crianças perguntem em casa o nome de um prato que a família faz da própria raspa da mandioca ou da goma. Elas deverão anotar no caderno com a ajuda de um adulto. Na aula seguinte, cada criança dita o nome da receita para o professor (escriba) ou tenta escrever sozinha, criando um Dicionário de Sabores do Monte, que poderá ficar exposto no mural.</p>
<p><b>Prática de Análise linguística:</b> Relacionar a imagem ao nome e praticar a leitura de precisão. Levar para aula imagens do que é citado no texto (o bolinho, a pedra de moer, o coco). Colocar fichas com nomes parecidos para que a criança escolha o correto. Exemplo: Perto da imagem da pedra, coloque as fichas: PEDRO - PEDRA - PERDA. Para escolher PEDRA, ela precisará decodificar com precisão o final da palavra, não apenas ler globalmente o início.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 70)

**Quadro 7 - Atividade 06**

**Capítulo:** Na casa de todo mundo

**Texto 40**

Título: A rosa vermelha

Pra brincar de roda - oh menina!-

Esse terreiro ficava pequeno pra gente brincar de roda.

Fazia uma roda ali no bar de Regi.

Tomava aquele largo todo.

Era menino, os menino batendo no pandeiro

no tamborim

no negócio

e a gente cantando “ a rosa vermelha”.

Era bonito demais:

“A rosa vermelha

é meu bem querer

A rosa vermelha e branca

hei de amar até morrer.

A rosa vermelha e branca

hei de amar até morrer.

Minha mãe não quer que eu coma

escaldado de aipim.

Minha mãe não quer que eu namore

com esses muleque daqui”

E ia muito, montão de roda!

Uma outra também:

“ O vapor de Cachoeira

Não navega mais no mar. Ribo o pano, toca o buzu, nós queremos vadiar. Oh iá iá

Nos queremos vadiar!”

Menino! Já pensou? Até dez, onze hora

e as vó e as mãe gritando.

Essas música

Futucando assim eu lembro.

**Habilidade da BNCC:** Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas. (EF01LP19)

**Campo de atuação:** Campo artístico literário.

<p><b>Prática de leitura:</b> Ler a cantiga no livro, acompanhar com o dedo para que entendam a dinâmica da leitura e percebam a entonação de quem vai ler ao realizar a leitura. Recitar mais forte a parte das rimas, para que percebam que estão presentes.</p>
<p><b>Prática de oralidade:</b> Cantar a música com a turma. Em seguida, escrever em um cartaz, registrando a música/cantiga para que fique visível aos estudantes e possam recorrer à letra da cantiga como aporte.</p>
<p><b>Prática de Escrita:</b> O texto menciona instrumentos e objetos usados na brincadeira, como pandeiro, tamborim e bazu. Pedir para os alunos escreverem uma lista dos objetos que aparecem na história. As crianças poderão ser agrupadas conforme a hipótese de escrita, colocando alunos com níveis próximos para escreverem juntos, de forma que possam dialogar e refletir sobre a escrita das palavras. É possível também solicitar ações diferentes de cada grupo, por exemplo: para alunos pré-silábicos, peça para desenharem o PANDEIRO e tentarem escrever a letra inicial. Para alunos silábicos ou alfabéticos: desafio de escrita espontânea das palavras: ROSA, RODA, PANDERO.</p>
<p><b>Prática de Análise linguística:</b> Recitar com os alunos a cantiga da Rosa Vermelha. Pedir que batam palmas toda vez que uma palavra combinar com a outra (rimar). Em seguida, escrever no quadro os pares de rimas encontrados, por exemplo: QUERER / MORRER, AIPIM / DAQUI, MAR / VADIAR. Subsequentemente, pedir para as crianças pensarem em outras palavras que rimam com AIPIM (Ex: pudim, jardim, capim). Isso ajuda a perceber que o som final das palavras pode ser igual, mesmo em palavras com significados diferentes.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 88)

#### Quadro 8 - Atividade 07

<p><b>Capítulo:</b> Era animado, era bonito demais</p>
<p><b>Texto 58</b></p> <p>Título: Sua vó tem uma história no Monte</p> <p>É tradição, sua história.</p> <p>Sua vó tem uma história no Monte: se vestia de cabocla pra poder alegrar.</p> <p>É tanto que ela deixou de sair uns tempo, outras tentaram, mas não foi igual a ela, não pegou.</p> <p>Não tem igual não.</p>

<p>O jeito é retornar mesmo,          porque eu acho assim ó:          a gente é quilombo,          a gente nasceu quilombola e não sabia.</p> <p>A gente tem que resgatar essa cultura da gente mesmo.</p>
<p><b>Habilidade da BNCC:</b> Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. (EF01LP09)</p>
<p><b>Campo de atuação:</b> Campo da vida cotidiana.</p>
<p><b>Prática de leitura:</b> Ler o trecho do livro em voz alta, destacando as palavras quilombo e quilombola. Perguntar as crianças quais palavras ouviram que soam parecidas.</p>
<p><b>Prática de oralidade:</b> Fazer uma lista no quadro com palavras ditadas pelos estudantes que comecem com a mesma sílaba para que percebam a semelhança. Ex: quinta, quintal, quilo.</p>
<p><b>Prática de Escrita:</b> Produzir lista e registro de memória a partir da seguinte frase: “Sua vó tem uma história no Monte”. Pedir para os alunos escreverem uma lista de 3 coisas que a vó ou as vós da comunidade fazem. Ex: doce, reza, samba.</p>
<p><b>Prática de Análise linguística:</b> Colocar palavras lado a lado para análise e comparação. Por exemplo: as palavras CABOCLA e CULTURA. Perguntar: Elas começam com a mesma letra?; Elas começam com o mesmo som?.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 120)

#### Quadro 9 - Atividade 08

<p><b>Atividade com as minibiografias dos anciões/anciãs</b></p>
<p>Conteúdo: Minibiografias dos 6 anciões e anciãs que contam as narrativas do livro.</p>
<p><b>Habilidades:</b></p> <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF01LP22)</p> <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF01LP23)</p>
<p><b>Campo de atuação:</b> Campo das práticas de estudo e pesquisa.</p>
<p><b>Prática de leitura:</b> Ler as minibiografias do livro com as crianças, com o objetivo de valorizar a memória local e estimular a pesquisa de forma leve, por meio de conversa com as famílias. É importante explicar o que é uma minibiografia. É interessante que mostrem a foto do livro ou projeto em no Datashow, para fazerem a leitura das imagens e conseguirem associar o nome ao retrato de</p>

<p>cada ancião. Entendendo que, no 1º ano, a criança ainda não lê com autonomia, a ideia é observar os textos curtos e identificar informações simples como nome, idade e o que a pessoa fez ou faz.</p>
<p><b>Prática de oralidade:</b> Perguntar se já conhecem os anciãos, se já ouviram falar e o que chama a atenção na minibiografia. Dividir a sala em 6 equipes: cada equipe ficará com um ancião da comunidade e irá dialogar com a família por meio de entrevista, com perguntas-chave para buscar informações que complementem as minibiografias e organizar os dados.</p> <p>Sugestão de perguntas para a pesquisa:</p> <p>Você conhece algum dos mais velhos da comunidade que contam as histórias no livro?</p> <p>Você já ouviu alguma história contada por eles?</p> <p>O que você considera mais importante na vida desta pessoa?</p>
<p><b>Prática de Escrita:</b> Registrar, junto à família, as informações que forem obtidas a partir das entrevistas, no caderno. Os adultos irão auxiliar as crianças que ainda não estão no nível alfabético.</p>
<p><b>Prática de Análise linguística:</b> Analisar com as crianças a relação entre a imagem (foto do ancião) e o texto escrito (seu nome, idade). Apresentar a foto da minibiografia e pedir que eles observem a imagem: O que o rosto dele ou dela nos conta?; O que está vestindo?; Onde a pessoa parece estar?. Mostrar o nome escrito na página ao lado da foto. É importante trabalhar a letra inicial do nome em destaque, por exemplo: se for Celina, procure no texto outras palavras que começam com C (criou, completou). Pedir também para as crianças desenharem um símbolo que represente aquela pessoa, por exemplo: se ela fala da igreja ou da maré, desenham uma igreja ou água ao lado do nome. Isso trabalha a conversão de uma ideia em um signo visual.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 16-17)

#### Quadro 10 - Atividade 09

<p><b>Capítulo:</b> Era animado, era bonito demais</p>
<p><b>Texto 43</b></p> <p>Título: Samba meu boi!</p> <p>Tinha o bomba boi. Bumba boi era bonito mesmo. Acho que era no dia primeiro de janeiro. Janeiro, perto do Carnaval. Era janeiro o bomba boi. Fazia aquela armação de madeira, arranjava aquela caveira mesmo do boi mesmo. O chifre do boi eles botava; o olho, botava aquele papel de alumínio o olho. E pegava aquele chitão mesmo assim, aquele chitão bem colorido, bem estampado. Aí cobria como se fosse um boi. Aí o homem entrava lá dentro e o outro ia com a vara guiando o boi, e o boi atrás.</p> <p>Quem tava embaixo do boi não via não. Via através de bater: batia pro lado de cá, ele ia pro lado de cá, batia aqui... “bora meu boi!” e o boi saía dançando. Enfiava o pé em cima de um, em cima de outro, corria atrás do pessoal... um negócio gostoso! Acho que tem lugar pra isso, tem lugar pra essas coisas ainda.</p>

<p>A gente brincava com boi, a coisa mais normal do mundo. Era um boi de armadura de madeira, só que a cabeça era a carcaça do boi mesmo. Aí eles cuidava, envernizava. Aí esse boi batia então: com essa vara, batia para o lado de cá, batia pro lado de cá, batia. No fundo, era para virar, “vira bumba boi! vira meu boi! “. Ele rodava, “samba meu boi! “ Quem tava ali debaixo era uma pessoa, aí sambava, rodava. Botava o chifre em cima de um, outro corria, e um com a vara, dominando o boi!</p> <p>O rapaz que começou o boi era chamado João Barandi, que até já morreu, e era o ícone do Carnaval aqui do Monte.</p>
<p><b>Habilidades da BNCC:</b></p> <p>Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço). (EF01LP25)</p> <p>Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. (EF01LP26)</p>
<p><b>Campo de atuação:</b> Campo da vida cotidiana.</p>
<p><b>Prática de leitura:</b> Ler o texto em voz alta</p>
<p><b>Prática de oralidade:</b> Estimular a oralidade, imaginação e participação coletiva, pedindo que recontem a história. Fazer perguntas e dialogar sobre a leitura, objetivando identificar os elementos da narrativa. Exemplo: conversa sobre os personagens (Bumba meu Boi, homem dentro do boi, guia com a vara, João Barandi, o povo. Sobre o tempo (janeiro, perto do carnaval), e sobre o acontecimento/enredo (montavam o boi com madeira e chitão colorido, o boi dançava, corria atrás das pessoas, o guia batia com a vara para ele virar e todo mundo brincava).</p>
<p><b>Prática de Escrita:</b> Registrar no quadro a história criada pelos alunos ou em um cartaz.</p>
<p><b>Prática de Análise linguística:</b> Desenhar o boi seguindo as instruções do texto. Escrever abaixo do desenho a frase principal do texto.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 100)

#### Quadro 11 - Atividade 10

<p><b>Capítulo:</b> Ninguém descobre o fundamento</p>
<p><b>Texto 64</b></p> <p>Título: Das flores nasceu a cura</p> <p>A palavra de Deus é muito finíssima.</p> <p>Uma coisa finíssima a pessoa tomar um banho de folha. Todo mundo sabe tomar banho?</p>

Não é não!

A pessoa tomar um banho de fola,  
pôr a folha,  
pedir licença,  
pegar aquela folha,  
saber tomar aquele remédio.

E não é botar no fogo pra cozinhar não:  
bota água no fogo e esfrega;  
depois toma aquele banho  
rezando!  
Pedindo a Deus!

Porque Deus,  
quando fez o mundo Deus,  
existia o mundo,  
existia o paraíso de Jesus.

Ele,  
quando desceu pra fazer o mundo,  
as primeiras três coisa que Jesus escolheu  
foi terra, mar e céu:  
A terra que deu apoio a água,  
a água veio por cima.  
Pela ventação das águas na terra,  
nasceu as ervas,  
das ervas nasceu as flor,  
das flores nasceu a cura!

**Habilidade da BNCC:** Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (EF01LP23).

**Campo de atuação:** Campo de estudo e pesquisa.

**Prática de leitura:** Realizar a leitura do texto. Questionar os alunos: Vocês conhecem o banho de folha?; Por que precisa pedir licença à folha?; Alguém na família já tomou banho de folha?. Perguntar se eles têm algum mais velho que conheça algum ritual com banho de folha. Entregar o texto impresso e pedir para os alunos circularem, com cores diferentes, os elementos da natureza citados (Água, Terra, Mar, Céu, Ervas, Flores).

**Prática de Oralidade:** Perguntar aos alunos o que eles aprenderam sobre o banho de folha. Sugerir que gravem um áudio dando uma dica de cura, baseada no que ouviu no texto ou em casa. Exemplo: “Oi, eu sou o Uilian e aprendi que o banho de folha não pode ferver no fogo, tem que esfregar e pedir licença”. Esse áudio pode ser transformado em um pequeno vídeo e junto com a foto da planta citada ser compartilhado com a comunidade.

**Prática de Escrita:** Organizar os alunos em duplas para gravar pequenos áudios, *podcasts* ou vídeos curtos. Os estudantes irão escrever com ajuda do professor escreva ou escrita espontânea o nome de uma folha e explicar para que ela serve. Ex.: boldo serve para a barriga. Subsequentemente, gravar os alunos recitando o trecho “Das ervas nasceu a flor, das flores nasceu a cura”, seguido da explicação de uma planta que pesquisaram em casa. Esses áudios podem ser enviados no grupo de WhatsApp da escola ou da comunidade, dando sentido social a prática de linguagem.

**Prática de Análise linguística:** Comparar os sons das palavras que são parecidas no texto. Exemplo: Terra e erva tem uma sílaba com o som parecido. Podem ser trabalhadas também palavras em que fazemos a troca da letra inicial, como na palavra cura, se trocarmos o c pelo f, se torna fura, pelo d se torna dura. É importante ir trocando e brincando com os sons.

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 135)

#### Quadro 5 - Atividade 11

**Capítulo:** O pessoal via mesmo

##### Texto 72

Título: Só via o meio dela

Eu já vi uma cobra dessa.

Foi eu e sua mãe pro mangue pegar caramuru.

Quando a gente tava voltando,

Tinha uma cobra que eles chamava de “encantada”.

A gente não viu nem a cabeça e nem o rabo,  
só via o meio dela.

Tirei o chapéu,

joguei em cima dela

e ela nem saiu.

A gente teve que voltar por outro lugar.

Era uma cobra que nunca tinha visto.

<p>Era cobra encantada.</p> <p>No Milagre, eu vi aquela cobra. A cobra tinha uma crista.</p> <p>Naquele tempo, o pessoal via mesmo.</p>
<p><b>Habilidades da BNCC:</b> Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF12LP05)</p>
<p><b>Campo de atuação:</b> Campo artístico literário.</p>
<p><b>Prática de Leitura:</b> Ler o texto com pausas para criar suspense. Perguntar aos alunos: O que é algo encantado para vocês?; Por que será que a cobra da história tinha uma crista?; Alguém já foi ao mangue pegar caramuru?.</p>
<p><b>Prática de oralidade:</b> Pedir que as crianças contem histórias de animais encantados, caso já tenham escutado dos seus avós no Monte.</p>
<p><b>Prática de Escrita:</b> Produzir uma recontagem do texto em colaboração, transformando o relato em outro gênero. Sugestão: Tirinha.</p>
<p><b>Prática de Análise linguística:</b> Comparar os sons das palavras do texto e manipular sílabas. Trabalhar a letra C de cobra, crista, cabeça e caramuru. Refletir que todas começam com C, mas o som da sílaba não é igual. Pedir que sugiram palavras com a mesma sílaba inicial para comparar o som.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2018) e Guerola e Santos (2021, p. 156)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar como o livro *“A gente já nasceu quilombola e não sabia”*: histórias do Monte Recôncavo poderia atuar como suporte pedagógico em um processo de alfabetização e letramento situado na comunidade do Monte Recôncavo. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a literatura de base ancestral não é apenas um suporte de leitura, mas um instrumento de afirmação política e identitária dentro da sala de aula.

As narrativas contidas no referido livro oferecem ricas possibilidades pedagógicas, especialmente por conectarem o processo de alfabetização à identidade, à cultura e à história dos estudantes. No trabalho com essas narrativas em turmas de alfabetização, o foco vai muito além da decodificação, pois busca compreender e valorizar o contexto.

A partir do trabalho com o livro, conseguimos valorizar um processo de alfabetização e letramento que seja baseado em temas significativos e que permitam a leitura de mundo, sugerida por Paulo Freire. Ao utilizar as narrativas como ponto de partida, discutindo os temas geradores, será possível validar os conhecimentos prévios e favorecer o desenvolvimento positivo da identidade dos estudantes. À medida em que se sentem representados nas histórias e personagens, o sentimento de pertencimento é fortalecido e a sua cultura é vista como currículo escolar válido e importante.

É perceptível que o trabalho não está restrito apenas à leitura das narrativas, mas várias possibilidades se abrem. Exemplos são: (1) o incentivo à produção de textos a partir das temáticas trabalhadas em cada capítulo, (2) a escrita das receitas e (3) a legendagem das imagens que estão no livro, a partir da leitura feita pelos próprios estudantes. As sugestões citadas são apenas pequenas possibilidades, com base nas narrativas presentes no livro. Por meio da leitura atenta, a escola poderá utilizar o material de forma a aproveitar ainda mais os caminhos possíveis.

A análise dos capítulos e das atividades revelou que o alfabetizar letrando ganha contornos de resistência em territórios quilombolas. Ao utilizar os temas geradores extraídos dos relatos dos anciãos, a escola consegue cumprir o duplo direito defendido por Soares (2020) e Moraes (2007): o domínio técnico do sistema de escrita e a participação efetiva em práticas sociais de leitura. A pesquisa demonstrou que a leitura de mundo freiriana ocorre no momento em que o estudante reconhece

sua própria fala e a de sua comunidade como conteúdo escolar legítimo.

Dessa forma, a exploração didática do livro viabiliza a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, sustentada por temáticas de relevância social que fomentam a leitura de mundo preconizada por Paulo Freire. Ao adotar as narrativas quilombolas como ponto de partida para a extração de temas geradores, o docente não apenas valida os conhecimentos prévios do educando, mas promove o fortalecimento da autoimagem e da identidade étnico-racial. O reconhecimento do próprio território e de seus ancestrais, na condição de protagonistas literários, fortalece o sentimento de pertencimento, elevando a cultura local ao status de currículo vivo, legítimo e epistemologicamente válido.

A transposição didática das histórias do Monte Recôncavo para o cotidiano escolar atende plenamente ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Ao elevar o saber tradicional ao centro do processo de alfabetização, a escola cumpre o dever de assegurar um currículo que seja, de fato, relevante e respeitoso aos processos próprios de aprendizagem da comunidade. Essa práxis pedagógica não apenas diminui o distanciamento histórico entre o conteúdo escolar e a vida no quilombo, como também efetiva o direito dos estudantes a uma educação que valorize seu patrimônio imaterial. Assim, o ato de alfabetizar e letrar por meio destas narrativas torna-se um exercício de justiça curricular, no qual a palavra escrita serve para reafirmar a existência, a resistência e o protagonismo do povo quilombola no cenário nacional.

No âmbito das turmas de alfabetização, a mobilização desse acervo transcende a dimensão mecânica da decodificação fonêmica, priorizando uma imersão semântica que valoriza o contexto territorial. Ao ancorar o ensino em textos que refletem a realidade do estudante, a escola rompe com a tradição de uma alfabetização neutra e descontextualizada, conferindo sentido real ao ato de ler.

Ademais, a versatilidade pedagógica desse material demonstra que o trabalho com a memória oral não se encerra na recepção passiva do texto. Abrem-se múltiplas frentes de análise linguística e produção textual, respeitando sempre a hipótese de escrita em que cada estudante se encontra e que englobam desde a escrita funcional de receitas ancestrais até o exercício de multiletramentos na legendagem das imagens e na contextualização dos relatos. Essas estratégias permitem que o estudante transite entre a oralidade e a escrita, apropriando-se de diferentes gêneros discursivos presentes na vida comunitária. Portanto, o material não é apenas um

suporte de leitura, mas também um catalisador de práticas pedagógicas dialógicas que permitem à escola aproveitar a riqueza dos saberes quilombolas como fundamento de uma educação libertadora e situada.

Este trabalho contribui para o campo da Educação Escolar Quilombola ao oferecer caminhos metodológicos que combatem a invisibilidade histórica das populações tradicionais no currículo. A principal descoberta reside no fato de que o interesse pela escrita é potencializado quando o objeto de estudo é a própria história do sujeito. As narrativas de assombrações, curas e memórias do cotidiano são cultura viva e mostraram-se como enunciados estáveis que facilitam a apropriação dos gêneros discursivos pelos alfabetizandos.

Embora este estudo tenha focado nas práticas iniciais de alfabetização, entende-se que há vasto campo para investigar como essas narrativas podem ser exploradas nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando o aprofundamento da escrita literária e da autoria quilombola.

Por fim, espera-se que esta dissertação inspire práticas pedagógicas que compreendam a alfabetização como um ato de liberdade e de esperança. Como afirmou o ancião em seu relato, “o filho tem que aproveitar o pai até o infinito”; que a escola saiba, da mesma forma, aproveitar a sabedoria de seus mais velhos para ensinar seus mais novos a lerem e escreverem seus próprios destinos.

## REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. Artes da memória de povos em diáspora: história e pedagogia em “condições de enunciação”. **Fronteiras**: Revista de História, Dourados, v. 18, n. 31, p. 244-256, jan./jun. 2016.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola**. Salvador: CEE/CEB, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm). Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define diretrizes

curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

CARDOSO, Beatriz; SEPÚLVEDA, Angélica. Prefácio. *In*: TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. São Paulo: Moderna, 2020. p. 7-10.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 1-20, abr./jun. 2017.

COELHO, Nely Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2012.

DIAS, Maria da Graça Andrade. **Memória e existências**: identidade e valores na representação social do patrimônio no Recôncavo da Bahia. 2015. 206 f. Tese (Doutorado) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUEROLA, Carlos Maroto. Sábias/os e mais velhas/os com a palavra. *In*: SILVEIRA, Alexandre Cohn da; BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos (org.). **Gepilis acontecendo**. Feira de Santana: Zarte, 2021. p. 349-383.

GUEROLA, Carlos Maroto; SANTOS, Maricélia Conceição dos. **A gente já nasceu quilombola e não sabia**: histórias do Monte Recôncavo. Salvador: Edição dos Autores, 2021.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: UNESCO. **História geral da África**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. v. 1.

HOOKS, bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **São Francisco do Conde (BA)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-francisco-do-conde.html>. Acesso em: 3 jan. 2026.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Loyola, 1994.
- MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana et al. (org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANSONE, Livio. Desigualdades duráveis, relações raciais e modernidades no Recôncavo. **Revista USP**, n. 68, p. 234-251, 2006.
- SANTO, José Jorge do Espírito. **Resgate de uma riqueza cultural**: São Francisco do Conde. São Francisco do Conde-BA. 1998.
- SILVA, Celso Sisto. Do griô ao vovô. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, jan./jun. 2013.
- SILVA, Roseane Medeiros da. **Literatura afro-brasileira e formação da identidade negra**. 2024. Dissertação (Mestrado) – UNILAB, São Francisco do Conde, 2024.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SOARES, Magda. Entrevista – Magda Becker Soares – Alfabetização e Letramento. **Revista Brasileira de Educação Básica, Pensar a Educação, Pensar o Brasil 1822-2022**. Disponível em: <http://rbeducacaobasica.com.br/entrevista-magda-becker-soares-alfabetizacao-e-letramento/>. Acesso em: 22 dez. 2025.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.