



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
CURSO SUPERIOR LICENCIATURA EM LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

FRANCISCO MADSON DA SILVA LOPES

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TOCANTINS**

**PALMAS - TO
2023**

FRANCISCO MADSON DA SILVA LOPES

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TOCANTINS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso Superior de Licenciatura
em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins *Campus* Palmas, como
exigência à obtenção do título de Licenciado em
Letras - Habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Ma. Elaine Cristina R. Aguiar
Co-Orientadora: Profa. Dra. Mirelle da S. Freitas

**PALMAS - TO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

S586p Silva Lopes, Francisco Madson da
Proposta didática para o ensino do gênero Memórias Literárias na
Educação Escolar Quilombola no Tocantins / Francisco Madson da
Silva Lopes. – Palmas, TO, 2023.
75 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras -
Habilitação em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO,
2023.

Orientadora: Ma. Elaine Cristina Rodrigues Aguiar
Coorientadora: Dra. Mirelle da Silva Freitas

1. Proposta Didática. 2. Gênero Memórias Literárias. 3. Educação
Escolar Quilombola. I. Rodrigues Aguiar, Elaine Cristina. II. Silva
Freitas, Mirelle da. III. Título.

CDD 400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins
de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).

FRANCISCO MADSON DA SILVA LOPES

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TOCANTINS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, como exigência à obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Elaine Cristina Rodrigues Aguiar (Orientadora)
IFTO - *Campus* Palmas

Profa. Dra. Mirelle da Silva Freitas (Co-Orientadora)
IFTO - *Campus* Palmas

Profa. Ma. Fernanda Silva Neves (Membro da Banca)
IFTO - *Campus* Palmas

Prof. Me. Ricardo Nei de Araújo (Membro da Banca)
IFTO - *Campus* Palmas

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gratidão a Deus, pois foi por meio dele, e das pessoas que ele colocou ao meu lado, que consegui alcançar o objetivo de concluir este ciclo da minha vida. Em seguida, quero agradecer aos meus familiares, em especial a minha mãe Nete, ao meu pai Rai, a minha avó Maria, e ao meu avô Raimundo, que mesmo de longe sei que estiveram torcendo por mim.

Agradeço também à minha irmã Geicyelle, ao meu cunhado Junisley, e ao meu sobrinho Miguel, que durante todo o período do curso me acolheram em Palmas, em razão de ter vindo de outra cidade para estudar.

Ademais, quero agradecer a todos os colegas que fiz ao longo da graduação, mas especialmente a Ana Carolina, Layane, Loreny e Thallyta, que foram minhas parceiras não só nos momentos de risos e alegrias, mas também nos momentos de dificuldades.

Gratidão também aos professores Fernanda Silva Neves e Ricardo Nei de Araújo que prontamente aceitaram o convite de participarem da banca examinadora deste trabalho, e a professora Nahete de Alcantara Silva Tamba, que me apresentou o livro “Torto Arado” de Itamar Vieira Júnior em uma das suas disciplinas, despertando em mim o interesse em conhecer sobre os povos Quilombolas e a Educação Escolar para esse público.

Por fim, agradeço a todos os professores que tive no decorrer do curso, especificamente a minha orientadora Elaine Cristina Rodrigues Aguiar, que com toda a paciência e carinho me ajudou na escrita do TCC, e a minha co-orientadora Mirelle da Silva Freitas, que deu várias contribuições sobre o desenvolvimento da pesquisa. Obrigado por todos os ensinamentos, não só das teorias referentes ao curso, mas das suas próprias práticas e vivências como docentes, e o amor que vocês demonstram à profissão que escolheram. Por mais professores assim!

RESUMO

A Educação Escolar Quilombola tem suas especificidades quanto à organização e ao público que atende. Diante disto, no presente trabalho apresentamos uma proposta didática para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de algumas escolas Quilombolas do Tocantins. Tal proposta, envolve as disciplinas de Língua Portuguesa e Cultura Quilombola, sendo esta, específica de algumas escolas Quilombolas do Tocantins. O objeto de conhecimento a ser trabalhado com os estudantes é o gênero Memórias Literárias, o qual foi identificado no Documento Curricular do Tocantins - Área Linguagens (2019), e relacionado com algumas questões da disciplina de Cultura Quilombola. Dessa forma, a proposta visa o ensino-aprendizagem do gênero Memórias Literárias por meio do conto "Olhos d'água", de Conceição Evaristo, com o objetivo de que os alunos possam desenvolver habilidades dos eixos leitura, análise linguística, oralidade e produção textual, além de despertar o interesse pelo universo literário através da realidade dos alunos que integram a educação Quilombola. Este trabalho tem como fundamentos legais as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012a; 2012b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), entre outros. Já para os fundamentos teóricos, o trabalho apresenta as abordagens de: Pinto (1979); Reis (1996); Munanga (1996); Apolinário (2002), entre outros, que tratam sobre o breve histórico dos povos Quilombolas no Brasil e no estado do Tocantins. Também são apresentados Ferreira e Bittar (1999); Fonseca (2001); Oliven (2007), entre outros teóricos, que abordam sobre a condição escolar do negro no Período Colonial, Imperial e Primeira República no Brasil. As produções de Domingues (2007); Larchert e Oliveira (2013); e outros, que teorizam sobre as lutas e conquistas para uma Educação Escolar Quilombola. Os estudos de Luiz Antônio Marcuschi (2008) e Beth Marcuschi (2010) sobre gêneros textuais: concepções e ensino. As produções de Gedoz e Costa-Hubes (2010) e Beth Marcuschi (2012) que tratam sobre o gênero Memórias Literárias. Ademais o trabalho de Duarte (2010) que trata sobre os elementos de uma literatura afro-brasileira. E por fim, os estudos de Fazenda (1979; 1994; 2008); Japiassu (1994); e outros, que tratam do tema da interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Proposta didática. Memórias Literárias. Interdisciplinaridade.

RESUMEN

La Educación Escolar Quilombola tiene sus especificidades en cuanto a la organización y al público que atiende. En este trabajo, presentamos una propuesta didáctica para estudiantes de sexto grado de la Educación Primaria de algunas escuelas Quilombolas de Tocantins. Esta propuesta implica las asignaturas de Lengua Portuguesa y Cultura Quilombola, siendo esta última específica de algunas escuelas Quilombolas de Tocantins. El objeto de conocimiento a trabajar con los estudiantes es el género de Memorias Literarias, identificado en el Documento Curricular do Tocantins - Área Linguagens (2019), y relacionado con algunas cuestiones de la disciplina de Cultura Quilombola. De esta manera, la propuesta tiene como objetivo la enseñanza-aprendizaje del género de Memorias Literarias a través del cuento "Olhos d'água" de Conceição Evaristo, con el fin de que los estudiantes puedan desarrollar habilidades en los ejes de lectura, análisis lingüístico, oralidad y producción textual, además de despertar el interés por el universo literario a través de la realidad de los estudiantes que forman parte de la educación Quilombola. Este trabajo tiene como fundamentos legales las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola (2012a; 2012b), las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana (2004), entre otros. En cuanto a los fundamentos teóricos, el trabajo presenta las aproximaciones de Pinto (1979), Reis (1996), Munanga (1996), Apolinário (2002), entre otros, que tratan sobre la breve historia de los pueblos Quilombolas en Brasil y en el estado de Tocantins. También se presentan Ferreira y Bittar (1999), Fonseca (2001), Oliven (2007) y otros teóricos que abordan la condición escolar del negro en el período colonial, imperial y la primera república en Brasil. Las producciones de Domingues (2007), Larchert y Oliveira (2013) y otros que teorizan las luchas y conquistas para una Educación Escolar Quilombola. Los estudios de Luiz Antônio Marcuschi (2008) y Beth Marcuschi (2010) sobre géneros textuales: concepciones y enseñanza. Las producciones de Gedoz y Costa-Hubes (2010) y Beth Marcuschi (2012) que tratan sobre el género de Memorias Literarias. Además del trabajo de Duarte (2010) que aborda los elementos de una literatura afrobrasileña. Y, finalmente, los estudios de Fazenda (1979; 1994; 2008); Japiassu (1994) y otros que tratan sobre el tema de la interdisciplinariedad.

Palabras clave: Educación Escolar Quilombola. Propuesta didáctica. Memorias Literarias. Interdisciplinariedad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 BREVE HISTÓRICO DOS POVOS QUILOMBOLAS NO BRASIL E NO ESTADO DO TOCANTINS.....	11
2.1 A condição escolar do negro no Período Colonial, Imperial e Primeira República no Brasil.....	15
2.2 Lutas e Conquistas para uma Educação Escolar Quilombola.....	18
2.3 Aspectos da Educação Escolar Quilombola e sua prática no estado do Tocantins.....	23
3 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E A CONTRIBUIÇÃO DA ORALIDADE E DA ESCRITA PARA A SUA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	28
3.1 Literatura afro-brasileira para o ensino do gênero Memórias Literárias.....	33
3.2 Habilidades e competências a partir do gênero Memórias Literárias.....	36
3.3 Interdisciplinaridade: conhecendo a metodologia de ensino para a proposta didática.....	42
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
5.1 O conto "Olhos d'água" para o ensino do gênero Memórias Literárias.....	50
5.2 Organização das Atividades.....	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICE A.....	69
ANEXO A.....	70
ANEXO B.....	71

1 INTRODUÇÃO

Nos cursos de Licenciatura, é comum os licenciandos ouvirem dos seus professores sobre a importância de se contextualizar os conteúdos das aulas de acordo com as vivências dos alunos com os quais terão contato, seja durante os estágios de regência ou mesmo depois de assumirem como profissão a docência.

Em consonância a isso, no que se refere aos estudantes de Licenciatura em Letras, faz-se necessário compreenderem que

[...] as aulas de Língua Portuguesa precisam ser voltadas para o desenvolvimento linguístico dos alunos em um cenário de contextualização, levando em consideração os aspectos sociais e culturais nos quais os atores desse processo estão inseridos (TELES, COSTA & JÚNIOR, 2022, p. 5).

Dessa forma, o presente estudo apresenta uma proposta didática com foco no ensino contextualizado do gênero Memórias Literárias para turmas de sexto ano do Ensino Fundamental (EF) na Educação Escolar Quilombola do estado do Tocantins. O interesse em pesquisar a respeito do tema partiu após a leitura do livro *Torto Arado* de Itamar Vieira Júnior, que foi realizada na disciplina de Literatura Brasileira IV durante o sexto período do curso.

A história apresentada em *Torto Arado* se passa na Chapada Diamantina, no estado da Bahia, em uma fazenda chamada Água Negra, cujos moradores são trabalhadores Quilombolas. No capítulo 11, de Fio de Corte (título da primeira parte do livro), a fala da personagem Belonisia mostra a preocupação de seu pai com relação à educação escolar das crianças da fazenda, referindo-se à uma solicitação que ele faz ao prefeito: "Da primeira vez, meu pai não aceitou seu pagamento, mas pediu que trouxesse um professor da prefeitura para que desse aula às crianças da fazenda" (VIEIRA JÚNIOR, 2018, p. 56).

A partir de então, o prefeito inicia a construção de uma escola em Água Negra (VIEIRA JÚNIOR, 2018, p. 58); e, posteriormente, envia uma professora da cidade para lecionar nessa escola (VIEIRA JÚNIOR, 2018, p. 82). Todavia, os conteúdos aplicados por ela não faziam sentido para as crianças por não ter relação com elas. Acerca disto, Belonisia argumentava: "[...] não sabia por que estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldado, professor, médico e juiz" (VIEIRA JÚNIOR, 2018, p. 85).

Dessa maneira, Belonisia encontrava-se insatisfeita com as aulas, o que a levou a desistir de frequentar a escola, pois as histórias contadas pela professora não se aproximavam da realidade dos moradores de Água Negra

Arisca, parei de ir para a escola mesmo sabendo qual a vontade do meu pai. Mesmo admitindo que aquilo fosse uma pequena frustração para ele, que labutou para que Água Negra tivesse uma escola para os filhos dos trabalhadores (VIEIRA JÚNIOR, 2018, p. 101).

O contexto relatado na história instigou a curiosidade em pesquisar a respeito da educação escolar para estudantes Quilombolas, mas especificamente em saber como o ensino da disciplina de Língua Portuguesa pode se realizar de forma significativa para esse público no Tocantins, buscando evitar que o mesmo motivo de desinteresse pelos estudos que aconteceu com a personagem Belonisia, não seja uma realidade para os alunos Quilombolas do Estado.

Nesse sentido, ao iniciarmos a pesquisa sobre o assunto, tivemos conhecimento por meio do site da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC - TO) de que a Gerência da Educação do Campo e Quilombola (setor desta Secretaria) elaborou o primeiro Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas em 2021, o qual foi produzido para ser utilizado na disciplina de Cultura Quilombola, que faz parte da matriz curricular de algumas escolas Quilombolas do Tocantins.

Com isso, pensando em contextualizar as aulas da disciplina de Língua Portuguesa com a realidade de alunos Quilombolas do Tocantins, decidimos analisar no Documento Curricular do Estado, os objetos de conhecimento do campo artístico-literário para o 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de sabermos quais deles poderiam ser articulados com algumas das questões de Cultura Quilombola do 6º ano presentes no primeiro Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas. Após esta análise, percebemos que o gênero Memórias Literárias (objeto de conhecimento do campo artístico-literário apresentado no Documento Curricular do Tocantins - Linguagens) seria possível de ser trabalhado partindo de algumas questões da disciplina de Cultura Quilombola, especificamente as da página 317 do primeiro Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas, as quais foram colocadas no anexo A deste trabalho.

Desse modo, surgiram as seguintes problemáticas: (i) Como o gênero Memórias Literárias pode ser trabalhado em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de algumas escolas estaduais Quilombolas do Tocantins, envolvendo tanto o campo artístico-literário de Língua Portuguesa quanto a disciplina de Cultura Quilombola? (ii) E quais habilidades e competências os alunos podem desenvolver e alcançar a partir do seu estudo?

Com a finalidade de respondermos tais questionamentos, temos como objetivo geral elaborar uma proposta didática para o ensino do gênero Memórias Literárias em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de algumas escolas estaduais Quilombolas do Tocantins, envolvendo o campo artístico-literário de Língua Portuguesa e a disciplina de Cultura Quilombola.

Já em relação aos objetivos específicos, temos: (i) compreender sobre o gênero Memórias Literárias; (ii) identificar qual literatura mais se aproxima das características de alunos Quilombolas, para que possa ser utilizada no ensino do gênero Memórias Literárias; (iii) analisar quais habilidades e competências os alunos podem desenvolver e alcançar por meio do estudo do gênero Memórias Literárias; (iv) verificar qual metodologia de ensino será utilizada na proposta; e (v) organizar as etapas da proposta.

Para tanto, a metodologia utilizada, sob a abordagem qualitativa, compreende em uma pesquisa de natureza aplicada e de caráter exploratório, a partir de uma revisão bibliográfica e documental, apresentando uma visão geral sobre proposta didática para o ensino contextualizado do gênero Memórias Literárias na Educação Escolar Quilombola no Tocantins.

Como resultado, chegamos à concepção de que o primeiro "Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas" e o conto "Olhos d'água" da escritora Conceição Evaristo serão utilizados para o ensino do gênero Memórias Literárias. Isto, por analisarmos que o caderno apresenta questões relacionadas a este conteúdo; e o conto apresenta tanto características do gênero Memórias Literárias, quanto elementos inerentes à literatura afro-brasileira, sendo esta mais próxima da cultura dos povos Quilombolas. Além disto, a metodologia de ensino da proposta será interdisciplinar (já que a proposta envolve as disciplinas Língua Portuguesa e Cultura Quilombola). Ademais, as habilidades que os alunos poderão desenvolver a partir do estudo do gênero Memórias Literárias referem-se aos eixos leitura, oralidade, análise linguística, e produção textual.

Assim, por meio desta pesquisa, compreendemos de que forma o ensino do campo artístico-literário de Língua Portuguesa pode ser trabalhado em algumas escolas Quilombolas do Tocantins, especificamente em turmas de sexto ano; integrando um conteúdo deste campo com alguma das atividades de Cultura Quilombola, para que as aulas sejam de acordo com a realidade dos alunos.

Como fundamentos legais, utilizamos o Parecer e a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012a; 2012b); o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); o Documento Curricular do Tocantins - Área Linguagens (2019), e outros. E como fundamentos teóricos, utilizamos os estudos de Reis (1996); Munanga (1996); Silva e Silva (2014); Fonseca (2001); Campos e Gallinari (2017); Luiz Antônio Marcuschi (1997; 2007; 2008); Gedoz e Costa-Hubes (2010); Beth Marcuschi (2010; 2012); Duarte (2010); Fazenda (1979; 1994; 2008); Japiassu (1994); e outros.

O trabalho está organizado do seguinte modo: Capítulo 2, no qual tratamos sobre o breve histórico dos povos Quilombolas no Brasil e no estado do Tocantins; a condição escolar do negro no Período Colonial, Imperial e Primeira República no Brasil; as lutas e conquistas para uma Educação Escolar Quilombola; e os aspectos da Educação Escolar Quilombola e sua prática no estado do Tocantins. Capítulo 3, em que discutimos sobre o gênero Memórias Literárias e a contribuição da oralidade e da escrita para a sua produção textual; literatura afro-brasileira para o ensino do gênero Memórias Literárias; habilidades e competências a partir do gênero Memórias Literárias; e interdisciplinaridade: conhecendo a metodologia de ensino para a proposta didática. Capítulo 4, no qual apresentamos os Procedimentos Metodológicos. Capítulo 5, em que discorremos sobre os Resultados e Discussão; e capítulo 6, no qual fizemos as considerações finais.

2 BREVE HISTÓRICO DOS POVOS QUILOMBOLAS NO BRASIL E NO ESTADO DO TOCANTINS

Considerando que esta pesquisa trata-se de uma proposta didática para o ensino contextualizado do gênero Memórias Literárias na Educação Escolar Quilombola, reconhecemos a importância de compreendermos a historiografia desses povos tradicionais.

Assim, iremos apresentar um breve histórico da formação dos povos Quilombolas no Brasil e no estado do Tocantins. Portanto, tomaremos como ponto de partida a diáspora africana e sua relação com o tráfico negreiro e o surgimento dos povos Quilombolas no país. Segundo Giselda Shirley da Silva e Vandeir José da Silva:

A diáspora dos africanos para o novo mundo deu-se de forma forçada, sendo capturados em diversos locais do continente africano, os negros eram arrancados de suas casas, famílias, transportados em navios, em condições subumanas, numa viagem sem volta e levados para terras distantes, vendidos e obrigados a executar toda espécie de atividade no cativeiro. A condição de escravo era repassada aos seus descendentes e perpassou pelo Brasil Colônia e Império (SILVA E SILVA, 2014, p. 193).

Dessa forma, a diáspora africana tratou-se da retirada dos africanos de seus lugares de origem e a migração forçada para as Américas, sobretudo para o Brasil, a fim de servirem de mão de obra escrava, pois: "[...] a habilidade dos africanos como agricultores, ferreiros, mineradores, construtores, entre outros saberes que os faziam mão de obra adequada para a colonização do novo mundo" (SILVA E SILVA, 2014, p.193); muito interessava aos colonizadores.

Nesse contexto, Silva e Silva (2014, p. 193) afirmam que: "Não era fácil a vida na Colônia portuguesa para os escravos. Subjugação, trabalho. Castigos físicos e punições eram aspectos essenciais da escravidão." Diante deste cenário, Kabengele Munanga enfatiza que:

Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil [...] transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (MUNANGA, 1996, p. 63).

Dáí, se estabeleceram os Quilombos, que se tratavam de "[...] povoações/comunidades formadas por negros fugidos da escravidão no Brasil Colonial e Imperial" (SILVA RAMOS, 2016, p. 2). Esses negros, passaram a ser chamados de "[...] Callombolas, Quilombolas ou Mocambeiros" (SILVA E SILVA, 2014, p. 193). Todavia, o conceito da palavra quilombo foi se desenvolvendo ao longo do tempo e ganhando outros sentidos. Isto torna-se nítido a partir da Constituição de 1988, a qual

[...] avançou ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. [...] Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam "remanescentes de quilombos" e como deveriam ser tituladas suas terras (BRASIL, 2012a, p. 6)

Nesse sentido, Gloria Moura enfatiza que:

Quilombos contemporâneos são comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco. A maioria vive de culturas de subsistência em terra doada/comprada/secularmente ocupada. Seus moradores valorizam tradições culturais dos antepassados, religiosas (ou não), recriando-as. Possuem história comum, normas de pertencimento explícitas, consciência de sua identidade étnica (MOURA, 2007, p. 10).

Logo, percebe-se que o significado da palavra quilombo passou de uma concepção colonialista (a de que era um local onde os negros escravizados passaram a morar, a fim de escaparem e resistirem dos maus tratos que sofriam nas mãos dos colonizadores) para uma concepção contemporânea, ou seja, (a de que este lugar, é um cenário ideal para que os povos Quilombolas possam resgatar suas identidades e culturas, e manter sempre viva as suas histórias). Neste caso, podemos pensar que quilombo, foi um movimento de resistência clandestino, e que atualmente é um movimento mais politizado, por seus membros possuírem direitos previstos pela Constituição da República Federativa do Brasil.

No entanto, segundo João José Reis, e conforme já vimos em Munanga (1996), a população que habitava nos Quilombos,

[...] não era constituída apenas de escravos fugidos e seus descendentes. Para ali também convergiram outros tipos de trãsfugas, como soldados desertores, os perseguidos pela justiça secular e eclesiástica, ou simples

aventureiros, vendedores, além de índios pressionados pelo avanço europeu. Mas predominavam os africanos e seus descendentes. Ali, africanos de diferentes grupos étnicos administraram suas diferenças e forjaram novos laços de solidariedade, recriaram culturas (REIS, 1996, p. 16).

Dessa forma, considera-se que a cultura dos povos Quilombolas não é homogênea, ou seja, única e invariável, pois "Cada comunidade que se reconhece como quilombola apresenta uma particularidade, um histórico, um modo de ser/estar no mundo, de se relacionar com o território" (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 6). Por este motivo, sentimos a necessidade de discutir sobre o surgimento desses povos no Tocantins, pois, se todas as comunidades Quilombolas apresentam uma particularidade, obviamente a formação delas neste Estado também possui algo específico, nem que seja uma diferença mínima. Ademais, um outro motivo de tratarmos sobre os Quilombolas no Tocantins é porque o objetivo deste trabalho é o de apresentar uma proposta didática para o ensino do gênero Memórias na Educação Escolar Quilombola nesse Estado, especificamente.

À vista disso, vimos no começo deste capítulo, como se deu a chegada dos africanos no Brasil, e de que forma surgiram os Quilombos no Período Colonial. No entanto, é importante entender a formação desses povos no estado do Tocantins. Neste sentido, trataremos sobre o tráfico interno, ou seja, da emigração forçada a qual os negros escravizados estiveram sujeitos. De acordo com Juciene Ricarte Apolinário:

Continuamente vinham do além-mar homens e mulheres negros escravizados para os portos brasileiros, tomando depois o rumo do interior e povoando, através de uma emigração forçada, as regiões mineradoras (APOLINÁRIO, 2002, p. 139).

Dentre essas regiões mineradoras, estava o norte de Goiás (atual estado do Tocantins), no qual ocorreu "O tráfico interno, também conhecido como o da transferência" (APOLINÁRIO, 2002, p. 139). Por meio de estudos sobre este tráfico, Virgílio Noya Pinto verifica a hipótese de que:

Embora não tivéssemos encontrado referências sobre a passagem de negros da Bahia para Goiás, tudo faz acreditar que grandes levadas de negros tivessem sido conduzidas do Recôncavo, via São Francisco, em direção principalmente das minas de Natividade, São Félix, Arraias e Cavalcante (PINTO, 1979, p. 100).

Neste sentido, ao traçar um perfil geral de como o espaço nortista do século XVIII era organizado, Apolinário destaca que "[...] a escravidão era hegemônica no norte goiano" (APOLINÁRIO, 2002, p. 140). A autora também ressalta que: "A partir da sua ocupação inicial e no transcorrer do período setecentista, o norte de Goiás recebeu escravos de dois grandes grupos lingüísticos africanos sudaneses e bantos" (APOLINÁRIO, 2002, p. 146). Em consonância a isso, Rita de Cássia Domingues Lopes afirma que "[...] os negros foram trazidos como escravos para essa região no século XVIII para trabalhar na mineração com a retirada do ouro aluvional" (LOPES, 2020, p. 42). No caso dessa função, Apolinário chega a enfatizar que "[...] o processo de extração e beneficiamento do metal era primitivo. Consistia em extrair, lavar e peneirar" (APOLINÁRIO, 2002, p. 150). De acordo com a autora: "Esse método extrativo obrigava os escravos mineradores a trabalharem horas e horas a fio, com os pés submersos na água e sob um calor estafante" (APOLINÁRIO, 2002, p. 150).

Logo, conforme Apolinário: "As péssimas condições de trabalho deixavam os escravos à mercê de diversos males" (APOLINÁRIO, 2002, p. 151), com isto, eles começaram a resistir contra o sistema escravocrata. Esta resistência, se deu por meio de "[...] práticas extremas (fugas, quilombos, revoltas, assassinatos e suicídios)" (REIS E SILVA, 1989 *apud* APOLINÁRIO, 2002, p. 156). Em relação à prática de fuga, por exemplo, a autora destaca que

[...] era um ato de vontade em que o escravo exteriorizava os seus limites humanos [...] podia representar para o cativo tanto uma oportunidade sedutora para tornar-se livre quanto uma repulsa declarada contra as práticas opressoras do poder senhorial, no geral, devido às péssimas condições de vida (APOLINÁRIO, 2002, p. 157).

Com essas fugas, surgia "[...] um tipo mais complexo de resistência: a formação de quilombos" (APOLINÁRIO, 2002, p. 157). Em consonância a isso, Apolinário enfatiza que:

No século XVIII, o norte da capitania de Goiás viu florescer inúmeros quilombos na sombra do ouro. Os negros embranharam-se pelas matas dos cerrados e chapadas, derramando "suor reluzente" em busca da liberdade (APOLINÁRIO, 2002, p. 158).

Logo, foi em meio às condições de vida precária, escravidão e castigos, que se deu o surgimento dos Quilombos no estado do Tocantins, que atualmente,

conforme dados da Fundação Cultural Palmares, possui cerca de 47 Comunidades Quilombolas, sendo que destas, 41 são certificadas (BRASIL, 2022). Portanto, depois de conhecermos um breve histórico dos povos Quilombolas no Brasil e no estado do Tocantins, passamos agora a discutir sobre a condição escolar da população negra no Brasil Colônia, Império e Primeira República.

2.1 A condição escolar do negro no Período Colonial, Imperial e Primeira República no Brasil

Discutir sobre a condição escolar do negro no Período Colonial, Imperial e Primeira República no Brasil, é também tratar da condição escolar dos Quilombolas, tendo em vista que a origem desses povos se deu a partir da revolta de negros africanos contra o sistema escravocrata.

Nesse sentido, observamos no início do capítulo 2, que a cultura Quilombola não é homogênea, ou seja, única e invariável, pois cada uma de suas comunidades possuem seus próprios costumes. Por outro lado, apesar dessas diferenças, existe algumas semelhanças entre esses povos, especificamente no que diz respeito aos desafios enfrentados para a garantia do direito ao acesso escolar, fato que pode ser percebido a partir da análise da condição do negro no Brasil Colônia, Império e Primeira República.

Logo, vamos iniciar nossa discussão a partir do século XVI a XIX, época do Período Colonial, no qual diversos negros escravizados chegaram ao Brasil por meio da diáspora africana, e não tiveram o direito de ler, escrever e frequentar a escola; exceto aqueles que trabalhavam para os padres jesuítas em suas fazendas, pois estes, procuravam a partir do projeto educacional desenvolvido pela Companhia de Jesus, providenciar um ensino básico aos filhos dos seus escravos, não ultrapassando esse limite; uma vez que o objetivo não era o de formar os africanos, mas sim, descartar as suas culturas e catequizá-los, moldando os seus comportamentos conforme os interesses dos padres jesuítas (FERREIRA E BITTAR, 1999).

Percebe-se então, as lutas que os negros tiveram que enfrentar em relação à educação escolar, pois, ainda que tivessem "acesso" ao ensino das letras, não era suficiente para que pudessem ser libertos, pois a finalidade desse ensino ofertado pelos jesuítas, era somente a de tornar os africanos presos a um modo de vida

diferente das suas origens. Assim, vale ressaltar que nas palavras de Paulo Freire (1987) essa não seria uma educação libertadora, mas sim bancária

[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1987, p. 33, grifo do autor).

Ou seja, todo conhecimento adquirido na educação bancária serve somente para guardá-lo, e o seu ensino para oprimir os educandos, fato que ocorria entre os africanos e os padres jesuítas.

Em relação à condição dos negros no Período Imperial do Brasil, Marcus Vinicius da Fonseca (2001) destaca que houve a tentativa de oferecer a eles um lugar nas bancas escolares, isso por meio da Lei do Ventre Livre de 1871, que determinava que todas as crianças nascidas de escravas, daquele período em diante, seriam consideradas libertas das condições de escravidão (FONSECA, 2001). Tal proposta, de acordo com Fonseca: “[...] foi uma manifestação clara da intenção de se eliminar o trabalho escravo de forma lenta e gradual” (FONSECA, 2001, p. 12).

No entanto, antes de 1871, houve por parte de Perdígão Malheiros, “[...] um dos principais defensores da libertação do ventre como forma mais conveniente de se acabar com a escravidão no Brasil” (FONSECA, 2001, p. 12), a percepção de que havia uma relação entre abolição da escravidão e educação, fato que o levou a se questionar em 1867 acerca de qual educação as crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre deveriam receber, já que seriam os futuros cidadãos do Império (FONSECA, 2001). Como resposta, levantou-se a hipótese de que o ideal seria o de oferecer a esses futuros cidadãos uma educação moral e religiosa, e que os mesmos deveriam ter alguma profissão, da qual pudessem sobreviver junto com a família (FONSECA, 2001), tudo isso, para que a ordem viesse ser mantida.

Nesse sentido, a preocupação seria a de preparar as crianças para a liberdade, ou seja, ensiná-las a se comportarem em meio à sociedade. Logo, a partir do projeto de Lei do Ventre Livre, fica a cargo dos senhores, cuidar e educar os filhos que nasceriam das suas escravas, como se observa a seguir:

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio (*sic*) desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis (*sic*) os quaes terão obrigação de criar-os e tratá-los até a idade de oito annos completos (*sic*) (BRASIL, 1871).

Obviamente, "[...] os senhores não estavam dispostos a assumir tal compromisso em relação aos filhos de escravas" (FONSECA, 2001, p. 14), pois acreditavam que "[...] a libertação do ventre não poderia vir associada a uma mudança efetiva do *status* das crianças que nasceriam livres" (FONSECA, 2001, p. 14). Sendo assim, o autor lembra que:

O ponto de chegada da disputa envolvendo a educação foi a forma como a questão se materializou no texto da Lei 2040 — popularizada com o nome de Lei do Ventre Livre — que estabeleceu uma sutil distinção entre *criar* e *educar* (FONSECA, 2001, p. 14, grifo do autor).

Nesse sentido, "[...] a distinção entre criação e educação isentava os senhores de escravos de qualquer responsabilidade quanto a uma alteração no conteúdo das práticas educativas dirigidas a essas crianças" (FONSECA, 2001, p. 15). Desta forma, percebe-se mais uma vez, os obstáculos que os negros tiveram que enfrentar para que pudessem ter acesso ao ensino formal, pois, segundo aqueles que os dominavam, oferecer a eles esse tipo de educação, os tornaria uma ameaça para a sociedade da época, com isso, o ideal seria apenas cuidar e não educá-los (FONSECA, 2001).

Por fim, saindo do Período Colonial e Imperial do Brasil, e partindo para a primeira República, percebemos que a situação dos negros permaneceu a mesma, porque apesar da abolição da escravidão em 1888, eles ainda viviam como escravos, já que as autoridades da época não haviam garantido à população negra recursos suficientes para que ela pudesse sobreviver e ser de fato livre (DOMINGUES, 2007), pois não existia um planejamento de projetos na área da saúde dos territórios e do trabalho, capaz de integrá-la à sociedade.

No campo da educação não foi diferente; os negros continuavam com obstáculos ao acesso escolar, pois "[...] a sociabilidade capitalista mercantil despersonalizou o negro, a ponto de tê-lo como simples mercadoria - forçado a trabalhar até a morte" (ROCHA E SILVA, 2016, p. 80). Da mesma forma, as comunidades rurais desses povos também continuavam esquecidas e isoladas (ROCHA E SILVA, 2016).

Nesse sentido, diversos movimentos sociais negros começaram a se reunir e a promover no país algumas ações afirmativas (CAMPOS E GALLINARI, 2017), que tratavam-se de "[...] um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado" (OLIVEN, 2007, p. 30). Portanto, trataremos a seguir acerca de algumas dessas ações, e de como os movimentos sociais negros contribuíram para que elas fossem discutidas e implementadas, especificamente, no que se refere à educação escolar para os povos Quilombolas.

2.2 Lutas e Conquistas para uma Educação Escolar Quilombola

A priori, para que seja possível discutir sobre o acesso dos Quilombolas à uma educação escolar específica para o seu público, faz-se necessário conhecermos as lutas que foram enfrentadas para que tal direito fosse garantido a esses povos. Sendo assim, é necessário compreender o percurso que se deu até se chegar na elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No entanto, antes, faz-se necessário apresentar acerca do Movimento Negro, pois ele foi um dos principais mobilizadores que contribuiu para que essa lei fosse aprovada e implementada no Brasil. À vista disto, entende-se por Movimento Negro, a

[...] luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101).

De acordo com Petrônio Domingues (2007) esse Movimento é dividido em quatro fases, e aparece a partir da primeira República do Brasil, em razão de que mesmo após a abolição da escravidão, esse sistema político da época não havia assegurado os meios essenciais para a sobrevivência dos povos negros, levando diversos deles a se mobilizarem e tomarem a atitude de se reunirem em movimentos sociais em prol da luta pelos seus direitos. Surgia, portanto, a primeira fase do Movimento Negro, a qual era, em seu início, desprovida "[...] de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo"

(DOMINGUES, 2007, p. 105); mudando essa condição somente a partir de 1931, ano em que surgia a Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo, sendo esta uma das "[...] primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas" (DOMINGUES, 2007, p.106).

Nesse sentido, Domingues destaca que: "[...] Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país" (DOMINGUES, 2007, p.106). Contudo, o autor enfatiza que:

Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador (DOMINGUES, 2007, p. 107).

Conforme Domingues (2007, p. 107): "Nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição", contudo, "Com a instauração da ditadura do "Estado Novo", em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta. O movimento negro [...] foi então esvaziado" (DOMINGUES, 2007, p. 107).

No entanto, com a queda de Getúlio Vargas do poder, esse movimento retorna, porém, não com a mesma força de sua primeira fase, o que não desconsidera a sua importância. Nesta segunda fase, teve dois principais agrupamentos: O primeiro, chamado de "União dos Homens de Cor. Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC [...] fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943" (DOMINGUES, 2007, p. 108); e o segundo, chamado de "[...] Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança" (DOMINGUES, 2007, p. 109). Todavia, além desses agrupamentos

[...] articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembléia

Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil (DOMINGUES, 2007, p. 110).

Apesar de diversas contribuições, nessa segunda fase, "[...] o movimento negro ficou isolado politicamente naquele momento, não podendo contar efetivamente com o apoio das forças políticas, seja da direita, seja da esquerda marxista" (DOMINGUES, 2007, p. 110).

Portanto, partindo para a terceira fase do Movimento Negro, têm-se o golpe de 1964, fato que assim como a instauração do Estado Novo, fez com que as entidades e os agrupamentos sociais negros ficassem mais uma vez estremecidos, levando-os a se reorganizarem politicamente somente em 1978, quando surge o Movimento Negro Unificado (MNU), o qual recebeu, tanto influências externas de lideranças como "[...] Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras" (DOMINGUES, 2007, p. 112) que lutavam para que os negros estadunienses tivessem direitos civis; quanto influências internas, como as da "[...] organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista" (DOMINGUES, 2007, p. 112), considerada uma "[...] escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Após isso, o Movimento Negro se radicalizou na forma de combater a discriminação racial, e isso fez com que ele em 1982, por meio do seu Programa de Ação, defendesse

[...] as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Nesse sentido, ao reivindicar a introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, percebemos que o Movimento Negro em sua terceira fase, passa

[...] a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação

do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 115-116).

Com isso, várias dessas reivindicações acabam por influenciar na criação de políticas públicas, especificamente relacionadas à educação escolar para a população negra. Este fato é nítido, quando analisamos a quarta fase do Movimento Negro, que começa dos anos 2000 até os dias atuais. Segundo Domingues (2007, p. 119) esta é uma fase de hipótese interpretativa, que se abre

[...] com a entrada em cena do movimento *hip-hop*, por vários motivos. Trata-se de um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais. Além disso, o hip-hop expressa a rebeldia da juventude afro-descendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro.

No entanto, nesta quarta fase do Movimento Negro, ainda há influências das entidades negras tradicionais, de modo que, a reivindicação pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, é atendida nesta fase, pois, surge a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96 e na redação dada pela Lei nº 10.639/2003. Além disto, há nesta quarta fase, discussões acerca da implementação de uma nova modalidade de ensino, a saber, Educação Escolar Quilombola; sinalizando, portanto, que muitos movimentos sociais negros continuaram a exigir direitos relacionados às políticas públicas educacionais.

Assim, nesse cenário de lutas dos movimentos sociais negros, os quais reivindicam que os seus direitos civis fossem garantidos, entrou em discussão também as questões relacionadas aos Quilombolas, especificamente as que diziam respeito à uma educação escolar própria para esses povos. Essas discussões se tornaram mais recorrentes depois da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que ocorreu em Brasília no ano de 2001, na qual, houve debate acerca da diversidade no campo da política educacional (LARCHERT E OLIVEIRA, 2013). Como resultado disso, começou-se a pensar em Educação Escolar Quilombola.

Portanto, em 2010 acontece uma nova Conferência Nacional de Educação em Brasília. Na ocasião de debates que ocorreram ao longo desta Conferência, especificamente no eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, novamente foram discutidas questões relacionadas aos povos Quilombolas.

Podemos dizer que é na Conferência Nacional de Educação, mais precisamente, no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (CONAE, 2010), que o desafio da diversidade foi problematizado e debatido no campo da política educacional (BRASIL, 2011, p. 6-7).

Com isso, uma das tarefas que a CONAE 2010 determinou para ser realizada quanto à educação escolar para os povos Quilombolas, foi:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional (BRASIL, 2010, p. 131).

Vale ressaltar que: "O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), começou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola" (LARCHERT E OLIVEIRA, 2013, p. 7); e como forma de considerar o que a CONAE 2010 havia determinado

[...] durante o ano de 2011, a comissão da CEB coordenou e realizou três audiências públicas para subsidiar a elaboração das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isso, foram selecionados os Estados do Maranhão e da Bahia, juntamente com o Distrito Federal

[...]

As audiências públicas realizadas tiveram como tema "A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos" e contaram com a participação significativa de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema (BRASIL, 2012a, p. 3).

Depois de concluída a elaboração dessas Diretrizes, a próxima etapa foi apresentar o seu Parecer, no qual observou-se que os povos Quilombolas tinham ancoragens legais capazes de levá-los à conquista de uma educação escolar

específica para o seu público, conforme podemos observar na ancoragem que segue.

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2012a, p. 2).

Além do "[...] art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais" (BRASIL, 2012a, p. 2); e a lei de "[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana" (BRASIL, 2012a, p. 39).

Logo, após a apresentação do Parecer CNE/CEB Nº:16/2012; a percepção da sua ancoragem legal; e sua aprovação em 05 de Maio de 2012 (BRASIL, 2012a, p. 1), surgiu então a Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012, a qual definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012b, p. 1) sendo esta incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 477) e consolidando-se como modalidade de ensino. Portanto, depois de discutirmos acerca do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, vamos conhecer a seguir o que elas estabelecem.

2.3 Aspectos da Educação Escolar Quilombola e sua prática no estado do Tocantins

Na Educação Escolar para Quilombolas, busca-se trabalhar com temáticas específicas das comunidades desses povos, para que as aulas sejam contextualizadas conforme as suas tradições. Desse modo, nessa modalidade de ensino, valoriza-se muito

[...] a memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2012a, p. 26).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola surgem como um documento responsável para nortear as suas escolas a promoverem um ensino conforme a realidade dos seus alunos. Ela está baseada tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica quanto na Conferência Nacional de Educação de 2010 (BRASIL, 2012a, p. 1).

À vista disso, vamos analisar em seu Parecer CNE/CEB nº16/2012 alguns dos seus aspectos, tais, como: em quais etapas e modalidades de ensino essa educação deve ser ofertada; como deve ser a produção dos materiais didáticos para as escolas que trabalham com essa modalidade de ensino; e como o currículo e projeto político-pedagógico dessas escolas devem ser elaborados. Sendo assim, conforme observamos no Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012a), esta modalidade de ensino

[...] compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância (BRASIL, 2012a, p. 26).

Logo, verifica-se que a Educação Escolar Quilombola é um direito que todos os povos Quilombolas devem ter acesso, pois ela não se restringe somente a uma etapa da Educação Básica, nem muito menos a uma modalidade de ensino.

Em relação a produção dos materiais didáticos para escolas Quilombolas, observamos que é necessário que estejam em conformidade com

[...] a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96 e na redação dada pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2012a, p. 39).

Isso pelo fato de que deve-se levar em consideração o "Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais" (BRASIL, 2004, p. 23). Já o currículo das escolas Quilombolas, precisa ser elaborado partindo da relação entre os conteúdos das diversas disciplinas escolares com a bagagem cultural que os alunos já possuem (BRASIL, 2012a).

Nesse sentido, para a sua elaboração é necessário que haja um diálogo dos moradores das comunidades Quilombolas com os agentes que atuam nessas escolas, em razão de que

[...] faz-se necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas (BRASIL, 2012a, p. 42).

Logo, por meio da interação entre escola e comunidade, será possível tornar o currículo das escolas Quilombolas mais flexível, abrindo espaço para que as disciplinas escolares possam ser trabalhadas valorizando a cultura dos alunos.

Já em relação ao projeto político-pedagógico (PPP) de escolas Quilombolas, deve ser elaborado considerando "[...] as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela" (BRASIL, 2012a, p. 47). Desse modo, precisa romper "[...] com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil" (BRASIL, 2012a, p. 47) e

[...] ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (BRASIL, 2012a, p. 47).

Portanto, a partir do conhecimento acerca dos aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar, nota-se que essa modalidade de ensino deve ocorrer em todo o território brasileiro. Neste sentido, conforme temos na Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012b) especificamente no Artigo 58 e inciso II, é responsabilidade de cada Estado

- a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes

recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;

d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;

e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;

f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012b, p. 19).

Diante disso, decidimos verificar de que forma o Tocantins tem buscado pôr em prática essas condições. Assim, por meio de pesquisas realizadas no site da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-TO) percebemos que desde 2015 algumas medidas vêm sendo tomadas levando em consideração o que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, pois o Tocantins possui algumas instituições de ensino estaduais identificadas como escolas Quilombolas, que possuem em suas matrizes curriculares, a presença de disciplinas que trabalham com temas específicos ligados ao cotidiano das comunidades onde estão localizadas, como é o caso do componente curricular Cultura Quilombola, no qual é instituído no âmbito da educação escolar Quilombola espaço para discussão sobre a cultura desses povos e, assim, promover meios de oportunizar a valorização da identidade dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Além disso, verificamos que o componente curricular Cultura Quilombola possui material didático próprio para que possa ser trabalhado com os estudantes, pois, a Gerência da Educação do Campo e Quilombola (Setor da Secretaria de Educação do Tocantins) elaborou em 2021, o primeiro Caderno de Atividades para escolas do Campo e Quilombola, o qual é estruturado em volume único e atende à todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais; e Ensino Médio), e também a modalidade de Educação de Jovens

e Adultos. Esse caderno também contém em sua apresentação, as seguintes considerações da Gerência da Educação do Campo e Quilombola do Tocantins.

O caderno de conteúdos e atividades foi planejado com o objetivo de oferecer diretrizes aos profissionais envolvidos com a Educação do Campo e Quilombola, com intuito de facilitar o fazer pedagógico e didático em sala de aula (TOCANTINS, 2021, p. 3).

A partir disso, percebe-se a preocupação que o Governo do Tocantins tem acerca da Educação Escolar Quilombola, pois foi possível constatar que medidas estão sendo tomadas para que as condições apresentadas no Art.58-II das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola sejam colocadas em prática.

3 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E A CONTRIBUIÇÃO DA ORALIDADE E DA ESCRITA PARA A SUA PRODUÇÃO TEXTUAL

Os primeiros estudos acerca dos gêneros textuais se deram ainda na Idade Média, perpassando pelo Renascimento e meados do século XX. A principal figura que começou a discutir sobre a temática foi Platão, e na sequência Aristóteles, Horácio e Quintiliano (MARCUSCHI, 2008). Antes, a noção de gênero se restringia somente à esfera literária (MARCUSCHI, 2008), diferente do que podemos observar na atualidade, já que "[...] gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias" (SWALES, 1990, p. 33, tradução nossa). Em consonância a essa afirmação

[...] um gênero se torna um complexo de características formais e substantivas que criam um determinado efeito em uma determinada situação. O gênero, dessa forma, torna-se mais do que uma entidade formal; torna-se pragmático, totalmente retórico, um ponto de conexão entre intenção e efeito, um aspecto da ação social. (MILLER, 1994, p. 22, tradução nossa).

Isso significa que os gêneros textuais estão presentes em todas as disciplinas, e que a intenção ao trabalhá-los em sala de aula se concentra especialmente nas práticas sociais e culturais que eles possuem.

Nesse sentido, mais do que ensinar aos estudantes sobre a estrutura dos gêneros textuais, é necessário levá-los à compreensão acerca da funcionalidade de cada um deles, pois, segundo Beth Marcuschi (2010) para a produção de um gênero textual:

O professor também precisa ter clareza de que tomar um conto, um bilhete, uma notícia, dentre outros gêneros possíveis, como objeto de ensino, requer um percurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam (MARCUSCHI, 2010, p. 79).

Logo, considerando que o gênero Memórias Literárias é o objeto de conhecimento a ser trabalhado na proposta didática apresentada no final deste

estudo, sentimos a necessidade de discutir acerca deste conteúdo, abordando não somente a forma do gênero Memórias Literárias, mas também a sua função social.

No entanto, antes, precisamos compreender que a cultura de um povo pode se manifestar por meio de gêneros textuais (OLIVEIRA SANTOS *et al.*, 2017). Em consonância a isto, podemos pensar em textos de memórias, não somente os de memórias literárias, mas também os de memórias históricas, familiares ou sociais; os quais, mesmo que inconscientemente, já são utilizados por moradores mais velhos de comunidades Quilombolas, pois eles têm o costume de trazer a partir de suas memórias, lembranças de acontecimentos do passado, e repassá-las por meio da narrativa oral para os moradores mais novos, como forma de manter sempre viva as histórias do seu povo.

O estudo de gêneros textuais com manifestações culturais, que é uma das características das comunidades, é a oportunidade de propiciar maior credibilidade a cultura local e contribuir para o desenvolvimento de alunos. Tal trabalho pode incentivar a preocupação com o bem-estar e a preservação de atividades culturais que fazem parte da história de sua comunidade, prolongando sua existência com o passar dos tempos (OLIVEIRA SANTOS *et al.*, 2017, p. 4).

Nesse sentido, já temos uma breve noção sobre textos de memórias e a importância de ensiná-los em comunidades Quilombolas. No entanto, precisamos nos aprofundar um pouco mais acerca deste assunto para entendermos especificamente sobre o gênero Memórias Literárias. Com isto, buscaremos responder alguns questionamentos, tais como: O que representa o gênero Memórias Literárias? De que forma ele pode ser trabalhado em sala de aula? Por que aplicá-lo em algumas escolas Quilombolas do Tocantins? Qual a função social dele, e a contribuição da oralidade e da escrita para a sua produção textual? São com estas perguntas que iniciamos nossa discussão aqui. Decidimos fazer desta forma, a fim de sabermos por onde começar, e os limites de onde pretendemos chegar.

Assim, damos início apresentando o conceito do gênero em questão, que segundo Beth Marcuschi (2012),

[...] têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a

veracidade ou com a magnitude das ocorrências. De fato, o distanciamento temporal e as mudanças de valores, experiências e desejos e ele associadas inevitavelmente levam o memorialista a reconfigurar as passagens que as lembranças trazem à tona. Recordar é, assim, adicionar ao passado detalhes e cores que (provavelmente) não estavam lá, mas que foram sendo elaborados e reconfigurados ao longo dos tempos (MARCUSCHI, 2012, p. 56-57).

Nesse sentido, nota-se que o trabalho com o gênero Memórias Literárias busca trazer para o presente momento de vivências passadas, as quais podem ser transmitidas oralmente, e depois ser registradas de forma escrita, fazendo uso de elementos ficcionais; tempo verbal no passado; pronomes em primeira ou terceira pessoa; e tipologias textuais narração e descrição. Isto pelo fato de o gênero Memórias Literárias ter a função de narrar e descrever lembranças por meio de expressões, como: "naquele tempo estávamos"/ "naquela época eu e minha irmã fazíamos"/ou, "meu pai contava que", entre outras. Ademais, pode apresentar uma linguagem não comprometida com a realidade, já que se trata de memórias em que a ficção se faz presente por estar envolvida com o universo literário e com a recriação do real. Dessa forma, alinhado com o conceito que Beth Marcuschi (2012) apresenta sobre o gênero Memórias Literárias, Gedoz e Costa-Hubes (2010) afirmam que:

A escrita de um texto em forma de memórias literárias tem como objetivo, geralmente, uma evocação do passado, uma busca de recordações, procurando relembrar pessoas e fatos que foram importantes na vida do narrador. Geralmente, o narrador é o próprio personagem que vivenciou a história contada, sendo considerado, assim, o escritor-autor-narrador. Em outras situações, o autor do texto faz uma entrevista com uma pessoa que conta suas memórias e tem a função de escrevê-las tal como foram contadas na entrevista; nesse caso, é necessário escrever como se fosse o próprio entrevistado (GEDOZ E COSTA-HUBES, 2010, p. 263).

Assim, é possível que o ensino do gênero Memórias Literárias seja realizado de duas formas: A primeira, é trabalhá-lo somente em sala de aula; levando os estudantes a recordarem lembranças de suas próprias vidas e socializarem de maneira oral e escrita com a turma. Já a segunda forma, é trabalhá-lo a partir de uma entrevista com outras pessoas fora da escola, as quais poderão narrar suas lembranças a respeito de qualquer assunto, como por exemplo, sobre as histórias do lugar em que moram, levando os alunos a transcreverem conforme a estrutura de um texto de memórias literárias. Com isso, nota-se que o trabalho com este gênero pode se dar em torno de memórias tanto individuais quanto sociais.

À vista disso, percebemos que é em torno das memórias sociais, que algumas questões do Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas do Tocantins podem ser trabalhadas, pois elas propõem que os alunos façam uma entrevista com seus pais e avós para que estes possam lhes contar sobre a história da comunidade onde moram, como pode ser observado nas letras B e C da atividade da página 317 que também está presente no Anexo A desta pesquisa.

Logo, o primeiro motivo para trabalharmos o gênero Memórias Literárias em algumas escolas Quilombolas do Tocantins, é a possibilidade que encontramos de envolvermos em uma proposta didática, o campo artístico-literário de Língua Portuguesa e o componente curricular Cultura Quilombola, facilitando para a contextualização das aulas de acordo com a realidade dos alunos.

O segundo motivo, é que por meio do ensino do gênero Memórias Literárias, é possível que os estudantes passem a conhecer ainda mais a história da comunidade onde moram; isto, a partir das memórias sociais dos moradores mais antigos, os quais poderão em uma entrevista, narrar aos alunos sobre os aspectos históricos e culturais do lugar.

Já o terceiro motivo, é que os estudantes poderão transformar essas memórias sociais em memórias literárias, levando em consideração que

[...] nem todas as “memórias” são literárias, apenas as que possuem um trabalho com a linguagem literária, própria da Literatura. Assim, todas as formas de “memórias”, como narrativas, são textos ficcionais. Porém, nem tudo que é texto de ficção é texto literário como “memórias históricas”, “memórias familiares”, “memórias sociais”, etc. Esses exemplos situam-se na esfera da vida (SOUZA BOENO, 2013, p. 53).

Por fim, o último motivo, é que essas memórias poderão ser passadas da narrativa oral para a narrativa escrita. De acordo com esse pressuposto, Marcuschi destaca que:

Com o advento da escrita, as pessoas começaram a fixar na pedra, na madeira, no tecido, no pergaminho, no metal, no papel e em outros suportes as ações, as invenções, as tragédias, as artes, os sentimentos humanos, entre outros acontecimentos, simples ou de maior magnitude. Assim, graças ao empenho de nossos obstinados antepassados, hoje dispomos de registros em razoável quantidade dos saberes e bens culturais construídos ao longo dos séculos pela humanidade (MARCUSCHI, 2012, p. 52).

Diante disso, nota-se a importância da produção textual do gênero Memórias Literárias em algumas escolas Quilombolas do Tocantins, não só para que os alunos possam desenvolver habilidades na escrita, mas para que as histórias das comunidades desses povos venham ficar registradas, a fim de que as próximas gerações que fazem parte delas tenham acesso a esses registros e conheçam sobre o lugar onde vivem. Logo, este gênero estará funcionando como objeto de ensino, mas sem deixar de se preocupar com a sua prática social de referência, que é a de manter viva a memória individual, ou coletiva de um povo, pois

[...] não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola. Coloca-se, então, a necessidade de levar o aprendiz ao domínio dos diferentes textos tal qual eles aparecem nas práticas de referência. Isto porque, só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia (SANTOS, 2007, p. 18).

Sendo assim, como o gênero Memórias Literárias tem sua função na/e para a sociedade, consequentemente a oralidade e a escrita ao serem utilizadas para a sua produção, estarão funcionando como práticas sociais. Em consonância a isto, vê-se que:

A tradição oral preserva a cultural de um povo e, por conseguinte, preserva a sua identidade e sua história. No que diz respeito às comunidades quilombolas, a preservação de suas tradições lhes garante manutenção de sua identidade e maior participação na sociedade e melhores condições na luta por direitos (MASCARENHAS E OLIVEIRA, 2017, p.3).

Dessa forma, podemos perceber a utilização da oralidade como prática social, e isso pode recorrer ao gênero textual a ser trabalhado em nossa proposta didática, já que ele não funciona somente como uma narrativa escrita, pois geralmente parte do registro oral para o escrito. Alinhado a essas concepções, ou seja, a de que a oralidade e a escrita funcionam como práticas sociais, Luiz Antônio Marcuschi destaca que "[...] a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa" (MARCUSCHI, 2008, p. 61); e "[...] como prática social, a língua se manifesta e funciona em dois modos fundamentais: como atividade oral e como atividade escrita" (MARCUSCHI, 2007, p. 31). Ademais, o autor enfatiza que:

A oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais, desde o mais informal ao mais formal e monitorado nos mais variados contextos de uso [...] O *letramento*, por sua vez, é o uso da escrita na sociedade (MARCUSCHI, 1997, p. 126, grifo do autor).

Assim, evidenciamos a contribuição que a oralidade e a escrita têm para a produção textual do gênero Memórias Literárias, por isso, os alunos deverão realizar uma entrevista com os moradores mais antigos da comunidade onde moram, com o objetivo de conhecerem a história do lugar, e depois transcrever as respostas dos entrevistados na forma de memórias literárias.

Portanto, ao entendermos sobre o conteúdo que será trabalhado em nossa proposta, partiremos para a próxima etapa, que se trata de identificarmos qual literatura é a mais adequada de ser utilizada no ensino do gênero Memórias Literárias para um público de alunos Quilombolas.

3.1 Literatura afro-brasileira para o ensino do gênero Memórias Literárias

Ao compreendermos que o gênero Memórias Literárias é possível de ser colocado em prática por meio de algumas questões de Cultura Quilombola apresentadas no primeiro Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas do Tocantins; e que a sua produção escrita é fundamental para que a história de um povo não venha a ficar registrada somente na memória, mas também em outros dispositivos; importa agora analisarmos qual literatura é a mais adequada para que esse gênero possa ser trabalhado com um público de alunos Quilombolas.

Isso pelo fato de que ao se propor a leitura de textos literários na escola é essencial levar em consideração as características culturais dos alunos, para que as aulas sejam interessantes para eles. Em consonância a isso, Cosson (2014) afirma que:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses das crianças [...] Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e "divertidos" (COSSON, 2014, p. 24).

Assim, a partir dessa reflexão, surgiu a necessidade de pesquisarmos sobre qual literatura mais se aproxima da cultura dos alunos de escolas Quilombolas, com o objetivo de sabermos que texto precisamos selecionar para o ensino do gênero Memórias Literárias a esse público.

Desse modo, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que "[...] estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica" (BRASIL, 2004, p. 9); chegamos ao conhecimento de que a literatura afro-brasileira é a mais adequada para trabalharmos esse gênero com estudantes Quilombolas, considerando que:

O ensino de História *Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a **história dos quilombos**, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (BRASIL, 2004, p. 21, grifo nosso).

À vista disso, importa agora conhecermos, ainda que brevemente, a respeito dessa literatura, já que a nossa proposta didática apresentada no final desta pesquisa, visa no ensino do gênero Memórias Literárias, o qual deverá ser trabalhado por meio de um texto que tenha características tanto deste gênero quanto da literatura afro-brasileira, para que as aulas do campo-artístico literário de Língua Portuguesa sejam ainda mais próximas da cultura Quilombola.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais [...] se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas [...] particularmente, Educação Artística, **Literatura** e História do Brasil (BRASIL, 2004, p. 21, grifo nosso).

Assim, antes de tudo, é necessário compreendermos algumas questões sobre a literatura afro-brasileira. A primeira, é que ela "[...] procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo “literatura” indica e a relação dessa criação com a África" (FONSECA, 2006, p. 24). A segunda, é que ela "[...] passa por um momento rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu *corpus*, na prosa e na poesia" (DUARTE, 2010, p. 1). E a terceira, é que nela existe elementos que a distinguem das demais literaturas, como bem afirma Duarte (2010) em seu artigo “*Por um conceito de Literatura Afro-brasileira*”. O autor também ressalta que:

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (DUARTE, 2010, p.122, grifo do autor).

Desse modo, Duarte (2010) destaca cinco elementos que precisam ser analisados em uma obra literária com o objetivo de a considerarmos como parte ou não da literatura afro-brasileira. O primeiro elemento é a "temática", que

[...] pode contemplar o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências, ou ir à glorificação de heróis como Zumbi dos Palmares (DUARTE, 2010, p. 122).

E também pode discutir "[...] as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Novo Mundo, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito quase sempre à oralidade" (DUARTE 2010, p. 123). O segundo elemento é a "autoria", que "[...] decorre da relevância dada à interação entre *escritura* e *experiência*" (DUARTE, 2010, p. 125-126). O terceiro elemento é o "ponto de vista", que trata-se da "[...] assunção de uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante segmento da população" (DUARTE, 2010, p. 127). O quarto elemento é a "linguagem", que é

[...] sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível também a partir de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil. (DUARTE, 2010, p. 130-131).

E por fim, o quinto elemento é o "público", que "[...] marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária, compõe a faceta algo utópica do projeto literário afro-brasileiro" (DUARTE, 2010, p.133). Logo, diante de todos esses elementos, passamos a compreender que um texto para ser considerado parte da literatura afro-brasileira precisa apresentar temáticas relacionadas aos povos negros. Além disso, seu autor precisa ter alguma relação com esses povos, tratar

sobre temas que lhes dizem respeito, e se identificar com aquilo que escreve, ou seja, é necessário que seu ponto de vista seja voltado para as causas históricas, culturais, políticas e sociais dos povos negros.

Ademais, a obra de um autor que faz parte da literatura afro-brasileira precisa apresentar algumas palavras do vocabulário africano e seu público alvo tem que ser principalmente os povos negros, a fim de que eles possam ter uma afirmação identitária e venham se reconhecer como tais.

Portanto, ao compreendermos que a literatura afro-brasileira é uma das mais próximas da cultura Quilombola, e que há alguns elementos que precisam se fazer presentes em uma obra para que ela seja considerada inerente à esta literatura, passamos agora a discutir na próxima subseção as habilidades e as competências que os alunos podem desenvolver e alcançar por meio do estudo deste gênero literário.

3.2 Habilidades e competências a partir do gênero Memórias Literárias

Antes de discutirmos acerca das habilidades e das competências que os alunos podem desenvolver e alcançar a partir do estudo do gênero Memórias Literárias, enfatizamos que elas foram selecionadas a partir do documento curricular da disciplina de Língua Portuguesa, presente no Documento Curricular do Tocantins, e é fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (TOCANTINS, 2019, p. 15); sendo esta uma "Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, ao realizarmos a leitura da Base Nacional Comum Curricular analisamos que ela trabalha o processo de ensino-aprendizagem dos alunos a partir de competências e habilidades, as quais são conceituadas da seguinte forma:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifo do autor).

Assim, após compreendermos sobre literatura afro-brasileira e gênero Memórias Literárias, chegamos a concepção de que se faz necessário também,

identificarmos as habilidades que os alunos precisam desenvolver por meio do estudo deste gênero, tendo em vista que, a partir disto, podemos verificar o que pode ser feito em cada aula.

Dessa forma, analisamos o campo artístico-literário para o 6º ano do Ensino Fundamental no Documento Curricular do Tocantins - Área Linguagens, o qual procura:

Possibilitar às crianças, adolescentes e jovens o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Busca-se ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (TOCANTINS, 2019, p. 30).

À vista disso, tivemos a percepção de que a partir do ensino do gênero Memórias Literárias podemos conduzir os estudantes ao desenvolvimento de habilidades referentes a todos os eixos do componente curricular Língua Portuguesa, pois "[...] a língua é uma completude em que leitura, produção textual, análise linguística e oralidade são partes de um todo que se complementam" (MELO, 2018, p. 25). Logo, consideramos que a primeira ação a ser feita, será a de levar os alunos a terem acesso a um texto de memórias literárias com o objetivo de que eles possam ler e conhecer de que forma é estruturado um texto deste gênero. Neste sentido, o eixo a ser trabalhado será o da "Leitura", o qual

[...] diz respeito às práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Volta-se 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), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (TOCANTINS, 2019, p. 20).

Sendo assim, a partir desse eixo, espera-se que os alunos não sejam somente espectadores e ouvintes da leitura que os professores realizam em sala, mas que eles próprios sejam participantes ativos nos momentos de leitura, tornando-os preparados para ler e interpretar os textos com os quais terão contato.

Desse modo, queremos que os estudantes venham desenvolver as seguintes habilidades: "[...] Ler [...] e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes" (TOCANTINS, 2019, p. 147); e "[...] Mostrar-se interessado e

envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo (TOCANTINS, 2019, p. 148). Isto, para que possam alcançar uma das competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa, é necessário:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (TOCANTINS, 2019, p. 33).

Nesse sentido, considera-se a importância da leitura, já que ela se faz necessária para que os alunos possam ler e conhecer as tipologias textuais que predominam no gênero Memórias Literárias, e de que forma as palavras são estruturadas nele.

Diante disso, a segunda ação a ser feita, será a de levarmos os alunos a verificarem em um texto de memórias literárias as palavras que normalmente são utilizadas nele, para que possam observar como elas são estruturadas, considerando que os tempos verbais apresentados em um texto deste gênero são escritos no passado; os pronomes são em primeira ou terceira pessoa, e as tipologias textuais que predominam são: a narração e a descrição. Deste modo, o eixo a ser trabalhado será o da "Análise Linguística", o qual

[...] 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 (TOCANTINS, 2019, p. 24).

A partir desse eixo, espera-se que os alunos saibam não somente identificar a classificação gramatical das palavras presentes em um texto, mas que, além disso, tenham habilidades de utilizá-las na produção dos seus próprios textos, fazendo uso de forma correta, a fim de que seus textos façam sentido para aqueles que irão ler.

Sendo assim, desejamos que os alunos venham desenvolver a seguinte habilidade: "[...] Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação, etc" (TOCANTINS, 2019, p. 158). Isto, para que possam alcançar uma das competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa, a qual é "[...] Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação

comunicativa e ao gênero do discurso/gênero textual" (TOCANTINS, 2019, p. 33). Neste sentido, considera-se a importância da análise linguística, que de acordo com Mendonça (2007):

[...] deve ser compreendida como um momento em que os alunos, auxiliados pela intervenção adequada do professor, refletem sobre a linguagem, seja em textos produzidos por eles mesmos ou por outras pessoas. Partindo dessa reflexão, uma visão mais ampla de como interagimos linguisticamente pode ser construída ao longo dos anos escolares, de modo que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, em gêneros diversos (MENDONÇA, 2007, p. 107-108).

Portanto, sabendo da importância de conduzirmos os alunos a verificarem a estrutura linguística das palavras que normalmente são utilizadas em textos de memórias literárias, também é fundamental levá-los a possuírem domínio oral, já que terão que fazer tanto a leitura coletiva de um texto de memórias literárias quanto realizarem uma entrevista com os moradores mais antigos da comunidade onde moram, com o objetivo de que estes venham narrar sobre as lembranças que possuem acerca das maiores lutas e conquistas enfrentadas pela comunidade Quilombola. Dessa forma, o eixo a ser trabalhado será o da "Oralidade", no qual

[...] há práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, 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 (TOCANTINS, 2019, p. 23).

Sendo assim, a partir desse eixo, espera-se que os estudantes saibam utilizar a linguagem em diversas situações orais, podendo ser desde uma conversa por chamada de vídeo, gravações de áudio, entrevista de emprego, ou apresentação de seminários e debates; práticas sociais em que a oralidade se faz presente, e é preciso dominá-la. Desse modo, almejamos que os estudantes venham desenvolver a seguinte habilidade:

Ler em voz alta textos literários diversos [...] contar/recontar histórias tanto da tradição oral [...] quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente (TOCANTINS, 2019, p.149).

Isso, para que possam alcançar uma das competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa, a qual é:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (TOCANTINS, 2019, p. 32).

Nesse sentido, considera-se a importância da oralidade, pois de acordo com Melo e Cavalcante (2007, p. 77):

Quando se fala em ensino do oral, certamente não se trata de ensinar as crianças a falar, pois isso elas aprendem fora da escola. Por outro lado, não é verdadeira a idéia de que a fala é apenas uma questão de aprendizado espontâneo no dia-a-dia. O desempenho adequado em certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso da apresentação de seminários ou da realização de debates, júris simulados, entrevistas etc (MELO E CAVALCANTE, 2007, p. 77).

Portanto, sabendo que é fundamental levarmos os estudantes a possuírem domínio oral, já que terão que fazer tanto a leitura coletiva de um texto de memórias literárias quanto realizarem fora da escola uma entrevista com os moradores mais antigos da comunidade em que moram, é indispensável conduzi-los à escrita desse gênero, pois a atividade que deverão realizar consiste em transcreverem em forma de memórias literárias as respostas que os moradores da comunidade darão durante a entrevista. Assim, o eixo a ser trabalhado será o da "Produção Textual", no qual

[...] estão as práticas de linguagem voltadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (TOCANTINS, 2019, p. 22).

A partir dele, espera-se que os estudantes venham desenvolver habilidades não somente na escrita, mas também na oralidade, em razão de que há gêneros tanto escritos quanto orais, os quais podem ser produzidos individualmente, ou coletivamente. Sendo assim, queremos que os alunos venham desenvolver a seguinte habilidade:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares/lendas, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como

enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando **tempos verbais adequados à narração de fatos passados**, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história (TOCANTINS, 2019, p. 152, grifo nosso).

Isso, para que possam alcançar algumas competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa, as quais são:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social [...] produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (TOCANTINS, 2019, p. 32-33).

Nesse sentido, nota-se a importância da produção textual, já que por meio dela não só a escrita pode ser desenvolvida, mas também a oralidade, pois há gêneros orais e escritos, os quais podem ser produzidos pelos alunos.

Desse modo, diante das habilidades que queremos que os estudantes venham desenvolver, e das competências que desejamos que eles venham alcançar, tivemos a possibilidade de compreender acerca da sequência lógica que devemos seguir no ensino do gênero Memórias Literárias, sendo ela da seguinte forma: Primeiro, começar pelo eixo da leitura (no qual, conseqüentemente, será trabalhado os eixos da oralidade e da análise linguística), pois os alunos farão a leitura coletiva e a análise linguística de um texto do gênero Memórias Literárias. E segundo, encerrar pelo eixo da produção textual (no qual, conseqüentemente, será trabalhado os eixos da oralidade e da análise linguística), pois antes de produzir um texto do gênero Memórias Literárias, os alunos deverão entrevistar os moradores mais antigos da comunidade onde vivem; e depois da sua produção, irão fazer a análise linguística de seus próprios textos e a leitura para a turma, levando em consideração que:

Após a escolha de um gênero textual específico, é possível iniciar pelo eixo da Leitura/Escuta, seguido por Produção Textual, Análise Linguística e Oralidade, com a perspectiva de que os eixos sejam trabalhados de forma integrada e não isoladamente, para que o estudante compreenda a função social da Língua (TOCANTINS, 2019, p. 34).

À vista disso, passamos agora a conhecer a metodologia de ensino que será utilizada na proposta didática apresentada no final deste trabalho.

3.3 Interdisciplinaridade: conhecendo a metodologia de ensino para a proposta didática

Ao considerarmos o fato de que a proposta didática apresentada nesta pesquisa envolve duas disciplinas, tanto a de Língua Portuguesa quanto a de Cultura Quilombola, vimos a necessidade de realizarmos uma discussão sobre interdisciplinaridade, por percebermos que ela pode ser utilizada como prática pedagógica em nossa proposta.

Nesse sentido, vamos nos concentrar nos estudos de alguns autores que tratam sobre o tema, mas especialmente nos de Ivani Catarina Arantes Fazenda (1979; 1994; 2008), para quem o conceito de interdisciplinaridade "[...] encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos" (FAZENDA, 2008, p. 21); e nos de Hilton Ferreira Japiassu (1994) para quem "*[...] o conhecimento interdisciplinar tem aparecido como uma espécie de panacéia vindo superar as estreitezas e a miopia do conhecimento disciplinar ou indisciplinado*" (JAPIASSU, 1994, p. 1, grifo do autor). À vista disso, para nos aprofundarmos na compreensão acerca do que é interdisciplinaridade, faz-se necessário conhecermos o contexto do seu surgimento.

Dessa forma, vamos concentrar nossa discussão a partir de meados da década de 1960, época em que seu movimento surge na Europa, principalmente na França e na Itália, alinhado a alguns movimentos estudantis em que eram reivindicados um novo estatuto de universidade e de escola (FAZENDA, 1994, p. 18), pois segundo Fazenda (1994) a interdisciplinaridade aparece a partir do compromisso de alguns professores em certas universidades que procuravam uma forma de romper com uma educação por migalhas, ou seja, romper com o saber fragmentado, em que os alunos não tinham uma visão ampla do conhecimento, pois eram levados a fixarem o olhar somente em uma área específica (FAZENDA, 1994, p.18). Aqui no Brasil, conforme a autora "[...] o eco acerca da interdisciplinaridade começou a ganhar espaço no final da década de 60, ainda assim, com sérias distorções a respeito" (FAZENDA, 1994, p. 23).

Ademais, passou-se a refletir de forma avançada sobre o que seria interdisciplinaridade somente a partir da década de 70, por meio de alguns estudiosos brasileiros que se dedicaram a pesquisar e a tratar sobre o tema, especialmente Hilton Japiassu, responsável por publicar em 1976 no Brasil, a primeira obra de grande relevância a respeito do assunto, a qual tem como título *Interdisciplinaridade e patologia do saber* em que apresenta uma "[...] síntese das principais questões que envolvem a interdisciplinaridade [...] e os pressupostos fundamentais para uma *metodologia interdisciplinar*" (FAZENDA, 1994, p. 24, grifo da autora).

Nesse sentido, ao tratarmos ainda que brevemente sobre o surgimento da interdisciplinaridade e o início do seu estudo no Brasil, importa agora apresentarmos alguns conceitos desta palavra. O primeiro conceito, "[...] é a definição clássica produzida em 1970 pelo Ceri - Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino" para o qual, interdisciplinaridade é a "[...] interação existente entre duas ou mais disciplinas" (FAZENDA, 2008, p. 18). Já o segundo conceito, é dado por Diamantino Fernandes Trindade (2008), o qual afirma que, interdisciplinaridade trata-se de

[...] palavra nova que expressa antigas reivindicações e delas nascida. Para alguns, surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento; para outros, como um fenômeno capaz de corrigir os problemas procedentes dessa fragmentação; outros ainda a consideram uma prática pedagógica (TRINDADE, 2008, p. 72-73).

Em consonância à concepção de que ela é considerada como prática pedagógica, Fazenda (2008) enfatiza que "[...] na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração" (FAZENDA, 2008, p. 21).). Alinhado a isso, Japiassu (1994) afirma que

[...] o trabalho interdisciplinar propriamente dito supõe uma interação das disciplinas, uma interpenetração ou interfecundação, indo desde a simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos (contatos interdisciplinares), da epistemologia e da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. É imprescindível a complementação dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas disciplinas. O objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber (JAPIASSU, 1994, p. 2).

Dessa forma, vale destacar que o objetivo da interdisciplinaridade "[...] não é o de criar uma nova disciplina científica nem tampouco um discurso universal, mas o de resolver um problema concreto" (JAPIASSU, 1994, p. 1-2). Em consonância a isso, Lenoir (1998) enfatiza que: "A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela" (LENOIR, 1998 p. 46). Assim, podemos observar que, na prática interdisciplinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria — que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear — a uma relação pedagógica dialógica em que a posição de um é a posição de todos" (FAZENDA, 1979, p. 93).

Ou seja, na interdisciplinaridade, os conteúdos das diversas disciplinas precisam dialogar, mais que isso, precisam fazer sentido para os alunos, em sua totalidade e não de maneira fragmentada. Portanto, conhecendo ainda que brevemente, sobre a metodologia de ensino a ser utilizada na proposta didática apresentada no final deste trabalho, passamos a discussão dos Procedimentos Metodológicos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza aplicada, pois tem o objetivo de “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Quanto a sua abordagem, ela é qualitativa, por levar em consideração o fato de não utilizar “[...] dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 70); preocupando-se “[...] muito mais com o processo do que com o produto” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 70).

Já em relação aos procedimentos, é bibliográfica e documental, pois foram utilizados livros, textos acadêmico-científicos e documentos oficiais, para fundamentá-la. A respeito disso, Gil (2002) enfatiza que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p. 44).

Semelhantemente, a pesquisa documental se baseia em material já elaborado, mas se difere da bibliográfica quanto à natureza das fontes, em razão de que:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Diante disso, foi necessário a leitura de livros, artigos científicos e documentos oficiais no intuito de nos familiarizarmos com o tema discutido nesta pesquisa. Sendo assim, trata-se de pesquisa de caráter exploratório, pois

[...] tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 51-52).

Nesse sentido, no primeiro momento do trabalho fizemos a leitura e a relação entre algumas questões de Cultura Quilombola (presentes no primeiro Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas); e os objetos de conhecimento do campo artístico-literário de Língua Portuguesa (apresentados no Documento Curricular do Tocantins - Área Linguagens); ambos referentes ao sexto ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi verificarmos o conteúdo a ser trabalhado em algumas escolas Quilombolas do Tocantins, envolvendo tanto o campo artístico-literário de Língua Portuguesa quanto o componente curricular Cultura Quilombola. Sendo assim, esta etapa da pesquisa foi essencial, pois a partir dela escolhemos o objeto de conhecimento do campo artístico-literário de Língua Portuguesa e as questões de Cultura Quilombola que serão aplicadas em nossa proposta didática para turmas de sexto ano do Ensino Fundamental de algumas escolas Quilombolas do Tocantins.

No segundo momento, nos dedicamos exclusivamente à leitura dos materiais que seriam utilizados para fundamentá-lo, e produzimos fichamentos acerca das informações obtidas e que seriam relevantes para a fundamentação teórica. A partir deste segundo momento, compreendemos sobre o gênero Memórias Literárias; escolhemos a literatura a ser utilizada no seu ensino; as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes; e a metodologia de ensino da proposta.

Por fim, no terceiro e último momento, selecionamos o texto a ser trabalhado no ensino do gênero Memórias Literárias; e elaboramos a proposta didática, a qual está apresentada no final deste trabalho, e que tem por objetivo: promover o ensino do campo artístico-literário contextualizado à cultura dos estudantes de algumas escolas Quilombolas do Tocantins (motivo que nos fez escolher a disciplina Cultura Quilombola para fazer parte da proposta). Visto que, algumas questões que compõem o seu material didático, são direcionadas ao contexto no qual os alunos estão inseridos, o que facilita para a contextualização das aulas de Língua Portuguesa.

Em relação à escolha de trabalharmos com turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, consiste no fato de querermos levar os estudantes dessa série a terem interesse no universo literário, por considerarmos importante que o contato dos alunos com algo relacionado à literatura já venha se fazer presente no início do Ensino Fundamental anos finais.

Por fim, a decisão de trabalharmos o campo artístico-literário de Língua Portuguesa em nossa proposta, é pelo fato de que "[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos" (COSSON, 2014, p. 20). Desta forma, para que os alunos de algumas escolas Quilombolas do Tocantins encontrem a percepção de quem eles são e do lugar ao qual pertencem, foi o que nos levou a escolha de um conteúdo do campo artístico-literário para ensinarmos em nossa proposta, a qual será realizada em momento oportuno, pois não tivemos tempo hábil para colocarmos em prática, já que antes, precisaríamos entrar em contato com a direção das escolas e organizarmos os dias e horários disponíveis, além de viajarmos até os municípios nos quais elas estão localizadas.

Portanto, ao conhecermos os passos que guiaram as decisões do presente estudo, e a metodologia que utilizamos para o seu desenvolvimento, seguiremos aos Resultados e Discussão, no qual apresentamos a proposta didática interdisciplinar para o ensino do gênero Memórias Literárias contextualizado à Educação Escolar Quilombola no Tocantins.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em função da relação percebida entre algumas questões de Cultura Quilombola presentes no Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas, com um dos objetos de conhecimento do campo artístico-literário de língua portuguesa apresentado no Documento Curricular do Tocantins - Área Linguagens (ambos referentes ao sexto ano do ensino fundamental), o gênero Memórias Literárias foi escolhido para ser aplicado na proposta didática.

Assim, a partir do conhecimento que adquirimos acerca do breve histórico dos povos Quilombolas no Brasil; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; do gênero literário a ser trabalhado com esse público; da literatura que mais se aproxima da cultura desses povos; da compreensão sobre as habilidades e competências que queremos que os alunos venham desenvolver e alcançar por meio do estudo do gênero Memórias Literárias.

Bem como, do entendimento sobre o que é metodologia interdisciplinar e o que precisa ser feito para ser colocada em prática; elaboramos uma proposta didática interdisciplinar para o ensino do gênero Memórias Literárias contextualizado à Educação Escolar Quilombola no estado do Tocantins, especificamente para turmas de sexto ano do ensino fundamental anos finais.

A proposta é para que os alunos desenvolvam a partir do estudo do gênero Memórias Literárias, habilidades referentes aos eixos leitura, oralidade, análise linguística, e produção textual, as quais estão presentes no Documento Curricular do Tocantins - Área Linguagens, que já foram apresentadas na subseção 3.2 da Fundamentação Teórica.

No entanto, para darmos início ao ensino de memórias literárias, será necessário levarmos os estudantes ao conhecimento de alguns conteúdos que se relacionam com este gênero, sendo eles: tipologias textuais narração e descrição, pois são fundamentais para a produção de memórias literárias, considerando que esse gênero é utilizado para narrar e descrever lembranças de fatos que aconteceram em tempos mais remotos, ou seja, no passado. Assim, torna-se

obrigatório também trabalharmos esse tempo verbal, bem como os pronomes em primeira e terceira pessoa, pois tudo isso caracteriza o gênero memórias literárias.

Além disso, será fundamental trabalharmos o gênero discursivo/textual entrevista, que será essencial para a realização da atividade, já que os alunos vão precisar fazer uma entrevista com os moradores mais antigos da comunidade onde moram, a fim de conhecerem por meio deles, as histórias de outras épocas a respeito do lugar.

E por fim, será preciso trabalharmos sobre o gênero conto, pois os alunos deverão produzir memórias literárias fazendo uso da estrutura de um conto, isto pelo fato deste gênero ser uma narrativa mais curta, conforme André Fiorussi (2003):

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço — tudo está cheio de significado (FIORUSSI, 2003, p. 103).

Desse modo, percebemos que o ensino do gênero Memórias Literárias irá possibilitar o trabalho com outros conteúdos, como: os tempos verbais no passado; as tipologias textuais narração e descrição; e os gêneros discursivo/textual entrevista e conto. Todavia, para sabermos se os alunos têm ou não conhecimento sobre esses conteúdos, vamos realizar algumas aulas sobre cada um deles, além de buscar por meio dessas aulas, entender o que os alunos já sabem, e aquilo que ainda têm dúvidas.

Ao concluirmos essa etapa, iremos dar início ao trabalho com o gênero Memórias Literárias; conteúdo a ser aplicado em algumas escolas Quilombolas do Tocantins, não só pelo fato de ter relação com uma das questões da disciplina Cultura Quilombola; mas por está diretamente ligado à Tradição Oral; a qual é utilizada para que as histórias das comunidades quilombolas continuem a ser passadas dos moradores mais velhos para os mais novos; preservando-as, a fim de que não sejam esquecidas.

Logo, ao compreendermos o que pretendemos fazer, é essencial também conhecermos quais materiais didáticos precisamos utilizar, bem como saber de que forma será realizada a atividade. Com isso em vista, ao realizarmos a análise das atividades de Cultura Quilombola do 6º do Ensino Fundamental presentes no Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas do

Tocantins; verificamos que uma delas é possível de ser aplicada utilizando o gênero Memórias Literárias, objeto de conhecimento que faz parte do campo artístico-literário do 6º ano, o qual está apresentado no Documento Curricular do Tocantins - Área Linguagens.

Assim, o primeiro Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas do Tocantins será um dos materiais que vamos utilizar para o desenvolvimento da nossa proposta didática interdisciplinar, pois é nele que estão as questões que os alunos terão que responder. Já o outro material a ser utilizado será o conto "Olhos d'água" de Conceição Evaristo, cujos motivos que fizeram com que escolhêssemos esse conto são apresentados a seguir.

5.1 O conto Olhos d'água para o ensino do gênero Memórias Literárias

Com base no que discutimos no capítulo 3 e na subseção 3.1 da Fundamentação Teórica, em que tratamos sobre o gênero Memórias Literárias e os elementos da literatura afro-brasileira, decidimos que um dos materiais a ser utilizado na proposta para o ensino do gênero Memórias Literárias, será o conto "Olhos d'água", da escritora brasileira Conceição Evaristo, o qual compõe a sua obra de mesmo nome (Anexo B). A escolha por esse conto se deu por quatro motivos.

O primeiro motivo, é por ele apresentar as mesmas características do gênero Memórias Literárias, já que, ao realizarmos a sua leitura foi possível encontrarmos uma linguagem própria desse gênero (como o uso do tempo verbal no passado, em expressões, como: *colhíamos*, *fazíamos*, e *postávamos*), pois a protagonista do conto, em sua fase de vida adulta, busca recordar de que cor eram os olhos de sua mãe, existindo portanto uma volta à infância por meio da memória, como se observa nos fragmentos a seguir:

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. **De que cor eram os olhos de minha mãe?** Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. [...] Felizes, **colhíamos** flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela **fazíamos** reverências à Senhora. **Postávamos** deitadas no chão e **batíamos** cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela,

cantávamos, dançávamos, sorriamos (EVARISTO, 2016, p. 15-17, grifo nosso).

O segundo motivo de trabalharmos o gênero Memórias Literárias utilizando o conto "Olhos d'água", é por ele utilizar as tipologias textuais: narração e descrição, características bem semelhantes às do gênero Memórias Literárias, como podemos verificar no seguinte trecho em que a protagonista começa a narrar e a descrever detalhadamente as características do corpo de sua mãe.

Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois **me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela...** (EVARISTO, 2016, p. 16, grifo nosso).

Já o terceiro o motivo, é porque o conto "Olhos d'água" se trata de um texto curto, pois "[...] o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico" (CORTÁZAR, 2006, p. 151). Por fim, o quarto motivo é porque ele possui características de uma literatura afro-brasileira, em razão de que, ao realizarmos a sua leitura, percebemos nele uma relação com os elementos "temática", "autoria", "ponto de vista", "linguagem" e "público"; apresentados por Duarte (2010) em seu artigo "Por um conceito de literatura afro-brasileira", os quais tratamos na subseção 3.1 deste trabalho.

Nesse sentido, ao realizarmos a leitura do conto, a primeira relação que percebemos entre ele e o que afirma Duarte (2010) em seu artigo, refere-se ao elemento "temática", pois vimos que os temas discutidos no conto "Olhos d'água" tratam-se das lutas, sofrimentos, e valorização do corpo negro, como podemos observar nos fragmentos a seguir:

Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio da **cabeleira crespa e bela** [...] E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que **desde a África** vinham **arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue**. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. (EVARISTO, 2016, p. 16-18, grifo nosso).

Além disso, analisamos que outros temas são abordados no conto, como por exemplo, os aspectos sobre as religiões de matrizes africanas, e as posições de poder que os negros podem ocupar na sociedade.

Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a **Senhora, a Rainha**. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira [...] **Nós, princesas**, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos [...] Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos. Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a **oferenda aos Orixás** deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe (EVARISTO, 2016, p. 17-18, grifo nosso).

A segunda relação que percebemos entre o que Duarte (2010) discute em seu artigo com o que é apresentado não só no conto "Olhos d'água", mas em toda a escrita de Conceição Evaristo, refere-se aos elementos "autoria" e "ponto de vista", pois, ao realizarmos uma pesquisa sobre a biografia desta autora, foi possível observar que ela é uma escritora negra que se ocupa em trabalhar temáticas relacionadas aos povos afrodescendentes, mais do que isso, ela se identifica com os processos históricos, sociais, e culturais pelos quais esses povos já passaram e vem passando, visto que:

A análise da escrita de Evaristo evidencia o atravessamento de sua condição de mulher negra nascida em uma favela. Da dificuldade enfrentada pela escritora e por sua família na infância, Evaristo lança um olhar para a condição do negro na sociedade brasileira, marcada pela escravidão, exclusão, preconceito e exploração por meio do trabalho subalterno e mal pago. Nesse contexto, Evaristo cunha o termo *escrevivência* para nomear uma escrita que se mescla com a sua vivência, com o relato das suas memórias e das de seu povo (ROSSI REMENCHE E SIPPEL, 2019, p. 44).

Assim, ao realizarmos a leitura do conto "Olhos d'água", analisamos que ele apresenta aspectos sobre a vida de Conceição Evaristo. Isto porque ela em um depoimento cedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, afirmou ser filha de lavadeira e ser natural do estado de Minas Gerais (EVARISTO, 2009).

À vista dessa observação que fizemos, percebemos que Conceição Evaristo colocou na protagonista do conto "Olhos d'água" e em sua mãe, estas mesmas características, as quais identificamos nos fragmentos a seguir:

Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos **o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias**, se tornava uma grande boneca negra para as filhas [...] Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. **Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas**. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos (EVARISTO, 2016, p. 16, grifo nosso).

Nesse sentido, mais do que discutir sobre assuntos que dizem respeito ao povo negro, existe uma identificação da autora com a problemática negra brasileira, ou seja, ela tem seu ponto de vista totalmente voltado para as temáticas que escreve.

A terceira relação que percebemos entre o que Duarte (2010) afirma em seu artigo, com o que é apresentado por Conceição Evaristo em seu conto "Olhos d'água", trata-se do elemento "linguagem". Ao realizarmos a leitura do conto, observamos que algumas palavras utilizadas nele são de origem africana, como é o caso de Yabás, apresentada trecho que segue.

E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas **Yabás**, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? (EVARISTO, 2016, p. 18, grifo nosso).

O conceito de Yabás "[...] quer dizer “Mãe Rainha”. Na África era um título apenas atribuído aos orixás Yemanjá e Oxum, entretanto no Brasil se estendeu a todos os outros orixás femininos" (ARAÚJO, 2017, p. 22). Além desta, uma outra palavra que é de origem africana e que aparece no conto "Olhos d'água" é o termo Orixás, como podemos analisar no fragmento a seguir.

Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.
Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos **Orixás** deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe (EVARISTO, 2016, p. 18, grifo nosso).

Ao buscarmos o seu significado, observamos que Orixás representam as forças da natureza, pois de acordo com Araújo:

Para os antigos povos africanos, Deus era o sol que germinava as sementes lançadas na terra, era a própria terra que alimentava e dava vida às sementes, era a chuva que vinha do céu para molhar a terra fazendo

crescer as plantações e matar a sede enchendo seus poços de água. Portanto, para estes povos a natureza era sagrada e encontravam Deus em todos os lugares e toda a manifestação da natureza era uma manifestação divina.

Os orixás representam essas forças da natureza. São as personificações de seus elementos cósmicos, as potências energéticas associadas aos muitos aspectos desta natureza viva. (ARAÚJO, 2017, p. 18-19).

Dessa forma, confirma-se que a linguagem utilizada no conto "Olhos d'água" está de acordo com o que Duarte (2010) apresenta em seu artigo "Por um conceito de Literatura afro-brasileira".

Por fim, a quarta relação que percebemos entre o que Duarte (2010) discute em seu artigo, com o que Conceição Evaristo propõe não só em seu conto "Olhos d'água" mas em todos os seus textos, refere-se ao elemento "público", pois a autora em toda a sua escrita, pretende alcançar a todos, mas principalmente os povos de ascendência africana, com o objetivo de que estes venham se enxergar nas histórias contadas por ela, pois, em toda a sua escrita "[...] lança um olhar para a condição do negro na sociedade brasileira, marcada pela escravidão, exclusão, preconceito e exploração" (ROSSI REMENCHE E SIPPEL, 2019, p. 44). Portanto, conhecendo os materiais que serão utilizados em nossa proposta, partiremos para as etapas da atividade, as quais foram divididas em seis momentos.

5.2 Organização das Atividades

As etapas da proposta didática interdisciplinar para o ensino do gênero Memórias Literárias contextualizado à Educação Escolar Quilombola no Tocantins, especificamente para turmas de 6º ano, foram organizadas em seis momentos, como apresentados a seguir:

Quadro 1 - Organização das Atividades da Proposta Didática

MOMENTOS	AULAS	AÇÕES
Primeiro Momento	Aula 1	Explicação do surgimento da proposta.
	Aula 2	Explicação das tipologias textuais - narração e descrição; e sobre o gênero textual conto.
	Aula 3	Explicação do gênero discursivo/textual - entrevista.
	Aula 4	Explicação do tempo verbal no passado e dos pronomes em primeira e terceira pessoa.

Segundo Momento	Aula 1	Introdução do conteúdo: gênero Memórias Literárias.
Terceiro Momento	Aula 1	Apresentação do gênero Memórias Literárias - Leitura e Análise Linguística do conto "Olhos d'água."
	Aula 2	Apresentação do gênero Memórias Literárias - Leitura e Análise Linguística do conto "Olhos d'água."
	Aula 3	Explicação da atividade que os alunos deverão realizar fora da escola e produção de uma narrativa escrita sobre alguma lembrança que eles têm sobre suas próprias vidas (sendo possível trabalharmos as memórias individuais).
	Aula 4	Correção e feedback dos textos que os alunos produziram.
	Aula 5	Leitura coletiva dos textos que os alunos produziram sobre alguma lembrança das suas suas próprias vidas.
Quarto Momento	Aula 1	Elaboração das perguntas a serem feitas durante a entrevista.
	Aula 2	Entrevista com alguns moradores mais antigos da comunidade.
Quinto Momento	Aula 1	Leitura e organização das respostas dos moradores entrevistados.
	Aula 2	Leitura e organização das respostas dos moradores entrevistados.
	Aula 3	Produção escrita do gênero Memórias Literárias, cuja temática é sobre a história da comunidade em que os alunos moram.
	Aula 4	Produção escrita do gênero Memórias Literárias, cuja temática é sobre a história da comunidade em que os alunos moram.
Sexto Momento	Aula 1	Análise Linguística, Correção e Feedback dos textos produzidos pelos alunos.
	Aula 2	Análise Linguística, Correção e Feedback dos textos produzidos pelos alunos.
	Aula 3	Leitura coletiva dos textos produzidos pelos alunos, e discussão sobre quais histórias acerca da Comunidade em que moram acharam mais interessantes,

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Logo, conforme o quadro 1, o **primeiro momento** da proposta será dividido em quatro aulas: A primeira aula será para explicar aos alunos que no Caderno de

Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas (material para uso na disciplina de Cultura Quilombola) há uma questão que pode ser trabalhada a partir de um conteúdo de Língua Portuguesa (campo artístico-literário), sendo ele - o gênero Memórias Literárias. Com isso, diremos aos estudantes que percebemos que uma atividade pode ser realizada envolvendo as duas disciplinas, e que contaremos com a participação dos (as) professores (as) de Língua Portuguesa e Cultura Quilombola, para juntos desenvolvermos um trabalho acerca do gênero Memórias Literárias.

Além disso, explicaremos aos estudantes que antes da realização do estudo sobre memórias literárias será necessário realizarmos algumas aulas a fim de ensiná-los sobre alguns conteúdos importantes, os quais servirão para eles terem melhor entendimento sobre este gênero e possuírem habilidades para desenvolverem a atividade que será proposta.

A segunda aula será para explicação das tipologias textuais - narração e descrição; e sobre o gênero textual conto. A terceira aula será para explicação do gênero discursivo/textual - entrevista. E a quarta aula será para explicação do tempo verbal no passado e dos pronomes em primeira e terceira pessoa. Portanto, este primeiro momento servirá para levarmos os alunos ao conhecimento da proposta e de alguns conteúdos que se relacionam com memórias literárias, a fim de nos sentir mais seguros na etapa de trabalharmos este gênero com os estudantes.

O **segundo momento** será apenas de uma aula; na qual será "introduzido" o conteúdo gênero Memórias Literárias. Para contextualizá-lo, vamos perguntar para os alunos sobre as memórias deles em relação ao que fizeram na semana anterior. Neste sentido, faremos o seguinte questionamento: O que vocês fizeram semana passada, seja na escola, em casa com a família ou em outro lugar com os seus amigos? Vocês lembram? Compartilhem com a turma as suas lembranças. Após esse momento de troca de experiências que se dará de forma oral, vamos conduzi-los a uma brincadeira - O Jogo da Memória.

Em seguida, para finalizar, explicaremos aos estudantes que lembrar faz parte da memória; e que o conteúdo que iremos estudar é o gênero Memórias Literárias; o qual será trabalhado na próxima aula.

O **terceiro momento** será dividido em cinco aulas: A primeira e a segunda aula serão para apresentar o conceito e a estrutura do gênero Memórias Literárias por meio da leitura e análise linguística do conto "Olhos d'água" já que nele é

possível identificar tanto a estrutura linguística que é utilizada no gênero Memórias Literárias, quanto encontrar temas que podem ser relacionados aos povos Quilombolas, pois em algumas partes é visto sobre as religiões de matriz africana; as lutas dos povos negros e a valorização de seus corpos; bem como o lugar que eles podem alcançar e ocupar na sociedade; o que poderá aproximar este conto da realidade dos alunos.

Isso por considerarmos que a atividade proposta, trata-se de levá-los a pesquisarem sobre a história da Comunidade em que moram, a fim de que não venham esquecer suas origens, algo que podemos comparar com o que acontece com a protagonista do conto, em que a mesma, já adulta, volta a sua cidade natal para descobrir de que cor eram os olhos de sua mãe, pois ela sozinha não conseguia lembrar, como mostra o fragmento a seguir.

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, **naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.**

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe (EVARISTO, 2016, p. 18, grifo nosso).

Nesse sentido, assim como a protagonista precisou buscar o rosto de sua mãe e fixar o seu olhar no dela para nunca mais esquecer a cor de seus olhos, importa que os estudantes venham conversar com os moradores mais antigos da Comunidade em que moram, para que estes possam lhes contar sobre a história do lugar, e os estudantes não venham esquecer suas identidades quanto povo Quilombola. Nota-se que nessas primeiras aulas, nosso foco se dará em torno dos eixos leitura, oralidade e análise linguística.

Em relação a terceira aula, será para explicar a atividade que os alunos deverão realizar fora da escola, no caso, a entrevista que farão com os moradores mais antigos da comunidade em que moram, para que possam conhecer por meio deles a história do lugar que fazem parte, e em seguida transcreverem na estrutura do gênero memórias literárias as respostas que os moradores deram durante a entrevista. No entanto, antes de realizarem essa atividade, pediremos que os alunos produzam em sala de aula uma narrativa escrita apresentando as suas próprias memórias, sobre algo que marcou suas vidas.

Por fim, a quarta aula será para a correção e feedback dos textos que os alunos produziram, e a quinta aula para a leitura coletiva que deverão realizar sobre as suas próprias memórias que escreveram. Nota-se que nessas aulas, nosso foco se dará em torno dos eixos produção textual e oralidade. Vale ressaltar também que, este momento será realizado para que os estudantes venham se sentir seguros na hora de produzirem um texto de memórias literárias a partir das vivências de outras pessoas.

Até o terceiro momento da proposta didática, trabalhamos o gênero Memórias Literárias partindo das lembranças e vivências dos próprios alunos. No entanto, no quarto momento vamos direcioná-los a produzirem textos a partir da vida de outras pessoas; ou seja, a partir das memórias dos moradores mais antigos da comunidade Quilombola onde moram.

Nesse sentido, o **quarto momento** será dividido em duas aulas: Na primeira aula, os estudantes deverão observar no primeiro Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas as questões B e C da página 317, que os direcionam a perguntarem para os seus pais e avós sobre as principais lutas já enfrentadas pela comunidade da qual fazem parte; e produzirem um texto retratando a história dela. Com base nessas questões, os alunos deverão elaborar na sala de aula pelo menos três perguntas, a fim de perguntarem durante a entrevista.

Na segunda aula, os alunos já irão conversar com alguns moradores mais antigos da comunidade onde moram, sendo que estes deverão estar reunidos em um mesmo ambiente, pois a atividade se trata de conhecer as memórias coletivas acerca das histórias da comunidade. Desta forma, ela acontecerá fora da escola, com acompanhamento dos professores tanto de Língua Portuguesa quanto de Cultura Quilombola, os quais irão auxiliar os estudantes e os moradores acerca de como a entrevista será realizada.

Após os alunos conseguirem as respostas dos moradores mais antigos da comunidade onde moram, eles deverão organizar as informações e reescrevê-las na estrutura do gênero Memórias Literárias. Neste sentido, os estudantes irão recriar o real, já que as histórias sobre a comunidade provavelmente aconteceram de fato. Assim, terão que utilizar na escrita do texto, elementos fictícios e uma linguagem específica da literatura. Caso contrário, o gênero que irão produzir será o de memórias sociais, e não o de memórias literárias.

Com isso em vista, o **quinto momento** será dividido em quatro aulas: A primeira e a segunda, serão para leitura e organização das respostas dos moradores entrevistados. Já a terceira e a quarta, serão para a produção escrita do gênero Memórias Literárias, cuja temática será a história da comunidade em que os alunos moram.

E por fim, o **sexto momento** será dividido em três aulas: A primeira aula e a segunda aula serão para que os alunos façam em seus próprios textos uma análise linguística, buscando compreender de que forma as palavras estão organizadas e identificar a classificação de algumas, especificamente as que se trata de pronomes em primeira e terceira pessoa, bem como as marcas das tipologias textuais narração, e descrição (narrador, personagens, espaço, enredo) e os tempos verbais relacionados ao passado. Em consonância a isso, deverão também corrigir o que estiver em desacordo com a estrutura do gênero Memórias Literárias.

Já a terceira aula será para a leitura coletiva dos textos produzidos pelos alunos, e para uma discussão sobre quais histórias acerca da Comunidade em que moram acharam mais interessantes, e quais eles ainda não tinham conhecimento antes da realização da entrevista.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é apresentado como uma proposta didática para o ensino do gênero Memórias Literárias contextualizado à Educação Escolar Quilombola no estado do Tocantins, especificamente para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, na busca de levar os estudantes ao desenvolvimento de habilidades referentes aos eixos leitura, análise linguística, oralidade e produção textual, por meio do conto "Olhos d'água" da escritora brasileira contemporânea Conceição Evaristo.

O objetivo geral desta pesquisa foi subdividido em cinco objetivos específicos, sendo eles: (i) compreender sobre o gênero Memórias Literárias; (ii) identificar qual literatura mais se aproxima das características de alunos Quilombolas, para que possa ser utilizada no ensino do gênero Memórias Literárias; (iii) analisar quais habilidades e competências é possível dos alunos desenvolverem e alcançarem por meio do estudo do gênero Memórias Literárias; (iv) verificar qual metodologia de ensino será utilizada na proposta; e (v) organizar as etapas de atividades da proposta.

No início do capítulo 3 da Fundamentação Teórica, discutimos sobre o gênero Memórias Literárias; respondendo, portanto, ao primeiro objetivo específico. Na subseção 3.1 tratamos acerca da literatura afro-brasileira e alguns elementos que fazem parte dela; cumprindo-se então, o segundo objetivo específico. Na subseção 3.2, discutimos a partir do Documento Curricular do Tocantins - Área Linguagens, sobre as habilidades que os alunos podem desenvolver e as competências que podem alcançar por meio do estudo do gênero Memórias Literárias; respondendo, portanto, ao terceiro objetivo específico. Na subseção 3.3, tratamos acerca da interdisciplinaridade, metodologia de ensino da nossa proposta didática; cumprindo-se então, o quarto e último objetivo específico. E por fim, nos Resultados e Discussões, apresentamos como cada momento da proposta será organizado; respondendo, portanto, ao quinto e último objetivo específico.

Assim, por meio desta pesquisa, buscamos compreender de que forma o ensino do campo artístico-literário de Língua Portuguesa pode ser trabalhado em algumas escolas Quilombolas do Tocantins, especificamente em turmas de sexto ano; integrando um conteúdo deste campo com alguma das atividades de Cultura

Quilombola, para que as aulas sejam de acordo com a realidade dos alunos. Logo, esta pesquisa nos possibilita desenvolvermos um trabalho futuro com os estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental de algumas escolas Quilombolas do Tocantins, já que no momento da sua escrita não tivemos tempo hábil para colocarmos em prática, já que antes, precisaríamos entrar em contato com a direção das escolas e organizarmos os dias e horários disponíveis, além de viajarmos até os municípios nos quais elas estão localizadas. Neste sentido, vale ressaltar que algumas adaptações sobre a proposta poderão surgir.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Vivências escravistas no norte de Goiás no século XVIII. In: GIRALDIN, Odair. **A (trans)formação histórica do Tocantins** / Odair Giralдин (org.). Goiânia: Ed. UFG; Palmas: Unitins, 2002.

ARAÚJO, Juliana Leandro de. **Obinrin Yabás, suas joias e adornos contemporâneos**. Coleção Inspirada nas principais orixás femininas da umbanda. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Departamento de Design. Bauru, 2017.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de Setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de escravos. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm>. Acesso em 20 ago. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF, Outubro, 2004. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2023.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE). Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em 15 ago. 2023.

_____. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, DF: CNE, 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2012a, p. 1-79. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>. Acesso em 07 fev. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2012b, p. 1-21. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em 08 fev. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2018.

_____. **Certificação Quilombola:** comunidades certificadas. Quadro Geral por Estados e Regiões. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>>. Acesso em 10 set. 2023.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil.** Revista Nera – Ano 20, nº 35 – Janeiro/Abril de 2017 – ISSN: 1806-6755. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4894/3688>>. Acesso em 12 mar. 2023.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 147-163. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3141986>>. Acesso em 15 ago. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática / Rildo Cosson. – 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/nnes011s>>. Acesso em 10 jun. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro:** alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>>. Acesso em: 14 mai. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira.** Terceira Margem, Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/download/10953/8012>>. Acesso em 12 jun. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Depoimento cedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG.** Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literaafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em 05 set. 2023.

_____. Olhos d'água. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979. Disponível em: <<https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:855>>. Acesso em 28 ago. 2023.

_____. Revisão Histórico-Crítica dos estudos sobre Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes, 1943 - **Interdisciplinaridade:** História, teoria e

pesquisa/ Ivani C. Arantes Fazenda. — Campinas, SP: Papirus, 1994. — (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Disponível em: <<https://doceru.com/doc/sv58e1x>>. Acesso em 09 mar. 2023.

_____. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

FIORUSSI, André. *In*: Antônio de Alcântara Machado et al. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *In*: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? *In*: **Literatura afro-brasileira** / organização Forentina Souza, Maria Nazaré Lima. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf_257.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. A concepção bancária da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, sua crítica. *In*: **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em 13 ago. 2023.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. A leitura do gênero discursivo memórias literárias a partir de um olhar bakhtiniano. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 253–273, 2010. DOI: 10.5433/2237-4876.2010v13n2p253. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/6528>>. Acesso em 14 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 08 fev. 2023.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho do 1994. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2023.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Panorama da Educação Quilombola no Brasil**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013 – ISSN: 1982-3207.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade uma complementaridade necessária e incontornável. *In: Didática e interdisciplinaridade* / Ivani CA. Fazenda (org.). — Campinas, SP: Papirus, 1998. — (Coleção Práxis). Disponível em: <<https://educfacil.files.wordpress.com/2012/11/ivani-fazenda-didc3a1tica-e-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2023.

LOPES, Rita de Cássia Domingues. As Comunidades Remanescentes de Quilombo no Tocantins: uma perspectiva histórica e atual. *In: LOPES, Rita de Cássia Domingues. Identidade e territorialidade na comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente - Tocantins.* / Rita de Cássia Domingues Lopes. - Palmas: EDUFT, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2424/1/Identidade%20e%20territorialidade%20na%20comunidade%20remanescente%20de%20quilombo%20Ilha%20de%20S%C3%A3o%20Vicente%20%E2%80%93%20Tocantins.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2023.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na Escola para a vida. *In: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Vol 19. Coleção: Explorando o Ensino, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capapdf/file>>. Acesso em 15 ago. 2023.

_____. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades**. cadernoscenpec | São Paulo | v.2 | n.1 | p.47-73 | julho 2012. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/92>>. Acesso em 14 mar. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e Escrita**. Signótica, 9:119-145, jan./dez. 1997.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Fala e escrita* / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31.

_____. Processos de Produção Textual. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. Editora Parábola, 2008.

MASCARENHAS, Mayre Dione Mendes da Silva; OLIVEIRA, Sidney da Silva. **Narrativas, tradições orais e suas manifestações nos territórios quilombolas África e Laranjituba, Moju Pa: A narrativa do Emu - A bebida sagrada**. XXIX Simpósio Nacional de História, 2017. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502475660_ARQUIVO_ARTIGO_COMPLETO_XXIX_SNH.pdf>. Acesso em 08 abr. 2023.

MELO, Adimilsa Alves da Silva. **Letramento**: discussões teóricas acerca da concepção dos professores sobre as práticas pedagógicas da leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade em sala de aula do ensino fundamental II. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). Curso de Licenciatura em Letras. Serra Talhada, 2018. Disponível em: <<https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/1274>>. Acesso em 11 mai. 2023.

MELO, Cristina Teixeira V. de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. p. 75-93. *In: Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* / organizado por Beth Marcurschi e Livia Suassuna. — 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2023.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística: por que e como avaliar. p.95-109. *In: Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* / organizado por Beth Marcurschi e Livia Suassuna. — 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>>. Acesso em 17 abr. 2023.

MILLER, C.R. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. **Genre and the New Rhetoric**. 1994. Disponível em: <[https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Criticism/%5BAviva_Freedman,_Peter_Medway%5D_Genre_In_The_New_Rh\(BookFi.org\).pdf](https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Criticism/%5BAviva_Freedman,_Peter_Medway%5D_Genre_In_The_New_Rh(BookFi.org).pdf)>. Acesso em 18 out. 2023.

MOURA, Gloria. PGM1 – Terra, cultura, história, geografia. Quilombo: conceito. *In: Educação Quilombola*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro. Boletim 10, julho de 2007. Brasília: SEED-MEC, 2007, p. 9-14. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP, São Paulo (28): 56 - 63, Dezembro / Fevereiro 95 / 96

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de; EITERER, Carmem Lúcia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Quilombo, cultura e educação**: algumas reflexões a partir da prática etnográfica. Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 10 – Ano V – 10/2016 Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424 – www.ufvjm.edu.br/vozes.

OLIVEIRA SANTOS, Mateus Felipe; CARDOSO, Vinicius Lima; CANDIDO, Fransciele dos Reis. **Cultura e Gêneros Textuais**: Práticas de Letramentos. Universidade, EaD e Software Livre 2017.2, p. 1-6. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/12840/10855>>. Acesso em 17 ago. 2023.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades:** uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, Porto Alegre, a. 30, n. 1(61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>>. Acesso em 08 fev. 2023.

PINTO, Virgílio Noya. **O ouro brasileiro e o comércio anglo-português:** uma contribuição aos estudos de economia Atlântica no século XVIII. São Paulo: Nacional, 1979.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico [Recurso Eletrônico]:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2 ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico-o---2-edicao>>. Acesso em 03 fev. 2023.

REIS, João José. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil.** Revista USP, São Paulo (28) : 14 - 39, Dezembro / Fevereiro 95 / 96. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/28362/30220>>. Acesso em 18 fev. 2023.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. *In:* APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Vivências escravistas no norte de Goiás no século XVIII. *In:* GIRALDIN, Odair. **A (trans)formação histórica do Tocantins** / Odair Giraladin (org.). - Goiânia: Ed. UFG; Palmas: Unitins, 2002.

ROCHA, Max Silva da; SILVA, José Bezerra da. **Reflexões sobre educação escolar quilombola.** Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.79-91, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p79-91>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ROSSI REMENCHE, Maria de Lourdes. SIPPEL, Juliano. **A Escrivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, 20(2), 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/23381>>. Acesso em 05 set. 2023.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros p. 11-26. *In:* **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula / organizado por Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C.B. Cavalcanti. 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2023.

SILVA, Giselda Shirley da; SILVA, Vandeir José da. **Quilombos Brasileiros:** Alguns Aspectos da Trajetória do Negro no Brasil. Revista Mosaico, v.7, n.2, p.191-200, Jul./Dez. 2014. Disponível em:

<<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4120>>. Acesso em 03 mar. 2023.

SILVA RAMOS, Aline. **Quilombos Quilombolas**: Educação e Cultura. Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional – 2016 ISSN 1980-7406.

SOUZA BOENO, Neiva de. **Memórias Literárias**: das práticas sociais ao contexto escolar. Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em estudos de linguagens. Cuiabá - MT, 2013.

SWALES, J. M. The concept of genre. *In: Genre Analysis*: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 33-61.
Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=shX_EV1r3-0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 20 ago. 2023.

TELES, M. P. de O., COSTA, E. M., & JUNIOR, E. de S. C. (2022). **Contextualização do ensino de língua portuguesa e literatura**: Uma ferramenta de inclusão do sujeito quilombola em tempos de pandemia? *Educação*, 45(1), e41564. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.41564>>. Acesso em 05 fev. 2023.

TOCANTINS, Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. **Documento Curricular do Tocantins**. Ensino Fundamental. Linguagens. 2019. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/209818>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

_____. **Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental/ Anos Finais - Educação Quilombola**. 2020. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/207535>>. Acesso em 05 fev. 2023.

_____. **Caderno de Atividades Pedagógicas para escolas do Campo e Quilombolas**. 2021. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/314279>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

_____. **Relação das Escolas do Campo da Rede Estadual com endereço / 2022**. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/297916>>. Acesso em 20 jul. 2023.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto Arado**. Alfragide: Leya, 2018. Disponível em: <http://www.sinttelba.com.br/spn-painel/midias/documentos/biblioteca/10_Torto%20Arado%20-%20Itamar%20Vieira%20Junior.pdf>. Acesso em 08 fev. 2023.

**APÊNDICE A — OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CAMPO
ARTÍSTICO-LITERÁRIO: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Eixos	Objetos de Conhecimento - Campo Artístico Literário: 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais
Leitura	Gênero Memórias Literárias. Identificação dos elementos constitutivos da estrutura narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Discurso direto e indireto. Gênero História em Quadrinhos e Mangás: linguagem verbal e não verbal, efeitos de ironia e humor, movimentos cinestésicos, tipos de balões. Reconhecimento da relação causa e consequência das ações dos personagens (TOCANTINS, 2019, p.147). Adesão às práticas de leitura. Leitura de obra literária. Memórias Literárias (TOCANTINS, 2019, p.148). Relação entre textos literários e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas). Gênero Memórias Literárias. Leitura de obras literárias (TOCANTINS, 2019, p.151). Estratégias de leitura. Apreciação e réplica de poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais e de autores tocantinenses (TOCANTINS, 2019, p.152). Estratégias de Leitura. Apreciação e réplica. Lendas/ mitos brasileiros, indígenas e africanos. Sequência narrativa. Leitura de livros de romance infanto-juvenis/lendas tocantinenses. Reconstrução da textualidade. Efeitos de sentidos provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos. Texto dramático (TOCANTINS, 2019, p.157.). Leitura de obras literárias. (romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romaneadas, crônicas, dentre outros) (TOCANTINS, 2019, p.163).
Produção Textual	Produção escrita coletiva do gênero Memórias Literárias. Uso dos elementos da estrutura narrativa. Uso de tempos verbais adequados a narração de fatos passados. Inserção dos discursos direto e indireto. Uso de letras maiúsculas e minúsculas (TOCANTINS, 2019, p.148). Criação de poemas por versos livres e de forma fixa e poemas visuais e vídeos-poemas. Produção escrita do gênero memórias literárias (TOCANTINS 2019, p.152). Construção da textualidade. Relação entre textos. Recontos de lendas indígenas tocantinenses / africanas (TOCANTINS, 2019, p.157). Elaboração de texto teatral a partir de adaptação de outros textos. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição de textos dramáticos (TOCANTINS, 2019, p.163).
Oralidade	Leitura em voz alta de textos literários diversos da literatura tocantinense. Contação de histórias da tradição oral tocantinense e indígena (TOCANTINS, 2019, p.149). Declamação de Poemas (TOCANTINS, 2019, p.154). Representação de cenas (TOCANTINS, 2019, p.158). Representação de cenas ou textos dramáticos (TOCANTINS, 2019, p.164).
Análise Linguística	Efeitos de sentido. Figuras de linguagem (TOCANTINS, 2019, p.153).

Fonte: TOCANTINS, Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. **Documento Curricular do Tocantins.** Ensino Fundamental. Linguagens. 2019. Disponível em:<<https://central.to.gov.br/download/209818>>. Acesso em: 15 fev. 2023. Adaptado.

ANEXO A — QUESTÕES DO CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA ESCOLAS DO CAMPO E QUILOMBOLAS



Milhares de comunidades quilombolas foram destruídas no país entre os séculos XVII e XIX, a exemplo do Quilombo do Leblon/Camélias no Rio de Janeiro, Quilombo do Jabaquara em São Paulo, Quilombo do Cupim em Recife/PE, Quilombo do Ambrósio em Minas Gerais, dentre outros.

Na prática e a bem da verdade, a guerra colonial portuguesa contra o Quilombo dos Palmares colocou frente a frente duas realidades sociais, bem distintas e heterogêneas.

Fonte: <https://www.enfpt.org.br/jornadas-e-cursos/combate-ao-racismo/resistencia-quilombola/>. Acesso em 09 de mar.2021.

ATIVIDADE

- a) Leia com bastante atenção o texto acima e escreva em seu caderno as partes que mais lhe chamaram atenção.

- b) Converse com seus pais e avós sobre as principais lutas que a sua comunidade já enfrentou, depois socialize com seus colegas.

- c) Faça um texto retratando a história da sua comunidade.

Sugestões de vídeos

- Quilombolas

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EZmzo-p6mzU>

- Quilombo

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N92tZ_KxXyE

- Quilombo, luta e resistência

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YJzln56mT3U>

Referências bibliográficas

SILVEIRA, Oliveira. **Vinte de Novembro: história e conteúdo**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.

ANEXO B — CONTO “OLHOS D'ÁGUA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

CONCEIÇÃO EVARISTO

Ao subverter a língua de Próspero — o homem branco —, Caliban — a mulher negra — abre caminho para a liberdade. Radicaliza o jogo. Expõe as regras do jogo que joga: conta o segredo. Descortina o mistério.

Aqui, instala-se a cultura de *arkhé* atualizada, como expressou Muniz Sodré. Atesta-se a presença e o poder de uma tradição viva.

Neste livro encontrei outra vez Caliban ocupado em muitas subversões. Era Iyalodê, a que fala pelas mulheres que não podem falar, contando, dizendo, amaldiçoando. Era Oxum, às portas da casa de Oxalá, amaldiçoando a pobreza e a injustiça que recaía sobre as mulheres. E crescendo em força e poder, transformando-se na dona de toda a riqueza...

É assim que as mulheres, nós mulheres negras, buscamos formas de ser no mundo. De contar o mundo como forma de apropriarmos-nos dele. De nomeá-lo. De *nommo*, o axé, a palavra que movimenta a existência.

É assim que Conceição Evaristo inventa este mundo que existe. De Ana Davenga, Maria, Duzu-Querença, Natalina, Salinda, Luamanda, Cida, Zaita, Maíta. E desses meninos/homens perdidos, herdeiros de mães sem nome, herança que as mulheres deixaram e que ninguém quis receber. São histórias duras de derrota, de morte, machucados. São histórias que insistem em dizer o que tantos não querem dizer. O mundo que é dito existe. Suas regras, explícitas.

O lugar de mero ouvinte é desautorizado. Nesta literatura/cultura, a palavra que é dita reivindica o corpo presente. O que quer dizer ação.

Conceição, Iyalodê, canta sua cantiga. Conta. Propaga o axé. Aqui, convida-nos a cantar com ela. Fazer existir outro mundo. Eu agradeço.

Jurema Werneck

Olhos d'água

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em que eu estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite, se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encurvada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio de uma cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro alagado. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E

era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos baluciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se

confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, por que eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Conhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivía a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser a descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntes. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas

de Mamã Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamã Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?