



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL**

**FORMAR-SE EM COMUNIDADE COMO ATO DE TRANSGRESSÃO: UM  
ESTUDO (AUTO)ETNOGRÁFICO SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS,  
MULTILETRAMENTOS E (SOCIO)LINGUÍSTICA**

**JOSIANE PRESCENDO TONIN**

**Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa**

**BRASÍLIA - DF**

**2025**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL**

**FORMAR-SE EM COMUNIDADE COMO ATO DE TRANSGRESSÃO: UM  
ESTUDO (AUTO)ETNOGRÁFICO SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS,  
MULTILETRAMENTOS E (SOCIO)LINGUÍSTICA**

**JOSIANE PRESCENDO TONIN**

**Tese a ser apresentada como exame  
de defesa submetido ao Programa  
de Pós-Graduação em Linguística,  
como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do grau de  
Doutora em Linguística.**

**Orientadora: Profa. Dra. Rosineide  
Magalhães de Sousa**

**TESE DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

**BRASÍLIA - DF**

**2025**

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Pf Prescendo Tonin, Josiane  
FORMAR-SE EM COMUNIDADE COMO ATO DE TRANSGRESSÃO: UM  
ESTUDO (AUTO)ETNOGRÁFICO SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS,  
MULTILETRAMENTOS E (SOCIO)LINGUÍSTICA / Josiane Prescendo  
Tonin; orientador Rosineide Magalhães de Sousa . Brasília,  
2025.  
229 p.

Tese(Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília,  
2025.

1. Sociolinguística. 2. Letramentos Múltiplos . 3.  
Formação Docente . 4. Comunidades Tradicionais Brasileiras.  
I. Magalhães de Sousa , Rosineide , orient. II. Titulo.

**JOSIANE PRESCENDO TONIN**

**FORMAR-SE EM COMUNIDADE COMO ATO DE TRANSGRESSÃO: UM  
ESTUDO (AUTO)ETNOGRÁFICO SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS,  
MULTILETRAMENTOS E (SOCIO)LINGUÍSTICA**

**Tese a ser apresentada como exame  
de defesa submetido ao Programa  
de Pós-Graduação em Linguística,  
como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do grau de  
Doutora em Linguística.**

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (PPGL/IL/FUP/UnB)

---

Orientadora/Presidente

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (PPGL/IL/UnB)

---

Membro interno

Profa. Dra. Francesca Degli Atti (Universitá del Salento)

---

Membro externo

Profa. Dra. Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos (SEEDF)

---

Membro externo

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina (PPGE/FE/FUP/UnB)

---

Membro suplente

*Se nada ficar destas páginas, algo,  
pelo menos, esperamos que permaneça:  
nossa confiança no povo.  
Nossa fé nos homens e na criação de um mundo  
em que seja menos difícil amar*  
Paulo Freire (1987, p. 115).

*Aos professores que buscam repensar sua práxis  
por perceber que a sala de aula é um local,  
onde a transformação social pode acontecer;  
e aos que lutam diariamente para que nossa profissão  
seja reconhecida e valorizada como merece.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradecer é uma das maneiras de reconhecer que tudo aquilo que conquistamos é resultado de várias pessoas, momentos e experiências que nos trouxeram até aqui. Sendo assim, há muitas pessoas às quais gostaria de agradecer por contribuírem para que eu chegasse até aqui e que são responsáveis por tornar tudo isso possível. Assim, agradeço:*

*A Deus, que conduz minha vida em cada momento. Obrigada, Pai!*

*À Nossa Senhora Aparecida, por passar na frente, sempre!*

*A minha família, em especial, a meus pais Rosângela e José, por todo amor, dedicação e incentivo que recebi de vocês ao longo da vida. Esta tese não é só minha, ela é nossa!*

*As minhas avós, Inês e Clementina, por suas constantes orações, vocês são meus grandes exemplos de fé e dedicação à família! Amo vocês!*

*A meu avô, Antônio, uma das pessoas mais sábias que conheci e grande incentivador de meus estudos. Espero que o senhor esteja assistindo tudo lá de cima e sinta-se feliz. Saudade!*

*A meu avô Romano, de quem herdei o gosto por contar e ouvir histórias.*

*A Alexandre, meu amor, por dividir comigo a vida, os sonhos e ser meu apoio nos momentos necessários. Te amo!*

*Aos amigos feitos no Doutorado, em especial a Edinéia, Renaldete e Sandra, foram muitas horas de conversa, leituras, viagens e congressos que enriqueceram minha jornada pessoal e profissional.*

*Aos professores-pesquisadores que aceitaram participar desta pesquisa e compartilharam comigo suas histórias. Mil vezes obrigada!*

*A Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, minha orientadora, por todos os direcionamentos ao longo da pesquisa, por acreditar em mim e me ensinar tanto ao longo desses anos. Sou grata pelas oportunidades, viagens a campo e por me ensinar a ser uma etnógrafa que coloca “as botas na lama”. Poder conviver e aprender com a senhora foi o grande presente desta fase de doutoramento. Além de meu agradecimento, minha admiração por ver seu engajamento na continuidade dos estudos sociolinguísticos. Gratidão por tudo, professora!*

*A Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, minha orientadora do Mestrado, por plantar em mim o gosto pela pesquisa e me incentivar a prosseguir nos estudos. Obrigada sempre!*

*As Profas. Dras. Ormezinda Maria Ribeiro, Francesca Degli Atti, Vângela Vasconcelos e Mônica Molina, pela gentileza em aceitarem o convite para participar e contribuir em minha banca de doutorado.*

*As profas. Dras. Ormezinda Maria Ribeiro, Francesca Degli Atti e Vângela Vasconcelos, por participarem de minha banca de qualificação, contribuindo com o refinamento da pesquisa, com críticas produtivas e um olhar atento ao texto.*

*A meus professores, desde o jardim de infância até a pós-graduação: vocês me inspiraram a ser uma profissional melhor. Estar aqui não seria possível sem todos vocês.*

*A todos que ajudam a construir uma educação pública de qualidade.*

*A meus estudantes, por serem a razão que me move na busca pela formação continuada.*

*A cada pessoa com quem partilhei um pouco sobre este trabalho ao longo de sua construção. Foram diferentes cidades, universidades, congressos por onde passei e que me ajudaram a (re)pensar e (re)construir tudo que está relatado aqui.*

*Gratidão!*



## RESUMO

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa qualitativa de cunho (auto)etnográfico (Jones; Adams; Ellis, 2016a; 2016b; Erickson, 1991; Fetterman, 2010;), que visa investigar as práticas sociolinguísticas (Bortoni-Ricardo, 2014), a variação linguística (Bagno, 2006[1999]) e os letramentos (Kleiman, 2005; Street, 2014), inseridos na práxis docente dos professores-pesquisadores que atuam nas comunidades visitadas ao longo deste trabalho. Discorro sobre suas histórias de vida no ambiente sociocultural onde vivem e a influência desse aspecto na construção de suas identidades docentes. Nessa perspectiva, busco identificar as estratégias de ensino da professora quilombola que ensina Português em sua comunidade em Goiás e do professor indígena-ribeirinho do Amazonas que ensina a Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Língua Nheengatu na zona rural do município de Manaus. Lembro, ainda, que os participantes desta pesquisa são membros de comunidades tradicionais brasileiras, grupos com formas próprias de organização social, que ocupam e utilizam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social e religiosa (Brasil, 2007a). Nesse contexto, ao desempenhar seus papéis como docentes, esses profissionais legitimam estratégias de ensino múltiplas com o intuito de apresentar, aos alunos, práticas de letramento heterogêneas sem que exista um único foco. Divergem, assim, de uma prática social e escolar que apresenta a língua apenas em sua variedade padrão, o que reforça o mito da existência de uma língua única, valorizada e dominante (Street, 2014) e nega o estigma de que outras variedades são inadequadas e com *status* inferior. Ambos os participantes da pesquisa buscam lançar um olhar mais crítico para a maneira como a variação linguística é apresentada aos estudantes, e de que forma isso pode (re)construir a relação dos discentes com a norma-padrão ensinada nas escolas e com o espaço escolar propriamente dito (Scherre, 2005). Por outro lado, discuto o porquê de trazer para a sala de aula os construtos acima apresentados, pois eles se configuram como uma forma de desvelar o mito da existência de uma língua estática e, dessa forma, proporcionar a reflexão acerca de métodos preciosistas de ensino de língua. Com base nesses apontamentos, busco tecer uma análise de como combater as relações de poder sustentadas por discursos uniformizantes das línguas, bem como o fundamental papel da escola e de seus professores na luta por uma sociedade mais igualitária e justa. Por último, apresento os esforços desses docentes na preservação de saberes e fazeres de suas comunidades ao suscitar para os estudantes o valor e a relevância de manter suas tradições, sob a ótica de que não existem melhores ou piores povos e culturas, mas sim diferentes culturas e saberes.

**Palavras-chave:** Sociolinguística; letramentos múltiplos; comunidades tradicionais; práxis docente.

## ABSTRACT

This work is qualitative (auto)ethnographic research (Jones; Adams; Ellis, 2016; Erickson, 1991; Fetterman, 2010) that aims to investigate sociolinguistic practices (Bortoni-Ricardo, 2014), linguistic variation (Bagno, 2006[1999]) and literacies (Kleiman, 2005; Street, 2014) inserted in the teaching praxis of teacher-researchers who work in the communities visited throughout this work. I discuss their life stories in the socio-cultural environment where they live and the influence of this aspect in the construction of their teaching identities. In this perspective, I seek to identify the teaching strategies of the quilombola teacher who teaches Portuguese in her community in Goiás and the indigenous riverside teacher from Amazonas who teaches English, Portuguese and Nheengatu languages in the rural area of the city of Manaus. I also remember that the participants in this research are members of traditional Brazilian communities, groups with their own forms of social organization, which occupy and use territories and natural resources as a condition for their cultural, social and religious reproduction (Brasil, 2007a). In this context, when performing their roles as teachers, these professionals adopt the strategy of offering students different literacy practices without a single focus. Thus, they diverge from a social and school practice that presents the language only in its standard variety, which reinforces the myth of the existence of a single, valued and dominant language (Street, 2014) and deny the stigma that other varieties are inadequate and with lower status. Both research participants seek to take a more critical look at the way linguistic variation is presented to students and how this can (re)build students' relationship with the standard norm taught in schools and with the school space itself (Scherre, 2005). On the other hand, I discuss why to bring the constructs presented above to the classroom, as they are configured to unveil the myth of the existence of a static language and, in this way, provide reflection on precious methods of language teaching. From these notes, I seek to weave an analysis of how to combat the power relations sustained by uniformizing language discourses, as well as the fundamental role of the school and its teachers in the struggle for a more egalitarian and just society. Lastly, I present the efforts of these professors in preserving the knowledge and practices of their communities by raising in students the value and relevance of maintaining their traditions, from the perspective that there are no better or worse peoples and cultures, but different cultures and knowledge.

Keywords: Sociolinguistics; multiple literacies; traditional communities; teacher praxis.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cerimônia em frente à escola, onde minha avó trabalhava em Nova Prata (RS) .....	17
Figura 2 – Inês no dia de sua Primeira Comunhão.....	18
Figura 3 – Inês, minha avó, na frente da escola do campo em Nova Prata (RS) .....	21
Figura 4 – Vista panorâmica do centro da cidade de Nova Prata (RS) .....	22
Figura 5 – Representação de como estava me sentindo à época .....	25
Figura 6 – Roda de Conversa “Os Quilombolas na UnB” .....	28
Figura 7 – Painel do Museu da Língua Portuguesa em São Paulo.....	30
Figura 8 – Apresentação de seminário da disciplina Sociolinguística .....	34
Figura 9 – Participantes do Seminário de Pesquisa SOLEDUC .....	38
Figura 10 – Representantes do povo originário das Ilhas Trobriand e Malinowski.....	50
Figura 11 – Registro feito após a palestra de estudantes egressas da LEdoC na UnB .....	52
Figura 12 – Casa típica da localidade dos festejos no Quilombo Kalunga — Vão de Almas .....	65
Figura 13 – Charge inspirada no poema de Rudyard Kipling (1899) .....	68
Figura 14 – Palestra com estudantes quilombolas da Pós-Graduação, durante o V Encontro de Pesquisa, Saberes e Fazeres Quilombolas Kalunga, em Cavalcante (GO) .....	70
Figura 15 – Rotas do tráfico de pessoas escravizadas do século XVI a XIX.....	72
Figura 16 – Mapa dos municípios goianos e tocantinenses, onde está o território Kalunga.....	75
Figura 17 – Localização do Assentamento Rio Bonito – Cavalcante (GO).....	77
Figura 18 – Mapa do estado Grão-Pará após o Tratado de Madri.....	79
Figura 19 – Comunidade indígena constrói embarcação em Porto dos Miranhas (AM) .....	82
Figura 20 – América, segunda metade do século XVII .....	83
Figura 21 – Feira dos haitianos em Manaus (AM).....	85
Figura 22 – Localização geográfica da comunidade Pisasú Sarusawa (Nova Esperança) .....	87
Figura 23 – Vista da comunidade das margens do rio Cuiéiras .....	88
Figura 24 – Entrada da Comunidade Pisasú Sarusawa (Nova Esperança).....	89
Figura 25 – Rua da Chácara Santa Luzia enfeitada para Copa do Mundo e para as festas juninas — Cidade Estrutural (DF).....	90
Figura 26 – Print de notícias sobre a educação escolar a distância nas comunidades tradicionais .....	94
Figura 27 – Representação por meio de colagem do coração da pesquisa.....	97
Figura 28 – Apresentação Musical do Aniversário de 15 anos da LEdoC .....	103
Figura 29 – Charge com a representação das responsabilidades excessivas da mãe solo .....	120
Figura 30 – O romance.....	129
Figura 31 – Inês, minha avó, à direita, com três de seus onze irmãos .....	131
Figura 32 – Meu avô Antônio, em dois momentos: a serviço do Exército e da construção de uma ponte em Passo Fundo (RS) .....	132
Figura 33 – Os caminhos que levam à escola .....	137
Figura 34 – Relato de um educando de 7.º ano da comunidade Vão de Almas .....	140
Figura 35 – Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima.....	160
Figura 36 – Visita à Comunidade e a cidade de Manaus (AM) .....	182
Figura 37 – Farol da situação das línguas indígenas ensinadas em Manaus, criado por Sepé Tiaraju.185	185
Figura 38 – Antonieta participando de debates na FUP/ UnB com egressas da LEdoC .....	189
Figura 39 – Antonieta com os estudantes da EJA .....	194
Figura 40 – Escolas nas comunidades Vão de Almas e Pisasú Sarusawa (Nova Esperança) .....	199
Figura 41 - Vista da entrada da Comunidade de São Roque em Nova Prata (RS).....	201

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ACNUR</b> –	Agência da ONU para Refugiados
<b>ADC</b> -	Análise do Discurso Crítica
<b>AM</b> -	Amazonas
<b>BNCC</b> -	Base Nacional Comum Curricular
<b>COMIPE</b> -	Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno
<b>COVID-19</b> -	Doença do Coronavírus-19
<b>DF</b> –	Distrito Federal
<b>EJA</b> -	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUNAI</b> -	Fundação Nacional do Índio
<b>FUP</b> -	Faculdade UnB Planaltina
<b>GO</b> -	Goiás
<b>INCRA</b> -	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LEdoC</b> -	Licenciatura em Educação do Campo
<b>ONU</b> –	Organização das Nações Unidas
<b>PNLD</b> –	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PPGL</b> -	Programa de Pós-Graduação em Linguística
<b>RS</b> –	Rio Grande do Sul
<b>SMU</b> –	Setor Militar Urbano
<b>SOLEDUC</b> –	Grupo de Pesquisa (Socio)linguística, Letramentos Múltiplos e Educação
<b>TICCA</b> -	Território e Área Conservada por Comunidades Indígenas e Locais
<b>UnB</b> -	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b> -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>PERCURSOS QUE ME CONDUZIRAM A ESTA TESE — APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
Percursos que conduzem esta tese .....	27
Organização da tese .....	29
1.1 Caminhos que me levaram a conhecer uma professora quilombola .....	32
1.2 Caminhos que me levaram a conhecer um professor caboclo-ribeirinho .....	36
1.3 Busca por uma pesquisa socialmente construída na realidade docente .....	40
1.4 Por uma pesquisa de múltiplos olhares .....	43
1.5 Pela garantia de uma pesquisa ética.....	45
1.6 Entendendo as bases históricas da Etnografia.....	48
1.6.1 Etnografia na Educação Básica .....	53
1.6.2 Princípios éticos e êmicos da jornada .....	55
1.7 Etnografia permeada por relatos autoetnográficos .....	57
1.8 Materiais empíricos da pesquisa.....	59
1.8.1 Caderneta e gravação de áudio .....	60
1.8.2 Mensagens eletrônicas .....	61
1.8.3 Fotografias .....	61
1.8.4 Memórias .....	62
1.8.5 Documentos.....	62
1.9 Considerações sobre o capítulo .....	64
<b>2 APRENDENDO SOBRE OS TERRITÓRIOS — CONTEXTOS DE PESQUISA .....</b>	<b>66</b>
2.1 Identidade e a diferença operam como construtos de opressão .....	69
2.2 História da comunidade quilombola Kalunga.....	71
2.2.1 Assentamento Rio Bonito .....	76
2.3 Origem da cidade de Manaus.....	77
2.3.1 Amazônia descrita pela visão eurocêntrica .....	81
2.4 Manaus de hoje.....	84
2.4.1 Visita à comunidade <i>Pisasú Sarusawa</i> (Nova Esperança) .....	86
2.5 Ensinamentos adquiridos nesses territórios.....	89
2.6 Considerações sobre o capítulo .....	92
<b>3 HISTÓRIAS E ENCONTROS QUE NOS CONSTITUEM.....</b>	<b>96</b>
3.1 Trabalhando em comunidade(s) .....	98
3.2 Voltando um pouco no tempo .....	106
3.2.1 Outros impactos da relação com as famílias.....	112
3.2.2. Maternidade e luta pela sobrevivência.....	116

<b>3.3 Vivências que nos marcam: o preconceito linguístico nosso de cada dia .....</b>	<b>123</b>
<b>3.3.1 Preconceito linguístico nas redes sociais .....</b>	<b>125</b>
<b>3.4 Lembranças escolares mais remotas .....</b>	<b>130</b>
<b>3.5 Escola que deixa marcas profundas .....</b>	<b>140</b>
<b>3.6 Considerações parciais da pesquisa.....</b>	<b>149</b>
<b>4 CAMINHOS PARA TORNAR-SE PROFESSOR E SEUS DESDOBRAMENTOS.....</b>	<b>153</b>
<b>4.1 Percurso para tornar-se professor(a) .....</b>	<b>156</b>
<b>4.2 Olhar governamental para docência .....</b>	<b>158</b>
<b>4.3 Formação docente inicial.....</b>	<b>163</b>
<b>4.4 (Re)pensar a valorização dos cânones .....</b>	<b>169</b>
<b>4.5 Formação humana .....</b>	<b>172</b>
<b>4.6 Decolonização linguística do pensamento brasileiro.....</b>	<b>178</b>
<b>4.7 Letramentos Assentados.....</b>	<b>188</b>
<b>4.8 Considerações parciais do capítulo.....</b>	<b>197</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – O CAMINHO QUE SÓ SE FAZ CAMINHANDO .....</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO 2 - ROTEIRO PARA ESCRITA DO MEMORIAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO 4 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA .....</b>	<b>229</b>

## PERCURSOS QUE ME CONDUZIRAM A ESTA TESE — APRESENTAÇÃO

I stand  
on the sacrifices  
of a million women before me  
thinking  
*what can I do*  
*to make this mountain taller*  
*so the women after me*  
*can see farther -legacy*  
(Kaur, 2017, p. 199).

Há alguns anos, no ir e vir rápido das redes sociais, onde somos bombardeados por dezenas de estímulos e informações, deparei-me com o poema utilizado que serve de epígrafe para a abertura deste capítulo. As palavras da poetisa Rupi Kaur foram capazes de descrever com maestria parte dos sentimentos que ser mulher desperta em mim, principalmente em relação aos sacrifícios daquelas que me antecederam, em especial minhas antepassadas, para que eu pudesse estar ocupando este lugar hoje. Sou filha e neta de duas professoras da Educação Básica, oriundas de famílias humildes, que precisaram lutar muito para garantir seu direito de estudar. Minha avó materna, Inês, e minha mãe, Rosângela, as duas, aos treze anos precisaram sair de casa para poderem dar prosseguimento aos estudos, pois nas escolas do campo, onde elas estudavam, só era oferecida até a 5.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental II.

Estar inserida em uma família de educadoras foi, e continua sendo, significativo na construção das múltiplas identidades que se entremeiam, formando-me como ser humano. Inúmeros conceitos, que carrego comigo sobre a importância da educação e de meu papel como docente, vêm dos exemplos que tive dentro de casa e da maneira como essas mulheres se constituem como profissionais. Por essa razão, é imprescindível para mim apresentar, logo no início desta tese, alguns fatos de minha história e da história de minha família que considero importantes e foram responsáveis por criar uma conexão, quase que de maneira imediata, com os participantes e contextos desta pesquisa.

Este estudo é, antes de tudo, sobre professores-pesquisadores<sup>1</sup> de língua (materna ou adicionais<sup>2</sup>) que atuam em diferentes localidades do Brasil, lidando com a diversidade linguística dentro de suas salas e utilizando os diversos letramentos (Kleiman, 2005; Soares, 2010; Street, 2014) no empoderamento e formação de seus estudantes para atuarem em diferentes domínios sociais. Esta pesquisa é feita com/para/sobre/por docentes da Educação Básica. Com ela, busco, trazer à tona, as (auto)etnografias (Angrosino, 2009; Blanco, 2012; Jones; Adams; Ellis, 2016) desses profissionais que atuam em duas comunidades tradicionais brasileiras no Centro-Oeste e no Norte do país.

A primeira motivação para a condução deste estudo aconteceu durante as aulas da disciplina Sociolinguística Qualitativa do Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade de Brasília (PPGL/UnB), quando conheci os dois professores que colaboraram com esta pesquisa. Ao ouvi-los relatar suas vivências e as transformações sociais que já aconteceram em suas comunidades, tive curiosidade em entender melhor como isso acontecia, além de desejar trocar saberes com eles. Minha segunda motivação aconteceu ao conhecer *in loco* a comunidade desses professores e perceber como eles lidam com a riqueza étnica, cultural e linguística que encontram em suas salas de aulas. E minha motivação final, talvez a maior delas, foi perceber nessas histórias a concretização de muito do que eu acredito que a educação possa fazer na vida das pessoas e pela ligação que senti entre os contextos dos professores da pesquisa e os de minha família. Acredito, também, em uma educação mais humanizada que seja capaz de despertar as pessoas para reconhecerem suas potencialidades, e que nós, como professores, devemos lutar para (re)significar nosso papel dentro do ambiente escolar, sem ceder ao conformismo de que nada pode ser feito para modificar a realidade onde estamos inseridos.

Um dos recursos utilizados para a construção dos discursos desta tese são as memórias dos professores-pesquisadores e as minhas. Ao escolher trazer algumas memórias para serem compartilhadas neste trabalho, meu interesse, assim como o de Ecléa Bosi (1979, p. 1), “está

---

<sup>1</sup> Utilizo este termo para me referir aos participantes da pesquisa, inspirada pela definição de Bortoni-Ricardo, ao afirmar que o profissional professor-pesquisador “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as deficiências. Para isso, é aberto a novas ideias e estratégias” (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 46).

<sup>2</sup> Assim como Jordão (2014, p. 29), prefiro utilizar o termo língua adicional, ao invés de segunda língua, por “considerar as línguas aprendidas depois da primeira como ‘adicionais’ ao invés de ‘segunda’, já que cada vez mais os sujeitos conhecem uma terceira, quarta ou quinta língua”. Além disso, na visão da autora, existem várias ocorrências nas quais o inglês, realmente, não é a segunda língua, como em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e seus descendentes.

no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida”, com o entendimento de que a lembrança “enquanto conservação total do passado e sua ressurreição, só seria possível no caso (afinal, impossível) em que o adulto mantivesse intacto o sistema de representação, hábitos e relações sociais de sua infância. A menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória” (Bosi, 1979, p. 17). Dessa maneira, as lembranças são uma representação do passado, porque “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1979, p. 17). Amparada pelas falas de Ecléa Bosi, começo a trazer os relatos que me foram contados por participantes deste trabalho e por meus familiares. Em sua grande maioria, as histórias foram compartilhadas de maneira oral, por meio de conversas informais no WhatsApp ou pessoalmente, com as anotações feitas posteriormente, ou por meio de narrativas contadas e recontadas durante minha infância e adolescência. Começo a perpetuar (algumas) (d)essas histórias, iniciando por minha avó, a primeira de minhas ascendentes a sonhar ser professora.

Figura 1 – Cerimônia em frente à escola, onde minha avó trabalhava em Nova Prata (RS)



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 1 / Fotografia, 23/03/1970).

Minha avó materna já me relatou por diversas vezes que sempre admirou e se inspirou em suas professoras dos primeiros anos de escolarização. Desejava se parecer com elas, até na maneira de se vestir; e me confidenciou, entre risos, ter chorado por dias para que sua mãe comprasse um tecido para fazer um casaco igual ao de sua professora, e que a realização desse

desejo é uma das memórias que ela guarda com mais carinho daquela época de sua vida. Ao entrar na adolescência, após cursar todas as séries oferecidas na escola do campo, onde estudava, ela teve a oportunidade de continuar os estudos e ficou muito feliz com isso, pois nunca desejou ser trabalhadora rural como nossos familiares. Dessa forma, foi para um colégio dirigido por freiras, onde, em troca do estudo, precisava ajudar na limpeza e na organização do internato, trabalhando duro. E, além disso, ela só foi escolhida pelas irmãs para estudar lá após afirmar que tinha o desejo de seguir na vida religiosa, o que não era sua real intenção, mas apenas um pretexto para poder frequentar a escola. Ela mesma afirma isso em uma troca de mensagens, ao dizer que “*naquela época era o jeito, era freira ou roça*”<sup>3</sup> (Prescendo, Inês E. 15/12/2022).

Figura 2 – Inês no dia de sua Primeira Comunhão<sup>4</sup>



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 2/ Fotografia, 20/10/1955).

<sup>3</sup> PRESCENDO, Inês Ester. [Sobre a profissão para mulheres]. WhatsApp: [61 9 0000-1583]. 15 dez. 2022. 1 mensagem WhatsApp.

<sup>4</sup> Essa é uma das duas fotos que minha avó tem de sua época de infância.

O fato de ela reiterar insistentemente o desejo de se tornar irmã de caridade foi o único fator que levou seu pai a permitir que saísse de casa, pois seus pais tinham o grande sonho de que um dos filhos seguisse a vocação religiosa ou sacerdotal. Ao aprofundar o diálogo com minha avó, descobri que essa era uma trajetória comum aos jovens de sua cidade, que desejavam estudar mas eram oriundos de famílias humildes. Porém, após finalizarem seus estudos do Ensino Médio, pouquíssimos realmente seguiram na vida religiosa e, dos que seguiram, alguns acabaram desistindo nos anos seguintes. Segundo ela, nenhuma de suas colegas de turma seguiu a vocação religiosa, inclusive uma delas foi para um convento na Itália com o intuito de ser freira, mas acabou não realizando os votos perpétuos<sup>5</sup>. Porém, alguns anos depois, um dos irmãos de minha avó seguiu por esse mesmo caminho e hoje atua como padre.

A conexão entre a Igreja, principalmente a Católica, e a Educação é algo que remonta aos tempos do Brasil Colônia e manteve sua força hegemônica até meados dos anos de 1920. Durante esse período histórico, essas instituições eram “claramente avessas à tese de que a educação devia ser pública, gratuita e laica” no Brasil (Trevisol; Mazzioni, 2018, p. 24). E, apesar de, em meados da década de 1930, o governo de Getúlio Vargas ter dado alguns passos em direção à universalização da educação, foi apenas em 1988 que uma Constituição Federal Brasileira assumiu compromisso de forma clara com a erradicação do analfabetismo e a universalização da Educação Básica (Trevisol; Mazzioni, 2018), tornando-se “Art. 205 [...] direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988).

A falta do estabelecimento da educação como direito de todos e dever do Estado também está presente na história de minha família paterna, e é comprovada pela história de minha avó, Clementina, nascida em 1943; por diversas vezes, ela me contou que só estudou até a segunda série do Ensino Fundamental I, que era a série final na localidade onde ela residia. Ainda assim, ela e os irmãos se revezavam para ir à escola por precisarem ajudar o pai, à época viúvo, na lavoura e afazeres domésticos. Apesar do pouco estudo formal, é com muito prazer e orgulho que ela se insere nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita (Bortoni-Ricardo, 2014), que são os letramentos do cotidiano. Por exemplo, a leitura das embalagens dos alimentos, bulas de remédios, receitas culinárias trocadas com as vizinhas, notícias veiculadas na internet e em jornais, leitura de textos religiosos, mensagens no WhatsApp, Instagram e Facebook constituem elementos importantes em sua rotina.

---

<sup>5</sup> Cerimônia realizada pela Igreja Católica como uma demonstração de amadurecimento vocacional para a vida religiosa e marca a escolha do religioso em realizar definitivamente os votos de castidade, obediência e pobreza.

Já minha mãe também estudou até a quinta série em uma pequena escola do campo, onde minha avó Inês era uma das professoras. Aos onze anos, após finalizar a última série ofertada na escola, ficou dois anos em casa, trabalhando na roça diuturnamente, sem estudar, até que, com treze anos, foi morar na cidade e trabalhar na casa de uma família em troca de abrigo e comida — oferecida em pouca quantidade —, pois já me foi relatado que, durante esse período, até fome ela chegou a passar. Em determinadas e raras ocasiões, ela ganhava a passagem para ir à casa dos pais nos finais de semana, porém optava por andar a pé mais de oito quilômetros e economizar o dinheiro para comprar algum material escolar. Assim como muitas jovens daquela época no Brasil, a primeira família que a recebeu dificultou seu acesso à escola, com frequência revistava seus pertences, dando a entender que ela poderia roubar algo e sempre buscava modos de fazer para que ela desistisse de estudar. Mas, isso não aconteceu, pois, ao descobrir o panorama da situação, minha avó a levou embora e, posteriormente, arrumou outra casa para ela trabalhar e lá ela permaneceu até o final do Ensino Médio.

Desde muito pequena, escuto minha avó materna e minha mãe contarem sobre suas experiências na escola, sempre enfatizando as dificuldades passadas no decorrer daqueles anos, mas elas sempre afirmaram que a vontade/desejo de estudar e melhorar de vida era o que as fazia nunca cogitar desistir. Muitas foram as dificuldades e preconceitos enfrentados por elas durante esse período. Segundo minha mãe, até os professores na escola tratavam as estudantes que trabalhavam como domésticas em casas de família de maneira discriminatória. Na escola pública localizada na zona urbana, onde ela estudava, os alunos que eram oriundos do campo e “tinham costumes e uma maneira diferente de falar daqueles que moravam na cidade” (Tonin, Rosângela, 20/12/2022)<sup>6</sup> estudavam em turmas diferentes, segregados, dos estudantes da cidade. Além disso, ela afirma que eles sofriam muito preconceito e eram motivo de risadas por conta de sua variedade linguística. Ela conta que um de seus colegas, também oriundo do campo, disse na aula de economia doméstica, no momento em que eles precisavam preparar um cardápio semanal com alimentos que nunca havia visto ou experimentado, que faria “touradas”, ao invés de torrada, e foi motivo de chacota na escola, inclusive de sua professora. Em outro momento, falou “coltrina”, ao invés de cortina, o que o fez, mais uma vez, ser motivo de escárnio por parte de vários estudantes da escola.

Sobre este assunto, Bagno (2006[1999], p. 15) afirma que o mito do português como uma língua única “é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira

---

<sup>6</sup> TONIN, Rosângela. [Tratamento recebido pelos estudantes do campo em escolas urbanas]. WhatsApp: [61 9 0000-1583]. 20 dez. 2022. 1 ligação por WhatsApp.

diversidade do português falado no Brasil”, a escola “tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos [...], independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.” (Bagno, 2006[1999], p. 15). Essa situação acaba reforçando questões que geram um “abismo linguístico” e social que coloca o Brasil no *ranking* dos países mais desiguais do mundo (Bagno, 2006[1999], p. 16) e acabam tornando a escola um local hostil para os estudantes. O ensino da gramática normativa da língua portuguesa tem o “objetivo explícito de banir da(s) língua(s) formas ditas empobrecedoras, formas ditas desviantes, formas consideradas indignas de uma *língua bem falada* e, portanto, indignas de serem usadas por *homens de bem*” (Scherre, 2005, p. 42). E, com as formas linguísticas indesejadas, as pessoas que as produzem, em geral, de classes sociais desprestigiadas, são banidas das escolas (Scherre, 2005). Os estudantes que permanecem, apesar das hostilidades do ambiente escolar, acabam adotando formas mais monitoradas de falar para poderem passar despercebidos e, assim, preservarem a face diante dos demais.

Figura 3 – Inês, minha avó, na frente da escola do campo em Nova Prata (RS)



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 3/ Fotografia, 20/05/1975).

Não era apenas na escola que as dificuldades existiam, pois, em casa, meu avô materno não queria que minha mãe estudasse na cidade e sempre ouvia os vizinhos dizerem que ela “se perderia” e que lá só aprenderia “o que não presta”, dando a entender que mulheres não necessitavam de mais educação do que já era oferecido na comunidade onde eles moravam, e que o acesso até a 5<sup>a</sup> série já era mais do que suficiente. Muitos daqueles homens não viam sentido no fato de suas filhas continuarem a estudar, pois se pressupunha que elas *não* assumiriam um lugar no mercado de trabalho formal quando se tornassem adultas. O “lugar” que elas poderiam ocupar ainda permanecia, para muitos, dentro de casa, dedicando-se aos cuidados da família, realizando os afazeres domésticos e, em regiões da zona rural, trabalhando como agricultoras no cultivo de alimentos voltados para a subsistência.

Figura 4 – Vista panorâmica do centro da cidade de Nova Prata (RS)



Fonte: Prandi (30/09/2024).

Crescer ouvindo essas histórias e podendo conhecer os espaços, nos quais elas trabalharam e estudaram, foi primordial para que eu pudesse compreender melhor o que elas vivenciaram. Sempre que passamos na frente da casa, onde minha mãe trabalhou na adolescência, ela faz questão de recontar suas vivências difíceis naquele local. E minha avó, por exemplo, não gosta de falar sobre a época de internato, pois ela afirma que foi maltratada pelas freiras e, ao informar minha bisavó da decisão de não seguir a vida religiosa, foi duramente reprimida e insultada. Fatos que, para ela, passados mais de cinquenta anos, ainda são delicados de relembrar.

Já eu, nasci e cresci em Brasília, uma cidade muito diferente de Nova Prata, que está localizada na região serrana do Rio Grande do Sul, onde até hoje mora grande parte de minha família materna e paterna. Tive acesso a boas escolas, públicas e privadas, sempre contando com o conforto de poder dedicar-me integralmente aos estudos. Meus pais sempre enfatizaram, para mim e para meu irmão, que o objetivo deles era nos proporcionar uma vida com mais oportunidades, inclusive na escolha profissional, por isso eles investiram tudo que podiam em nossa educação.

Demorei para compreender que ser a primeira mulher de minha família a ter meu direito de cursar a Educação Básica resguardado, sem precisar sair de casa e trabalhar para outras pessoas, foi um privilégio diante do contexto familiar no qual eu estou inserida. Conforme fui crescendo, amadurecendo e compreendendo melhor as situações que me cercavam, percebi, realmente, que “eu me levanto diante do sacrifício de um milhão de mulheres que vieram antes de mim” (Kaur, 2017, p. 99, tradução minha) e, devido ao esforço, às lágrimas e à resiliência dessas mulheres, cheguei até aqui.

Ainda adolescente, escolhi seguir os passos de minha avó e minha mãe e me tornar professora; e, ao longo desse período, fui percebendo com maior clareza como a educação pode ser fonte de transformação na vida dos indivíduos e da sociedade na qual eles estão inseridos. Sempre acreditei no poder da educação em transformar realidades, porque vi isso acontecer em minha casa. Mas, logo após me graduar como professora de Inglês e começar a atuar em uma escola pública noturna em Paranoá, região periférica do Distrito Federal, fiquei surpreendida com uma realidade que, apesar de estar tão próxima geograficamente a mim, era tão distante de tudo que eu conhecia.

Foi em Paranoá, onde tive minha primeira experiência como professora de Língua Inglesa em turmas de escola regular. Ao começar a participar ativamente do cotidiano escolar com os estudantes e outros membros da comunidade escolar, pude perceber que havia uma lacuna entre as teorias e as metodologias que estudei na universidade e minhas experiências cotidianas como professora — principalmente quando se tratava de despertar o interesse e motivar os alunos em aprender uma língua adicional.

Muitos alunos afirmaram que era impossível aprender inglês na escola, reproduzindo um antigo discurso no Brasil de que só se pode tornar-se proficiente em outro idioma aquele que se matricula e, consequentemente, paga a mensalidade de um curso específico para esses

fins, pois esses são os espaços legitimados para se aprender uma língua estrangeira<sup>7</sup> (Mastrella-de-Andrade, 2011, p. 359). Isso se deve ao fato de a língua inglesa ter se tornado há muito tempo uma mercadoria que pode ser comprada e vendida como um objeto e, ainda, influenciar outra forte crença no Brasil: quando você se tornar proficiente nessa língua, você poderá ter sucesso na vida e ter melhores empregos e oportunidades do que outros (Jordão, 2010).

Ser confrontada com essas crenças e discursos levantou muitas questões para mim, especialmente em relação a meu lugar na escola, porque me sentia deslocada ao chegar em uma sala de aula, onde muitos alunos afirmavam não ser possível aprender inglês desde o primeiro dia e, por diversas vezes, já proferiam essas sentenças quando eu aparecia na porta da sala sem ao menos me dar a oportunidade de me apresentar. Incontáveis foram as vezes que, ao iniciar minhas aulas, escutei a famosa frase: “se a gente não sabe nem português, imagina inglês”. Estar inserida em uma realidade, cujos estudantes se desmonstravam tão descrentes da possibilidade de aprender o inglês, gerou em mim grande crise profissional e muita angústia.

Sentia-me sobrecarregada pelas demandas curriculares, que privilegiam muitas vezes a grande quantidade de conteúdos, principalmente a gramática, ao invés de auxiliar-nos a pensar em escolhas pedagógicas mais alinhadas à realidade e aos interesses dos estudantes. Eu desejava que os estudantes tivessem na escola prazer em aprender a Língua Inglesa e o conteúdo ensinado fizesse sentido para eles; mas, ao invés disso, a cada dia que eu passava inserida no ambiente escolar, tornava-se perceptível que não era isso que estava acontecendo. Eu tinha o entendimento de que pagar para aprender uma língua estrangeira não era uma opção para a maioria deles devido às suas condições econômicas desfavoráveis.

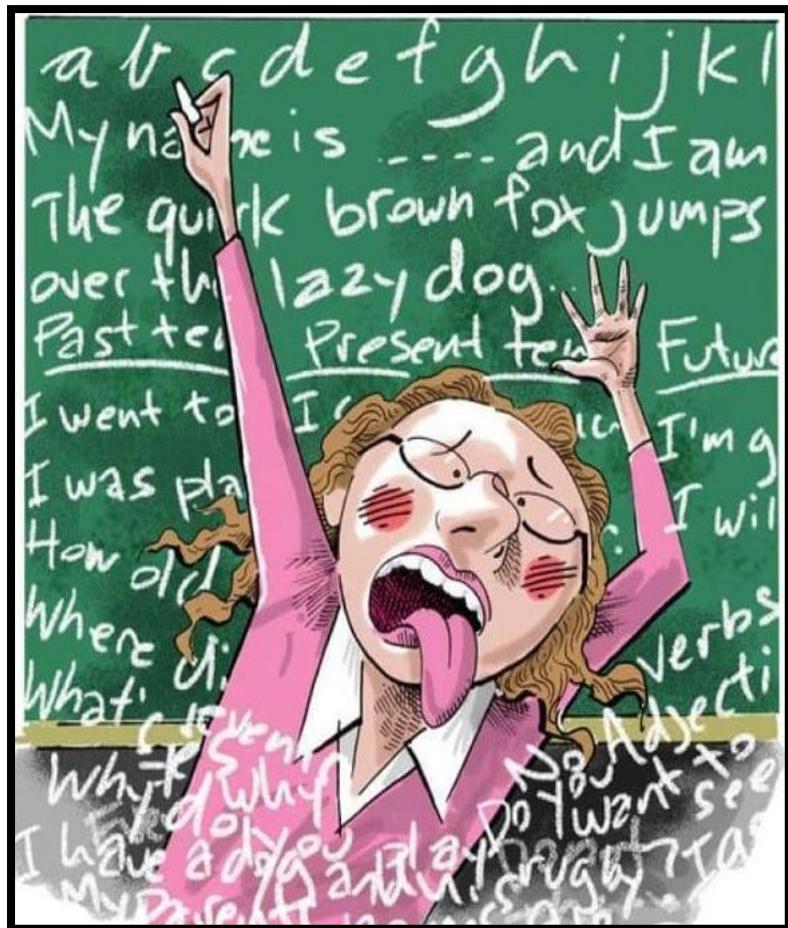
Diante disso, tive a necessidade de encontrar uma maneira de mudar a realidade que enfrentava em sala de aula. Com base nessa experiência inicial, comecei a questionar discursos e crenças enraizados em mim, no nosso sistema educacional e percebi a necessidade de refletir sobre quais ações eu poderia ter para não escrever uma “história única”<sup>8</sup> (Adichie, 2009),

<sup>7</sup> Corroboro com Jordão (2014, p. 19), ao afirmar que o termo “ILF [inglês como língua franca] tem sido o termo preferencial (em detrimento do ILE [inglês como língua estrangeira]), por remeter às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os *donos* da língua inglesa (seus falantes ‘nativos’) e os seus usuários de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua”. Dessa forma, o inglês como língua franca coloca os usuários do inglês, enquanto sujeitos capazes de se apossar da língua e de (re)inventá-la, a tal ponto que ela tenha que ser (re)aprendida pelos nativos.

<sup>8</sup> Metáfora inspirada na fala “The danger of a single story” [O perigo da história única], da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, proferida no TEDGlobal em 2009, na qual ela chama os estereótipos de “histórias únicas” que acabam limitando nossa percepção sobre nós mesmos, sobre os outros e podem, também, nos fazer replicar pensamentos e/ou atitudes sem os devidos questionamentos (Adichie, 2009).

evitando replicar discursos com os quais eu discordava e que pareciam tão naturalizados dentro daquele contexto da escola regular.

Figura 5 – Representação de como estava me sentindo à época



Fonte: Stephens (*apud* Yeung, 9 May 2024).

Além disso, tinha consciência de minha responsabilidade como educadora de proporcionar-lhes uma educação o mais significativa possível, porque, em um bairro onde o crime, o tráfico de drogas e a pobreza são questões cotidianas, a educação pode ser uma forma, às vezes a única, uma perspectiva de mudança na vida das pessoas. Assim como Liberali (2024), comprehendo que a mudança de uma pessoa é marcante; contudo, ela sozinha não consegue transformar uma comunidade inteira. Na referida região administrativa, já temos estudantes na universidade e tantos outros que, por meio do estudo, modificam sua realidade socioeconômica-cultural. É justamente nesses casos que se percebe a melhora das condições sociais de pequenos grupos, porém não traz consigo impactos significativos para a comunidade que, de modo geral, permanece em condições semelhantes.

Por essa razão, a transformação precisa ser encarada como algo coletivo para que assim possamos impactar o maior número de pessoas e, por consequência, promover mudanças que sejam palpáveis para aquela localidade. Pois, em um contexto de necroeducação<sup>9</sup>, quem tem acesso aos locais historicamente privilegiados tem o poder de decidir “quem é ‘descartável’ e quem não é” (Mbembe, 2018, p. 41). Além disso, sabemos que, ao longo da história, foram criados abismos para privilegiar alguns e relegar tantos outros a diferentes tipos de morte. E foi, ao me inserir em uma formação engajada, que encontrei mecanismos para resistir e escapar dessa “morte” que, como professora, significava aderir aos discursos que circulavam na/sobre a escola e que afirmavam categoricamente aquele como um local onde o ensino das línguas falha, dando continuidade ao projeto de modernidade colonial.

Foi com o desejo de compreender melhor a realidade dos estudantes e entender por que eles repetiam constantemente que na escola não era possível aprender inglês, que retomei meus estudos na pós-graduação. Precisei rever e conhecer novos conceitos de língua que se adequassem melhor ao ambiente e tipo de trabalho que eu estava buscando desenvolver em Paranoá. Passei a entender que, ao ensinar o inglês como uma língua estrangeira, eu estava reforçando conceitos hegemônicos que colocam os “não-nativos (reprodutores) subordinados aos nativos (criadores das normas)” e o inglês “referenciado no uso dos nativos desta língua” (Jordão, 2014, p. 28), reforçando o mito de que eles são os “donos da língua”.

Com o propósito de (re)pensar essas relações, durante o Mestrado, desenvolvi um trabalho autoetnográfico (Prescendo Tonin, 2018), no qual busquei lançar um olhar decolonial para minha práxis docente, por entender que minhas experiências estão envoltas em “uma matriz de poder colonial” que “nos faz, nos molda, nos localiza, nos classifica ao mesmo tempo que daquele lugar (racial, nacional, gênero-sexual, histórico, linguístico, etc.)” (Mignolo, 2014, p. 63) e como, eu ocupando a posição de professora de Inglês da Educação Básica, posso romper ou reforçar os diferentes aspectos da colonialidade que me cerca por todos os lados na vida cotidiana. Investigar minha formação docente inicial e continuada dispôs-me a enxergar como

---

<sup>9</sup> Termo utilizado por Liberali (2024), com inspiração no conceito de “necropolítica”, de Achille Mbembe (2018), com significado de a soberania residindo no “poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação do poder” (Mbembe, 2018, p. 5). O autor ainda afirma que, “em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar ‘mundos de morte’, formas únicas e novas de existência social nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos-vivos’” (Mbembe, 2018, p. 71).

essa é uma temática de fundamental importância, quando pensamos nas mudanças que precisam acontecer no cenário educacional do Brasil.

### **Percursos que conduzem esta tese**

Foi com o pensamento focado nesse anseio que ingressei no Doutorado. Já no início das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL-UnB), no convívio com meus colegas, que também são docentes, comecei a me abrir para uma compreensão de mundo que não se limitava à realidade do chão das escolas por onde passei. Foi em meio a tantos compartilhamentos de saberes e fazeres<sup>10</sup> durante as aulas e eventos acadêmicos, que surgiu o interesse em pesquisar sobre as narrativas e vivências de um professor caboclo-ribeirinho que atua em uma escola indígena do baixo Rio-Negro, no estado do Amazonas e, de uma professora quilombola Kalunga, que atua em uma escola do campo no Assentamento Rio Bonito, em Cavalcante (Goiás).

Além disso, outro aspecto que me chamou atenção foi o fato de esses profissionais não limitarem sua atuação à docência, pois também são líderes comunitários e ativistas na educação dos povos de comunidades tradicionais. Cada um a seu modo, fomenta políticas públicas, que auxiliam na melhoria da educação linguística em suas comunidades, e ocupa o lugar de protagonismo das mudanças sociais que ocorrem nesses espaços.

Estudar sobre Formação Docente, Sociolinguística, Ensino de Línguas e Variação Linguística, partindo do viés que abarca comunidades tradicionais brasileiras, é, de certa forma, uma busca por interpelar certos paradigmas que ainda controlam a produção de saberes vistos como detentores de maior prestígio dentro da academia. Dessa forma, esta tese se propõe a romper, em certa extensão, com a lógica da produção do saber em que a universidade “é concebida como uma instituição que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a *doxa* e a *episteme*, entre o conhecimento legítimo (quer dizer, o que goza de ‘validade científica’) e o conhecimento ilegítimo” (Castro-Gómez, 2007, p. 81). Trago para o centro da conversa os professores que estão no chão da escola, no interior do Brasil e, por muitas vezes, não têm seus saberes devidamente reconhecidos e/ou valorizados.

---

<sup>10</sup> Utilizo a expressão saberes e fazeres por ser esta a forma que pesquisadores, membros das comunidades tradicionais, com as quais tive contato, referem-se ao conhecimento tanto empírico quanto aquele que possui bases científicas.

Por outro lado, busco apresentar neste trabalho as vozes “latinas-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte<sup>11</sup>, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa” (Kleiman, 2013, p. 40). Ou seja, posicionar, no centro da conversa, “os sujeitos sócio-históricos de nossa realidade social” (Kleiman, 2013, p. 40) e continuar abrindo espaço de mudança em estruturas consideradas elitistas e arcaicas das universidades.

Figura 6 – Roda de Conversa “Os Quilombolas na UnB”



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 4/ Fotografia, 06/09/2022).

Esta é uma pesquisa que “envolve olhar para o *Sul* [do Sul], não necessariamente inventar novas teorias e metodologias” (Kleiman, 2013, p. 50). Não é uma busca por romper totalmente com os conhecimentos do Norte, mas adaptá-los à nossa realidade e compreender que alguns construtos, em especial quando se trata de Educação Linguística, não são compatíveis com nossas realidades sócio-histórico-culturais. Também é válido lembrar que não se deseja replicar, dentro da realidade brasileira, a relação que o centro (hegemônico) mantém

<sup>11</sup> Segundo Andreotti, Pereira e Edmundo (2017, p. 44), “essa narrativa ocidental de desenvolvimento humano, hoje assim como no passado, atribui valores diferenciados aos países e culturas existentes no mundo: um determinado grupo de países/culturas (Norte Global - “Primeiro Mundo”) é considerado “avançado” ao passo que outro grupo de países/culturas (Sul Global – “Terceiro Mundo”) é percebido como “atrasado” e necessitando de ajuda e, muitas vezes, de intervenção”.

com os conhecimentos considerados, ainda hoje, como periféricos (Kleiman, 2013). Pois, assim, não romperemos fronteiras, mas apenas as reposicionaremos em espaços distintos.

Nesse contexto, a investigação proposta neste trabalho é direcionada pelos seguintes objetivos e perguntas exploratórias que são detalhados nos quadros abaixo<sup>12</sup>:

<b>Objetivo Geral</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar e analisar as histórias de vida, as práticas sociolinguísticas de uma professora de Português quilombola e um professor de Inglês, de Português e de Nheengatu, caboclo-indígena-ribeirinho, suas estratégias de ensino, percursos formativos e múltiplos letramentos presentes em suas comunidades.</li> </ul>
<b>Objetivos Específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a trajetória (auto)etnográfica dos participantes;</li> <li>• Discutir como é/foi a formação sociolinguística e da teoria dos letramentos destes professores;</li> <li>• Apontar de que maneira o trabalho realizado por eles pode constituir-se como uma fonte de transformação social e mudança de perspectiva, para os estudantes e para eles, como docentes dentro das comunidades;</li> <li>• Debater sobre a importância e os impactos da formação docente linguística no contexto dos professores-pesquisadores.</li> </ul>
<b>Perguntas Exploratórias</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) De que maneira a escolha metodológica pela (auto)etnografia pode auxiliar a revelar as práticas sociolinguísticas, de letramento e estratégias de ensino nos espaços sociais, nos quais esses professores se encontram inseridos?</li> <li>2) Como as teorias sobre os letramentos, variedades linguísticas e sociolinguística podem ser um modo de decolonizar a práxis docente desses professores?</li> <li>3) De que modo é possível reconhecer, na comunidade, quais são as ações desenvolvidas dentro do ambiente escolar que refletem transformação social nas comunidades visitadas?</li> <li>4) De que forma as transformações na práxis são impactadas pela formação de professores, segundo a percepção dos professores-pesquisadores?</li> </ol>

## Organização da tese

Para fins de organização deste trabalho, após esta seção de introdução, sigo com três capítulos e as considerações finais. Optei por não me ater a uma rígida separação entre os capítulos, em especial, a fundamentação teórica e análise dos materiais empíricos, por acreditar que, ao serem apresentados conjuntamente, podem trazer ao texto acadêmico maior fluidez, sobretudo, para os leitores que não têm muito contato com trabalhos acadêmicos, visando tornar o texto acessível a um número maior de pessoas. Além disso, acredito, assim como Fetterman (2010, p. 2), que “o etnógrafo é tanto um contador de histórias quanto um cientista; quanto mais

<sup>12</sup> Optei por não numerar os quadros que aparecem a seguir, já que aqui a delimitação nesse formato serve a mero propósito visual.

próximo o leitor de uma etnografia chega de compreender o ponto de vista do nativo, melhor é a história e melhor é a ciência”<sup>13</sup>.

No primeiro capítulo, trago uma explanação detalhada sobre como conheci os participantes da pesquisa e de que maneira ocorreram nossos primeiros contatos, além de detalhar o que é a pesquisa qualitativa interpretativista, seus princípios éticos e a etnografia como escolhas metodológicas que orientam este estudo. No segundo capítulo, apresento os contextos de pesquisa, algumas passagens históricas que considero relevantes para compreendermos como aconteceu a formação da nação brasileira, a construção da identidade dos povos tradicionais e as razões de a colonialidade ainda ser tão presente em nossas vidas. No terceiro e no quarto capítulos, apresento as histórias de vida de Antonieta e Sepé Tiaraju desde a infância até os dias atuais; além de trazer os devidos desdobramentos dessas experiências e as relacionar com os conceitos das teorias de Sociolinguística, Análise do Discurso Crítica, Variação Linguística, decolonialidade e dos Letramentos. Adicionalmente, grande parte do material empírico apresentado tem recortes de gênero, raça, etnia, classe social etc. Finalizo, tecendo as considerações finais a respeito desta pesquisa e apresentando as referências que embasam toda a tese e os documentos que autorizam e respaldam a pesquisa, em anexo.

Figura 7 – Painel do Museu da Língua Portuguesa em São Paulo



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 5/ Fotografia, 18/01/2025).

<sup>13</sup> Texto original: “The ethnographer is both storyteller and scientist; the closer the reader of an ethnography comes to understanding the native’s point of view, the better the story and the better the science”.

## 1 O CAMINHO QUE SÓ SE FAZ CAMINHANDO – METODOLOGIA DA PESQUISA

*Research – like life- is a contradictory, messy affair*  
Plummer (2013, p. 407).

Ao longo de minha jornada como docente na Educação Básica, percebi que a busca por realizar um trabalho científico, cujos caminhos sejam previsíveis e controláveis, é, na verdade, uma aspiração difícil de alcançar. Assim como na vida, a pesquisa surpreende-nos com eventos inesperados com poder de transformar nossas percepções e modificar conceitos que, até então, estavam cristalizados dentro de nós. Esses momentos de surpresa e descoberta são fundamentais, pois nos impulsionam a repensar nossas práticas e a enriquecer nosso entendimento sobre o processo educativo.

Compreender a beleza de enxergar que a pesquisa, assim como nossas vidas, “é uma questão contraditória e bagunçada” (Plummer, 2013, p. 407) não é um processo fácil, ainda mais para mim, uma pessoa que se autorreconhece como alguém que necessita de organização e muito planejamento prévio. Mas, como afirmam Somekh e Lewin (2015), para ser um bom pesquisador de Ciências Sociais, é preciso estar atento a algumas questões que podem impactar o desenvolvimento de nosso trabalho, uma vez que:

A pesquisa em ciência social é uma arte e também uma ciência, e só se pode adquirir as habilidades e os conhecimentos necessários para ser um pesquisador com a experiência ao longo do tempo. Há sempre a necessidade de julgar e tomar decisões sobre o melhor caminho a seguir na pesquisa. É importante manter a mente aberta e esperar o inesperado. Para alcançar alta qualidade, é fundamental o preparo e a capacidade dos pesquisadores de ciências sociais para criticar seu trabalho e refletir de que outra maneira poderia ter sido feito, se isso teria mudado os resultados e, em tal caso, como os teria mudado. O principal predicado do bom pesquisador de ciências sociais é ter uma atitude reflexiva, não o de aplicar receitas (Somekh; Lewin, 2015, p. 23).

Com esses preceitos em mente, após ter escrito uma dissertação de Mestrado que se encaixa nas orientações de Somekh e Lewin, fiz o processo seletivo para o Doutorado do PPGL/UnB. Logo nos primeiros dias como doutoranda, fui apresentada à minha orientadora, que gentilmente me acolheu em seu grupo de orientandos e, em nossas primeiras conversas, sugeriu-me aprofundar leituras em Variação Linguística e Sociolinguística Interacional e Qualitativa. Ao cursar a disciplina Sociolinguística no primeiro semestre de 2021 e me aprofundar nos construtos seminais da área, comecei a perceber que meu projeto de ingresso no Doutorado já não conseguia englobar de maneira pertinente as vivências e conhecimentos,

com os quais tive contato logo no início do Doutorado; isso fez ser necessário readequar minha linha de trabalho. Ao longo desse processo de redefinir a pesquisa, senti-me perdida e bastante envergonhada, porque, quando alguém me questionava sobre minha tese, eu não sabia o que responder e isso me colocava em um ciclo de angústias sem fim. Embora entendesse que era preciso “manter a mente aberta e esperar o inesperado” (Somekh; Lewin, 2015, p. 23), passar por esta experiência não é tão fácil quanto parece.

Entretanto, no segundo semestre de 2021<sup>14</sup>, a tese começou a tomar forma quando fui convidada por Profa. Dra. Rosineide Magalhães para ser monitora da disciplina Sociolinguística Qualitativa. Devido às restrições sanitárias impostas pela pandemia da covid-19, as aulas estavam sendo ministradas em ambiente virtual. Minhas atribuições eram ajudar a organizar a pasta da disciplina no *drive*, colocar os vídeos das aulas no site do YouTube e, por último, auxiliar os estudantes em algumas demandas particulares que envolvessem a disciplina. Integravam a disciplina cinco dos sete pós-graduandos aprovados no 1º edital exclusivo para Quilombolas do PPGL-UnB, entre eles, a professora-pesquisadora desta pesquisa. Ao longo desse período como monitora, tive oportunidade de conhecer melhor as histórias de vida e profissionais de colegas professores de várias partes do Brasil, como Maranhão, São Paulo, Roraima, Goiás, Tocantins e outras regiões administrativas do Distrito Federal.

### **1.1 Caminhos que me levaram a conhecer uma professora quilombola**

Dentre todas as histórias ouvidas, sem dúvida, uma delas chamou minha atenção de maneira especial. Antonieta<sup>15</sup> é uma pós-graduanda diferente da maioria e, apesar de seu bom humor para levar as situações do cotidiano e sua vontade de aprender, ela não é do tipo que se cala quando as situações lhe causam desconforto. Em um ambiente acadêmico permeado por formalidades excessivas e palavras rebuscadas, ela não se furtava em colocar seu ponto de vista, trazendo um certo “balanço” para as rígidas estruturas que ainda existem no meio acadêmico. Ela carrega essa qualidade desde os tempos de graduanda na Licenciatura do Campo<sup>16</sup> (LEdC), no Campus da UnB, em Planaltina (DF), como pude descobrir ao assistir à defesa da tese de

<sup>14</sup> Semestre realizado de janeiro a abril de 2022, por conta de uma readequação do calendário na pandemia de covid-19.

<sup>15</sup> Nome inspirado em Antonieta de Barros, que era jornalista, professora e política (1901–1952) e foi a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil, em 1935, como deputada estadual por Santa Catarina. Filha de escravizada liberta, foi pioneira no combate à discriminação de negros e mulheres (Benjamim, 5 abr. 2023).

<sup>16</sup> Curso que visa à formação inicial de professores do Ensino Básico que já atuam ou que desejam atuar na Educação do Campo e quilombola, com formação em três áreas: Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens.

doutoramento da Profa. Dra. Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos (2022). Um dos convidados para compor a banca avaliadora, Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas, mencionou, ao acaso, durante sua argumentação, que Antonieta e outra colega, essa atualmente secretária de educação do município de Cavalcante (GO), são responsáveis por fazerem que os docentes da LEdoC começassem a perceber a necessidade de mudanças na maneira como o curso estava estruturado. Conforme o professor, foram essas modificações que trouxeram uma “*progressiva e exponencial quantidade de estudantes Kalungas que entraram nas turmas e se tornaram maioria*” (Villas Boas, R. L., na defesa de tese de Vasconcelos, em 03/08/2022).

Isso aconteceu em virtude de uma “*cobrança dela [secretaria de educação] e da Antonieta que elas falaram assim: ‘Cadê a questão Quilombola? Porque vocês, professores brancos, só falam de reforma agrária?’ É isso mesmo, elas nos enquadravam e isso ajudou a transformar o curso em vários aspectos, inclusive a entrar uma quantidade maior de professores negros*” (Villas Bôas, R. L., na defesa de tese de Vasconcelos, em 03/08/2022). O professor Rafael ainda completou que a “[a entrada de uma grande quantidade de professores negros em um concurso da LEdoC] tem a ver com a cobrança dos estudantes que olhavam para a gente e falavam ‘vocês não sabem falar da gente! A gente tá aqui para estudar a questão camponesa só? E a questão quilombola?’ Era isso.” (Villas Boas, R. L., na defesa de tese de Vasconcelos, em 03/08/2022).

Essa postura questionadora, insurgente, decolonial e antirracista, que busca marcar seu espaço nos locais que ocupa, fez-me admirar aquela professora ainda mais. Já tinha tido a oportunidade de conversar com ela sobre os desafios enfrentados para poder participar das aulas na pós-graduação, pois na prefeitura de sua cidade não existe afastamento para realizar a formação continuada. Além disso, devido aos baixos salários pagos pelo poder legislativo local e à carga horária de apenas meia jornada, é necessário que ela, assim como tantos outros professores, trabalhe, muitas vezes em regime de contratação temporária para o estado de Goiás em outro turno para complementar a renda.

Isso faz que sobre pouco ou quase nenhum tempo para participar das disciplinas do PPGL/UnB que, de modo geral, são oferecidas no turno vespertino. Para ser possível participar das aulas, era necessário pagar, com recursos próprios, um profissional que a substituisse na regência enquanto ela estivesse participando das aulas síncronas; e, quando ela não tinha condições de arcar com a substituição, era preciso faltar às aulas na pós-graduação para não deixar os estudantes sem professora. Porém, a decisão sobre o que eu gostaria de pesquisar neste trabalho aconteceu por ocasião da apresentação de seu seminário, particularmente quando ela expôs sua motivação de estar no Mestrado:

**Exerto 1** - nós não temos um aluno sequer formado [na graduação] daqui de dentro do assentamento. Temos uma aluna que está na licenciatura, que é uma filha de um morador aqui, ela tá fazendo licenciatura, aí pela LEdoC, aí em Brasília, mas porque ela morava em Brasília! Entendeu?! [...] a escola ela não propiciou, sei lá, ela não proporcionou nada para que esses meninos visse a necessidade de continuar estudando. Saindo daqui no quarto ano que terminava porque não tinha na época, ia para Cavalcante e chegava em Cavalcante parava de estudar. Diante de tudo isso, eu vejo, [...] a necessidade mesmo da gente tá fazendo essas práticas né?! Levando, trazendo letramento a gente, nós, professores, está nos reciclando indo em busca - porque eu, por exemplo, eu estou aqui tentando esse mestrado é [...] com o intuito de estar contribuindo com alguma coisa aqui para comunidade para que esses meninos [...] e hoje eu estou aqui abraçada essa escola do [assentamento] órfãos e querendo que a gente consiga fazer um bom trabalho aqui (Antonieta, apresentação de seminário na disciplina Sociolinguística, em 14/04/2022).

Figura 8 – Apresentação de seminário da disciplina Sociolinguística



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 6/ Print de tela, 14/04/2022).

Ouvir este relato (Exerto 1) me conectou com Antonieta ainda mais; como ela, também estou na pós-graduação com o intuito de me tornar uma profissional melhor e contribuir nas escolas onde atuo e com a formação dos estudantes. Antonieta chega na universidade à procura de conhecimentos que possam auxiliar na promoção de melhorias na escola, porém ela sempre ressalta que eles precisam estar dialogando com a realidade do Assentamento Rio Bonito/Órfãos, em Cavalcante (GO), onde a escola está situada, caso contrário a evasão escolar e o aparente desinteresse pelos estudos persistirão. Seu incômodo diante da situação que estava

sendo apresentada em seu contexto escolar, seu desejo de prosseguir na formação docente e vontade de transformar o ambiente onde convive são fatores que considero relevantes ao realizar "*pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares* que buscam compreender as trajetórias dos praticantes dos cotidianos" (Alves, 2003, p. 1).

Isso porque comproendo a “impossibilidade de uma formação docente encastelada na universidade e distante física, geográfica, epistêmica e emocionalmente das escolas [...]” (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 13). Uma formação docente que visa ao diálogo precisa compreender a escola como um espaço de saberes e fazeres, cujos professores não somente apliquem receitas prontas, mas sejam construtores de conhecimento. Afinal, quem pode compreender melhor a realidade de sua sala de aula do que o professor da Educação Básica, que está no chão da escola todos os dias lidando com os desafios impostos por aquele ambiente? Para muitos de nós, docentes, a maior motivação de continuar os estudos está no fato de podermos enxergar o conhecimento acadêmico sendo útil dentro da escola. Por isso, insisto na necessidade contínua de um diálogo universidade-comunidade-escola, no qual não exista uma divisão entre teoria e prática (práxis<sup>17</sup>), tornando-os conceitos indissociáveis e de igual valor.

E, apesar de compreender que “a pesquisa em ciências sociais não pode desenvolver soluções de similar eficácia para os problemas sociais porque as pessoas tomam decisões que variam em função de diferentes pressupostos e propósitos” (Somekh *et. al.*, 2015, p. 27), precisamos ver o comportamento humano, como algo que está inserido em culturas e instituições diversas, podendo variar de acordo com o momento histórico e social no qual os indivíduos se encontram (Somekh *et. al.*, 2015). Isso faz que trabalhar com soluções, nas quais as pessoas são tratadas como números e os resultados apontam para atividades de massificação, sem levar em consideração as peculiaridades de grupos diferenciados, seja visto como algo improvável de dar resultados a longo prazo.

À vista disso, não busco aqui, ao dialogar com os professores-pesquisadores, descobrir suas “receitas” ou “métodos” e repassá-los para outros profissionais replicarem em suas salas de aula, mas ampliar uma discussão sobre possibilidades dentro do ambiente escolar, partindo das vivências dessas escolas inseridas em comunidades tradicionais do Brasil. E, quem sabe, inspirar os leitores deste trabalho a (re)pensarem sua práxis e tirarem suas próprias conclusões sobre como resolver as demandas existentes em suas salas de aula.

---

<sup>17</sup> Freire (1987) entende que teoria e prática são inseparáveis porque é nelas que ocorre a práxis. Vasconcelos e Brito (2010, p. 157) complementam a definição de Freire, ao afirmarem que “não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas sim a práxis —, ou seja, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”.

Em síntese, é com o intuito de trazer um contraponto a essa perspectiva epistemocida e monocultural ainda presente nos espaços de Educação Superior ou Básica (Carneiro, 2023), que construo este trabalho com dois professores de comunidades tradicionais. Eles são profissionais que conseguiram, cada um a seu modo, compreender a necessidade de romper com a tradição disciplinar e fragmentada que impera nos currículos escolares e, por vezes, ainda reforçam propostas educativas que valorizam e apreciam práticas convencionais de ensino.

Além disso, se entendo que a “[...] teoria emerge de uma conceituação baseada nas experiências e sensibilidades sócio-históricas concretas, assim como a concepção de mundo desses espaços e corpos sociais particulares” (Grosfoguel, 2016, p. 27), ao se pensar na escrita de uma tese que venha de encontro à episteme dominante, é preciso trazer para o centro da conversa sujeitos que possam nos ensinar sobre suas realidades, cabendo a nós, o papel de escutá-los ativamente. E um passo determinante nessa direção, dentro deste trabalho, foi conhecer um professor no contexto amazônico e ribeirinho que aceitou compartilhar seus saberes.

## 1.2 Caminhos que me levaram a conhecer um professor caboclo-ribeirinho

Meu primeiro contato com Sepé Tiaraju<sup>18</sup> aconteceu ao cursar, no primeiro semestre, a disciplina Sociolinguística Qualitativa, quando ele foi convidado pela profa. Rosineide Magalhães para apresentar os desdobramentos de sua pesquisa de Doutorado até aquele momento. Foi uma apresentação em ambiente virtual, novamente em virtude das restrições impostas pela pandemia, e já nos primeiros momentos me impressionou a maneira detalhada com a qual ele falava da Amazônia, em especial do Amazonas, seu estado de origem. Foi encantador ouvi-lo contar, em pormenores, a história e as questões socioculturais, identitárias, administrativas que envolviam as comunidades indígenas e ribeirinhas em que ele ocupa o lugar de morador, líder comunitário, professor e pesquisador. Além disso, sua maneira de compartilhar o conhecimento acadêmico sobre o nheengatu<sup>19</sup>, de uma forma leve e descontraída, chamou-me muita atenção.

---

<sup>18</sup> Nome inspirado em Sepé Tiaraju, que foi um líder indígena nas Guerras Guaraníticas (1723–1756). Sepé é considerado santo popular e declarado guerreiro indígena, lutou em defesa do povo guarani e contra a cobiça de espanhóis e portugueses pela posse da terra (Benjamin, 5 abr. 2023). Até o momento, é o único homem indígena a figurar no *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria* (Brasil, 1992). É importante ressaltar que Clara Camarão é a única mulher indígena homenageada neste documento.

<sup>19</sup> Também conhecido como língua geral, língua geral amazônica ou tupi moderno, é uma língua indígena pertencente à família Tupi-Guarani, derivada do tronco Tupi.

Ao longo de sua apresentação, foram demonstrados diversos instrumentos musicais, outra paixão sua, que imitam diferentes sons da fauna amazonense, um dos temas de suas investigações acerca do Ecossocioletramento. A cada objeto que tocava, o pesquisador-professor explicava um pouco da história e dos hábitos do animal imitado. Era nítido, ao olhar os colegas que estavam com a câmera aberta, como todos estavam encantados com uma apresentação tão instigante e diferente do habitual em um ambiente acadêmico.

Durante sua fala, a sensação era de como se estivéssemos sendo levados por meio das palavras e imagens para uma visita ao Amazonas. A maneira de ele falar de sua terra, de seu povo e de sua pesquisa despertou em mim a vontade de visitar a Amazônia, um de meus grandes sonhos de vida até então. Sepé Tiaraju é um grande embaixador da Floresta Amazônica por onde quer que vá; em sua fala, faz questão de trazer dados, referências e curiosidades sobre a terra que habita. Algum tempo depois, em uma de nossas muitas conversas, acabei descobrindo que trabalhou com turismo antes de se formar como professor e acredito que o jeito cativante, com o qual ele dissemina seu conhecimento sobre diferentes temas envolvendo o norte do país, seja um resquício de sua antiga profissão de guia de turismo.

Nosso primeiro encontro presencial aconteceu durante o Seminário de Pesquisa (Socio)linguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDUC), nos dias 05 e 06 de setembro do ano de 2022. Enquanto ainda esperávamos para começar as atividades do dia, tivemos uma conversa bastante amistosa com muitas risadas. O bom humor do Sepé Tiaraju é sua marca característica, pois por onde passa faz questão de fazer alguém sorrir; sempre por meio de gracejos respeitosos, é bom enfatizar. No decorrer de outra apresentação, alguns meses depois da primeira, e que foi uma prévia da defesa de sua tese, as pessoas na plateia se interessaram muito pelo conteúdo de seu trabalho. Em especial, pelas filmagens das comunidades, das paisagens amazônicas, e pelas explicações sobre a navegação fluvial. Ao final, ele tocou alguns instrumentos musicais, apresentados em sua tese, cujo formato e som imitam os animais da floresta e os distribuiu aos presentes. Após o encerramento de sua fala, tivemos momento de partilha e muitas perguntas foram direcionadas a ele com o intuito de conhecer — mesmo que apenas por palavras — o maior bioma do planeta Terra.

Ao perceber que os colegas tinham interagido com grande proatividade e curiosidade, pelo fato de ele, assim como eu, ser professor de Inglês e trabalhar em um contexto multilíngue, onde existem relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade relacionada à resistência à opressão histórica sofrida. Acreditei que seria pertinente convidá-lo para ser professor pesquisador na pesquisa, trazendo outra perspectiva sobre comunidades tradicionais para o âmbito da tese.

Sepé Tiaraju atualmente mora no centro da cidade de Manaus (AM), porém durante a semana, nos dias letivos, ele fica alojado em um dormitório destinado a servidores na comunidade ribeirinha, onde atua como docente da rede pública de ensino da cidade de Manaus. A escola é distante do centro urbano, cerca de duas horas de barco, e seria dispendioso tanto na questão do tempo como financeiramente se deslocar de casa para a escola diariamente. Também conviver com a comunidade permite a ele conhecer melhor os desafios, potencialidades e necessidades de mudança nas escolas onde atua, pois pode vivenciar muitas questões, além das pedagógicas, na comunidade.

Figura 9 – Participantes do Seminário de Pesquisa SOLEDUC



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 7 / Fotografia, 14/04/2022).

No final do ano de 2022, pude realizar o sonho de conhecer uma parte da Amazônia brasileira durante uma visita a campo, com o objetivo de realizar a inserção em um dos locais da pesquisa. Durante o tempo em que estive em Manaus, pude perceber *in loco* toda a riqueza linguística existente, pois este é um local repleto de turistas, migrantes e refugiados de várias partes do mundo. Ao andar pela cidade, observei grande fluxo de pessoas falando diferentes línguas e constatei que a língua lá ocupa espaços sociais e funções diferentes das quais eu tenho contato aqui em Brasília.

Por exemplo, ao transitar pela cidade no domingo, ouvi diversos refugiados haitianos conversando em francês crioulo, enquanto vendiam suas frutas em uma feira de rua, e utilizando algumas poucas palavras em português para chamar a atenção dos brasileiros que por ali passavam. Em várias praças e esquinas, pude ver os refugiados venezuelanos conversando em espanhol, enquanto pediam dinheiro ou montavam as barracas improvisadas que servem de abrigo. Já em restaurantes, lojas e na recepção do hotel, ouvi pessoas conversando em inglês, francês, espanhol, além dos incontáveis sotaques brasileiros.

Como professora de Inglês da Educação Básica, conhecer uma realidade tão diferente das que encontro em minhas salas de aula foi primordial para que eu possa sensibilizar e (re)aprender a olhar para as questões linguísticas que encontro aqui em Brasília e, por vezes, acabam passando despercebidas. Assim como Mastrella-de Andrade (2018, p. 159), “entendo que o fazer docente seja constituído de uma complexidade sem limites — as escolas e suas condições, a vida social, os/as alunos/as, seus desejos e histórias, tudo isso apresenta um horizonte imenso de possibilidades e configurações em nossas salas de aula”. Dessa forma, não é possível prever o que acontecerá nestes espaços.

No entanto, estar em um ambiente diferente do qual atuo pode me auxiliar a (re)pensar nas escolhas que faço dentro de minha sala de aula, porque comprehendo que “as complexidades dos espaços educacionais, com seus sujeitos, suas histórias e suas imprevisibilidades, impedem que qualquer espaço de formação (dentre eles a universidade) dê conta de respostas sobre um processo que poderíamos chamar de *completo*” (Mastrella-de-Andrade, 2018, p. 159). E, por esta razão, *acredito na importância de conhecer cenários diferentes dos meus e me perguntar o que podemos aprender com eles*.

Existem vários estudos, nos quais a relação entre contexto e educação é bastante enfatizada. Um deles foi o estudo realizado pelo professor Robin Alexander (2000)<sup>20</sup>, em que ele reforça a necessidade de se atentar às práticas locais após conduzir uma pesquisa em escolas primárias de cinco países distintos<sup>21</sup>. Durante sua pesquisa, foi constatado que a pedagogia que deriva da cultura nacional e local tem um papel mais importante do que pressuposto sobre a disposição da sala de aula, os papéis e comportamentos da comunidade escolar que tendem a ser comuns a todas as culturas. Aliada a esse pensamento, nesta tese, não desejo/objetivo obter conclusões generalizáveis, mas estimular os professores que lerem este trabalho a “descobrir

---

<sup>20</sup> Alexander, R. *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell, 2000.

<sup>21</sup> A pesquisa foi realizada na França, Rússia, Inglaterra, Estados Unidos e Índia.

evidências de boas práticas [...] e porem em prática suas próprias conclusões" (Somekh *et. al.*, 2015, p. 36).

Ao construir este trabalho com professores de diferentes localidades, vislumbro apresentar uma “diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação intrepidêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais” (Grosfoguel, 2016, p 46). Partindo dessa premissa, comprehendo, assim como Grosfoguel (2016), que estamos em um momento histórico que clama por uma pluralidade de soluções. É olhando para as diversas tradições epistemológicas e culturais que descobriremos como problemas semelhantes estão longe de ter apenas uma maneira de serem solucionados. O mundo transmoderno, assim como o ser humano transmoderno, é plural, diverso e rejeita soluções universais; e a produção de conhecimento deve abarcar o mundo para além do sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista (Grosfoguel, 2011). Por fim, como professora de Inglês da rede pública do Distrito Federal, todas essas reflexões me trazem a indagação de quais são as contribuições dessas narrativas de vida de professores de comunidades tradicionais para a educação linguística, em uma localidade como o Distrito Federal.

### **1.3 Busca por uma pesquisa socialmente construída na realidade docente**

Ao realizar pesquisas científicas com diferentes pessoas, neste caso com professores-pesquisadores, é preciso considerar “que o ser humano é ativo e livre, com suas próprias ideias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir” (Laville; Dionne, 1999, p. 33). Se um fenômeno pode se repetir nas Ciências Naturais e os resultados serão os mesmos, não podemos fazer idêntica afirmação nas Ciências Humanas porque as pessoas não reagem igualmente a estímulos iguais (Laville; Dionne, 1999, p. 33). Desse modo, pensar

[N]a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos

quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

Um trabalho qualitativo visa “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 34). E, por esta ser uma pesquisa realizada com pessoas, é fundamental considerar que sua vontade e liberdade podem interferir e dar significados muito diferentes às ações (Chizzotti, 2006). Afinal, nossos estudos são realizados num contexto e, no caso desta tese, são vários os contextos, e não em um “vácuo social”.

Outro fator importante no estudo qualitativo é que ele assevera não haver “um padrão único” e ainda “admite que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (Chizzotti, 2006, p. 26). Diferentemente, portanto, da investigação quantitativa que utiliza a quantificação como forma de garantir a validade, tem como foco a generalização e, muitas vezes, afirma que o estudioso é uma figura imparcial dentro do processo.

Flick (2009, p. 25) complementa a noção de pesquisa qualitativa quando diz que esse tipo de trabalho "considera a comunicação do pesquisador com o campo como parte explícita da produção do conhecimento, ao invés de simplesmente vê-lo como uma variável que interfere no processo". Para ele, esse tipo de estudo se propõe a analisar casos concretos e suas peculiaridades que englobam tempo e lugar, tendo como ponto de partida as pessoas em seus contextos específicos.

A subjetividade dos participantes passa a integrar a investigação e “nessa nova era, pesquisador qualitativo faz mais do que observar a história; ele desempenha um papel nessa história. Novas histórias extraídas do campo serão escritas, que refletirão o engajamento direto e pessoal do pesquisador com esse período histórico” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 26). Pois, diversamente dos estudos de cunho positivista, aqui se admite que o pesquisador *não é alguém imparcial*, que chega ao campo sem conceitos e valores previamente estipulados.

Desse modo, esse estudo reconhece “a relevância dos sujeitos, dos valores, dos significados e intenções da pesquisa, afirmindo a interdependência entre teoria e prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais” (Chizzotti, 2006, p. 53). Os autores Denzin e Lincoln (2006, p. 21) buscaram inspiração nas palavras de Nelson, Treichler e Grossberg (1992)<sup>22</sup> para relatar a natureza complexa e multifacetada, na qual a pesquisa qualitativa se deve ao fato de estar situada em:

---

<sup>22</sup> NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Cultural Studies: An Introduction. In: GROSSBERG, L.; NELSON, C.; TREICHLER, P. A. (ed.) *Cultural Studies*. Nova Iorque: Routledge, 1992. p. 1-16.

um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contra disciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis a valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inherentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas (Denzin; Lincoln, 2006, p. 21).

É conveniente enfatizar que, apesar de termos conceitos e valores construídos previamente à nossa entrada em campo, nossas identidades estão sempre fluindo no ir e vir de nossas vidas, das experiências que vivemos e nas relações construídas com outros indivíduos. Sendo assim, vejo a possibilidade de modificar percepções antigas e criar novas maneiras de enxergar o mundo durante o período no campo. A beleza da pesquisa qualitativa está nas múltiplas possibilidades de interpretação que oferece a todos os seus participantes, pois não existe apenas uma única interpretação possível; pelo contrário, as análises podem ser convergentes, divergentes, mutáveis — um reflexo da maneira de como nos colocamos diante da vida naquela fração de momento, quando nos deparamos com os materiais empíricos<sup>23</sup> a serem analisados.

É necessário levar em consideração “questões filosóficas, relacionadas à natureza do conhecimento e da verdade (epistemologia), dos valores (axiologia) e do ser (ontologia), que embasam os critérios e as atividades humanas” (Somekh *et. al.*, 2015, p. 27) como de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa. Pois essas influenciam a maneira como os atores sociais se comportam e/ou reagem diante de algumas situações específicas, uma vez que “há imprevisibilidade no comportamento dos seres humanos” (Somekh *et al.*, 2015, p. 27).

Por outro lado, o caráter complexo e multifacetado desse tipo de trabalho o transforma em uma experiência enriquecedora para seus participantes, pois à medida que vamos avançando no campo de estudos, temos a possibilidade de transitar por diversas áreas das Ciências Humanas, tendo uma exposição a maneiras diversas de produzir conhecimento sem que exista a necessidade de privilegiar um método ou prática em detrimento de outras. Existe uma forte ligação entre a teoria e a prática, sem que nenhuma delas seja colocada em um patamar de superioridade em relação a outra, porque cada uma delas tem sua importância. Assim, ao trabalhar em comunidades tradicionais, que prezam fortemente pela manutenção de seus modos

---

<sup>23</sup> Utilizo o termo “materiais empíricos” para referir-me ao que é tradicionalmente chamado de “dados”; prefiro esse termo porque ele me parece descrever melhor “a rotina, os problemas e os significados nas vidas das pessoas” (Denzin; Lincoln, 2005, p. 4).

de vida, sua cultura e conhecimentos ancestrais, entendo que essa seja uma maneira apropriada de realizar um trabalho ético e respeitoso com os professores-pesquisadores que, gentilmente, abriram as portas de suas escolas para me receber.

#### 1.4 Por uma pesquisa de múltiplos olhares

Esta pesquisa também é de viés interpretativista, na medida em que “não está interessada em descobrir as leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica” (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 42). Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de que “a procura pelo conhecimento absoluto e certo deva ser abandonada e substituída por uma série infinita de interpretações do mundo”, que são política, histórica, social e culturalmente situadas em diversos contextos pelo mundo afora (Hughes, 1990, p. 152). Além disso, sob um olhar interpretativista, pensar em *padronização* está intrinsecamente relacionado a uma visão da realidade distorcida, pois ela não é capaz de capturar “a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituí-lo” (Moita Lopes, 1994, p. 332).

A construção de um mundo social está ligada diretamente ao uso da linguagem, sendo essa uma condição para sua existência. Aliás, existe o fato de os significados que caracterizam o mundo social “serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Por essa razão, ao pensar na multiplicidade de interpretações, é preciso levar em consideração, ainda, que as ações humanas possam ser mal compreendidas ou, até mesmo incompreensíveis fora do sistema interacional ao qual pertencem, pois existe a possibilidade de:

[...] que um sorriso possa ser interpretado como forçado ou terno, ou ainda que movimentos físicos bastante diferentes possam ser todos interpretados como atos de súplica, ou que o mesmo movimento físico de erguer o braço, dependendo do contexto e das intenções de quem o executa, possa ser interpretado diversamente como votar, chamar um táxi ou pedir permissão para falar. Para encontrar significado em uma ação, ou para afirmar que se entende o que uma determinada ação significa, é necessário que se interprete de um modo específico o que os atores estão fazendo (Schwandt, 2006, p. 195-196).

As análises precisam captar nuances muito além de simplesmente observar as ações da pessoa num determinado momento. Pois, como já descrito anteriormente, neste capítulo, a vida não acontece em um “vácuo social” no qual estamos isolados e protegidos de todas as

influências, inclusive das que nos constituem como seres humanos, apenas observamos o que se passa no mundo. No decorrer do ato de interpretar (ou tomar algo como algo), é preciso ter em mente a possibilidade de que sejamos tendenciosos, exagerados e, até mesmo, preconceituosos (Schwandt, 2006). Mas, o desejo por extirpar e/ou suprimir esse tipo de comportamento e/ou conduta para chegar a uma compreensão mais nítida do que se está pesquisando é, na verdade:

[...]. Acreditar que isso é possível é supor que as tradições e os prejulgamentos concomitantes que influenciam os nossos esforços de compreender são por nós facilmente controláveis, podendo ser desconsiderados à vontade. Mas a hermenêutica filosófica sustenta a ideia de que a tradição não é algo externo, objetivo e que pertence ao passado – do qual podemos nos livrar e nos distanciar (Gadamer, 1975). Em vez disso, como explica Gallagher (1992), a tradição é “uma força viva que penetra toda a compreensão” (p.87) [...]. Além do mais, como as tradições “influenciam o que somos e o modo como compreendemos o mundo, a tentativa de nos afastarmos do processo da tradição seria comparável a tentarmos nos afastar de nossa própria pele” (p. 87). Logo, chegar a uma compreensão não é uma questão de deixar de lado, de escapar, de controlar ou de rastrear o ponto de vista, os prejulgamentos, as visões tendenciosas ou os preconceitos próprios do indivíduo. Pelo contrário, a compreensão requer *engajamento* das tendenciosidades do indivíduo. Como esclarece Garrison (1996), [...] “A ideia não é nos livrarmos de todo preconceito, mas examinarmos nossos preconceitos herdados historicamente e mantidos irrefletidamente e mudar aqueles que mutilam os esforços que fazemos para compreender os outros, e nós mesmos” (p. 434). O fato de “pertencermos” à tradição e de que a tradição, de certo modo, controla a interpretação não significa que meramente restabeleçemos as tendenciosidades da tradição em nossa interpretação (Schwandt, 2006, p. 199).

Compreender que estamos envoltos na tradição, ou melhor, em uma “matriz de poder colonial” (Mignolo, 2014, p. 63), é o primeiro passo para questionarmos de que maneira estamos reforçando, ignorando ou combatendo essas influências com as quais nos deparamos diariamente em diversas situações de nossas vidas. Um pensamento decolonial auxilia-nos a compreender em qual dimensão nossas práticas ainda são orientadas por resquícios de estruturas de poder colonial<sup>24</sup>, que foi historicamente instituído e é socialmente reproduzido cotidianamente em nossas vidas.

---

<sup>24</sup> A colonialidade, modelo de dominação que continua a imperar mesmo com a saída das instituições coloniais, tem como base uma tríade (*poder, saber e ser*) que ainda serve para reforçar sua dominação em países que, durante séculos, foram marcados e estruturados pelo processo de colonização e imperialismo, mesmo que esses processos já tenham sido historicamente encerrados há muito tempo. Essa temática é amplamente discutida por vários membros do Grupo Modernidade/Colonialidade ou Projeto M/C, cujos principais integrantes são: Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Walter Mignolo, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez e Nelson Maldonado-Torres.

Dessa maneira, o conhecimento reconhecido como “ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal [...] se tornou hegemônico” e, por ser visto assim, acabou dotado de “tal superioridade que se reconhece único, melhor, total e, até mesmo, neutro. Torna-se não só hegemônico, mas único” (Süsskind, 2019, p. 93). Compreendo, dessa maneira, que um trabalho numa perspectiva decolonial precisa estar voltado para a autopercepção, uma vez que ela nos faz estar em constante reflexão para entendermos de onde vem o juízo de valores, principalmente, acerca de modos de viver diferentes dos nossos. É bastante provável que não consigamos nos despir de todos nossos prejulgamentos sobre as pessoas e seus modos de vida, em especial, os que contrastam muito com os juízos de valores que possuímos sobre o que é “correto”, “bom” e/ou “aceitável”. Contudo, isso não nos exime da responsabilidade de estar alerta para não reproduzirmos, de maneira irresponsável e irreflexiva, discursos que segregam e promovem alguns saberes como superiores a outros.

Desse modo, é preciso reconhecer os modos como a colonialidade opera, inclusive, em nossas mentes, e que, justamente, “o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes”, ignorando o lugar de não privilégio que ocupam no mundo e, algumas vezes, defendendo aqueles que se encontram em uma posição de superioridade epistêmica.

Entendo que a “decolonialidade não seja uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir. É um processo acional para que possamos pedagogicamente caminhar<sup>25</sup>” (Walsh, 2013, p. 67) e, por essa razão, alinha-se aos objetivos desta tese. Nesse contexto, ao analisar nossas posturas, é imperativo compreender que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem sempre é, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 139). E, assim, engajarmo-nos em construir uma compreensão de mundo além da comunidade que nos cerca e conhecemos, bem como dos privilégios que nos cercam.

## 1.5 Pela garantia de uma pesquisa ética

Uma das grandes preocupações que devem estar presentes durante a realização de estudos em Ciências Sociais são as questões éticas, que podem aparecer nos percursos da estadia no campo. O código de ética, ao qual estamos submetidos como pesquisadores em Ciências

---

<sup>25</sup> Texto original: “la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso acional para pedagogicamente andar”.

Sociais, serve para podermos preservar os direitos dos participantes, seu bem-estar, facilitar a comunicação e, também, deixar a porta aberta para que futuros pesquisadores tenham acesso aos participantes do estudo e suas comunidades (Fetterman, 2010; Punch, 1994).

A Etnografia, em suas diversas perspectivas, trabalha com pessoas e, por isso, os etnógrafos podem se deixar mover, em determinadas circunstâncias, a “bisbilhotar os segredos mais íntimos, ritos sagrados, conquistas e fracassos das pessoas”<sup>26</sup> (Fetterman, 2010, p. 133). Dessa maneira, conduta, supervisão e treinamento adequados antes, durante e depois da entrada no campo garantem diminuição das possibilidades de que os pesquisadores iniciantes tragam turbulência para o campo, fomentem traumas pessoais (neles mesmos ou na comunidade participante) ou, ainda, causem danos ao local onde atuam (Punch, 1994).

Um tratamento ético assegura não somente o respeito aos participantes da pesquisa, mas permite que o material empírico seja exposto em sua integridade e possibilite uma relação entre as partes duradoura e harmônica (Fetterman, 2010). Os etnógrafos precisam ser honestos com as pessoas, deixar claro os objetivos de seu estudo e os procedimentos que utilizarão. Para isso, deve ser aplicada uma linguagem acessível para explicar com — maior ou menor detalhamento —, para o público participante, a pesquisa a ser desenvolvida. Uma vez que nem todos os participantes possuem interesse em saber em detalhes sobre o que se tratam os estudos; mas, se existirem participantes interessados em conhecer os detalhes do estudo realizado, devemos estar prontos para dar a eles as informações que forem requisitadas (Fetterman, 2010).

Afinal, “técnicas enganosas são desnecessárias e inadequadas na pesquisa etnográfica. Os etnógrafos não precisam disfarçar seus esforços ou usar estratégias elaborados para induzir as pessoas a responder a um estímulo específico”<sup>27</sup> (Fetterman, 2010, p. 143, tradução minha).

Outro ponto relevante no desenvolvimento da pesquisa, quem sabe um dos que necessitam de maior atenção, é o fato de reconhecermos que demandamos um tempo precioso de nossos participantes. E, por isso, eles devem receber algo em troca de tudo que nos deram. A reciprocidade é um preceito poderoso na pesquisa etnográfica, pois visa devolver algo para a pessoa ou para a comunidade que nos acolheu com tanta gentileza. De acordo com Fetterman (2010, p. 147), o etnógrafo pode ser útil de diversas maneiras. Por exemplo, ao se oferecer para ouvir uma pessoa com a necessidade de desabafar ou disponibilizar seu

---

<sup>26</sup> Texto original: “pry into people’s innermost secrets, sacred rites, achievements, and failures”.

<sup>27</sup> Texto original: “Deceptive techniques are unnecessary and inappropriate in ethnographic research. Ethnographers need not disguise their efforts or use elaborate ploys to trick people into responding to a specific stimulus”.

[...] tempo e experiência como troca – por exemplo, ensinar Inglês ou Matemática a um participante, ordenhar vacas e limpar galinheiros ou ajudar um ator-chave a configurar um novo computador e aprender a usar o software. Os etnógrafos também oferecem os resultados de suas pesquisas em sua forma final como uma espécie de reciprocidade (Fetterman, 2010, p. 147, tradução minha).<sup>28</sup>

Ao longo deste trabalho, a troca tanto de tempo como de experiências ocorreram diversas vezes, quando meus colegas participantes e eu nos ajudávamos mutuamente sugerindo referências bibliográficas, com a revisão/tradução de artigos ou capítulos de livro e de trabalhos das disciplinas que cursamos, ao nos preparamos para apresentações orais de seminários e/ou para congressos, na formatação dos trabalhos e *slides* ou até mesmo dando palavras de ânimo e apoio quando os acontecimentos não saíam como planejávamos. Todos esses momentos foram a forma que encontrei para lhes agradecer pelo tempo disponibilizado com esta pesquisa; foram, também, tentativas de tornar o “fardo” de uma pós-graduação um pouco mais leve para todos nós.

Por fim, penso ser imprescindível disponibilizar o texto para os professores-pesquisadores antes de sua publicação, mas isso depende do propósito desta ação. Para Simons (2015, p. 58), “se for apenas para os participantes ficarem cientes de aspectos críticos e não se sentirem chocados quando o relatório vier a público, isto protege mais o pesquisador que os participantes”. Para a autora é fundamental ressaltar que “se o intuito é dar aos participantes a oportunidade de comentar e talvez acrescentar [a]o relatório, esta atitude demonstra maior respeito à possível interpretação e ao direito de voz ativa” (Simons, 2015, p. 58).

A adoção dessa postura dá chance de ouvir, das pessoas envolvidas no processo, suas impressões e opiniões acerca do desenvolvimento da pesquisa, bem como abre caminho para refletir quanto a seus comentários, uma vez que existe, entre os estudiosos da ética da pesquisa (Fetterman, 2010; Punch, 1994; Schüklenk, 2005; Simons, 2015), uma unanimidade sobre a necessidade de a pesquisa não causar nenhum tipo de dano a seus participantes. A leitura prévia pode diminuir as chances de os professores se depararem com partes do trabalho com que não concordam ou, até mesmo, analisar e questionar conteúdos que possam lhes trazer alguma espécie de prejuízo pessoal, emocional ou profissional.

---

<sup>28</sup> Texto original: “[...] time and expertise as barter—for example, teaching a participant English or math, milking cows and cleaning chicken coops, or helping a key actor set up a new computer and learn to use the software. Ethnographers also offer the results of their research in its final form as a type of reciprocity”.

Seguir esses preceitos dentro de comunidades tradicionais é de fundamental importância, visto que é comum conversar com pessoas que já participaram de pesquisas e ouvir queixas sobre a falta de *feedback*, após o pesquisador deixar o campo. Ou, ainda, sobre a maneira como as comunidades foram retratadas nos relatos e análises do material empírico. Alguns chegaram a afirmar que encontraram tópicos não correspondentes à verdade ou estavam trazendo uma representação em que a comunidade se sentia desprestigiada e/ou enganada. Além disso, eles não tinham uma maneira de contra-argumentar o que estava sendo dito, pois o pesquisador simplesmente sumia sem dar satisfação, deixando uma sensação de abandono para as pessoas que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Por essa razão, acredito ser oportuno salientar os principais compromissos éticos que regem esta tese, visando deixar claro meu propósito de não ofender, espalhar desinformação ou causar prejuízo aos que aceitaram me auxiliar no percurso da pesquisa.

## 1.6 Entendendo as bases históricas da Etnografia

A etimologia da palavra Etnografia remonta à junção de duas palavras gregas: ‘*ethnos*’ — povo ou grupo étnico/cultural — e ‘*graphia*’ — escrita; significa, de maneira literal, descrição de um povo. E, em seu sentido mais amplo, é uma ciência dedicada a relatar os modos de vida da humanidade (Vidich; Lyman, 2006, p. 52). Estudo esse que tem como foco grupos com uma organização social de longo prazo, em que comportamentos, hábitos, culturas e crenças são aprendidos e compartilhados pelas pessoas envolvidas nessa comunidade (Angrosino, 2009, p. 16).

Os primeiros relatos de cunho etnográfico podem ser observados desde o século XV e XVI, quando as grandes navegações se expandiram, e houve o encontro dos europeus com outros povos e culturas. A descoberta da existência de povos vivendo em ambientes não ocidentais trouxe a necessidade de elucidar quais eram as origens de uma multiplicidade de “raças, culturas e de civilizações” (Vidich; Lyman, 2006, p. 52). Antes desse período, prevalecia a ideia de que todos os seres da Terra eram descendentes do casal bíblico Adão e Eva; sendo assim, era imperativo

explicar a existência desconcertante do ‘outro’, como também [...] esclarecer como e por que haviam surgido tais diferenças entre valores morais dos europeus e dos ‘outros’ [...] tamanha profusão de valores, culturas e modos de vida desafiavam o direito monopolizador sobre a legitimidade e a verdade das doutrinas do cristianismo (Vidich; Lyman, 2006, p. 52).

Até o começo do século XIX, escritos de caráter etnográfico eram feitos por missionários, exploradores, bucaneiros e administradores das colônias de origem europeia; seus relatos podem ser encontrados, ainda hoje, em igrejas e/ou arquivos nacionais e locais ao redor do mundo. Inúmeras dessas descrições partem da perspectiva de “uma civilização conquistadora, ou por representantes desta, confiantes em sua missão de civilizar o mundo” (Vidich; Lyman, 2006, p. 53). O grupo de pessoas observadas, com frequência, “se interpunha no caminho dos colonos brancos. Relatos etnográficos desses grupos foram incorporados às estratégias colonizadoras, formas de controlar o Outro estrangeiro, desviante ou problemático”<sup>29</sup> (Denzin; Lincoln, 2007, p. 2).

Esse “Outro” era caracterizado como exótico, primitivo, de uma cultura considerada menos civilizada e, principalmente, era alguém não branco. Esses fatores implicam a Etnografia, em sua fase inicial, em um projeto estruturado com o intuito de subjugar alguns povos em detrimento de outros, reforçando, assim, as ideias da superioridade epistêmica da Europa em relação aos países que estavam sendo dominados (Denzin; Lincoln, 2007).

Já, no final do século XIX até meados do século XX, aconteceram grandes mudanças nos estudos etnográficos, uma vez que eles começaram a ser utilizados como método de pesquisa, propriamente dito, em especial na Antropologia. Aliás, mesmo antes dessa revolução, o “etnógrafo culto já havia abandonado qualquer atitude que pudesse estar associada à de um conquistador impiedoso, substituindo-a pela postura de avatar do progresso evolutivo benévolo” (Vidich; Lyman, 2006, p. 54). As teorias da evolução social, com aplicação dos princípios darwinianos e spencerianos, sob as interpretações das culturas e sociedades, acabaram substituindo, em parte, os preceitos anteriores e trazendo avanços úteis para esta área de estudos (Vidich; Lyman, 2006).

Ainda, nesse período, os antropólogos Bonislaw Malinowski (1884–1942) e Franz Boas (1858–1942) tornaram-se “pioneiros na pesquisa de campo” e de “um modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade que está estudando” (Angrossino, 2009, p. 17). Esses pesquisadores também questionavam os princípios dos estudos de cunho positivista por compreender que eles não eram capazes de capturar a complexidade do ser humano e suas incontáveis nuances (Bortoni-Ricardo, 2009). Durante suas estadias no campo, “combinando um longo período de observação participante com conversas e entrevistas”, os etnógrafos

---

<sup>29</sup> Texto original: “stood in the way of white settlers. Ethnographic reports of these groups were incorporated into colonizing strategies, ways of controlling the foreign, deviant, or troublesome Other”.

conseguiram construir diversas interpretações sobre os povos estudados, sobre aspectos de sua cultura, vida em sociedade, valores, religiosidade e costumes (Bortoni-Ricardo, 2009).

Figura 10 – Representantes do povo originário das Ilhas Trobriand<sup>30</sup> e Malinowski



Fonte: Picture [...] [1918?].

É pertinente ressaltar também que, já nessa época, os etnógrafos tinham consciência do peso que suas interpretações teriam sob a população que eles estavam observando. Malinowski, por exemplo, escreveu em seus diários a respeito dos sentimentos de propriedade sobre os trobriandeses, ao afirmar que “*sou eu quem os descreverá ou os criará*” (Stocking, 1983, p. 101, ênfase minha). Apesar dessa postura questionável, que coloca o pesquisador como um ser divino, que é capaz de “dar vida” às comunidades pesquisadas, ser um fenômeno raro na

<sup>30</sup> Segundo Gontijo (2017, p. 266), “atualmente, o arquipélago de Trobriand, composto por 22 ilhas coralíneas extremamente planas situadas entre o Mar de Coral e o Mar de Salomão, no Oceano Pacífico, faz parte do território da Província de Milne Bay, na República de Papua Nova Guiné. Juntamente com outros arquipélagos (d’Entrecasteaux, Louisade e Marshall Bennett) e a parte mais oriental da Ilha da Nova Guiné, [...] forma o território chamado na literatura antropológica de Massim (Seigam 1910). A população, cerca de menos de 30 mil pessoas no início da década de 2006, vive em mais de 60 aldeias ou vilas espalhadas em seus 450 km<sup>2</sup>”.

atualidade, podemos até ousar dizer já superado, ainda estamos a muitos passos de distância de uma postura inteiramente decolonial de ruptura com hierarquias hegemônicas.

Em decorrência dessas posturas, ao mesmo tempo que os estudiosos não se consideram mais seres superiores às comunidades estudadas, são igualmente raros os pesquisadores que questionam em voz alta (ou por escrito) se acertaram na maneira como relataram as vivências com as pessoas e suas comunidades. Ou até mesmo, se poderia haver outra maneira igualmente útil de estudar, caracterizar, exibir, ler ou entender os materiais de campo acumulados (Van Maanen, 1988). Desse modo, a autorreflexão e dúvida precisam ser questões centrais nas etnografias, para podermos verdadeiramente nos distanciar/superar (d)essa fase inicial das pesquisas etnográficas e colaborar na construção, com conhecimento, com as comunidades que abrem suas portas e acolhem nossas pesquisas ao aceitarem participar delas.

Apesar de os pesquisadores precursores da Etnografia por um viés acadêmico estarem “preocupados em oferecer interpretações válidas, confiáveis e objetivas em seus escritos, O ‘Outro’ que eles estudaram [ainda] era de natureza diferente, estrangeiro e estranho”<sup>31</sup> (Denzin; Lincoln, 2007, p. 20). Dessa maneira, persistia a visão colonial acerca das pessoas por eles investigadas. Ao ter contato com escritos da *fase inicial da pesquisa etnográfica*, vale ressaltar a necessidade de permanecermos atentos ao fato de que “esse cânone agora deve ser visto como um produto da era do colonialismo ocidental, tendo sofrido limitações metodológicas pelas ideologias da metrópole e pelas convenções literárias que deram voz e qualidade às suas obras” (Vidich; Lyman, 2006, p. 72); e, assim, evitar que continuemos a reproduzir visões de mundo que já não são condizentes com a(s) realidade(s) em que nos encontramos inseridos. Essa ressalva se deve ao fato de que, apesar de essas investigações terem se dado, em alguns casos, há bem mais de um século, elas serviram — e ainda servem — para a criação e manutenção do *status quo* que favorece um sistema-mundo engendrado na

violência epistêmica e ontológica da modernidade, fazendo surgir a noção dicotômica entre o Sujeito Europeu/Eurodescendente “Global” (visto como racional, universal, intelectual e moralmente superior e, portanto, no seu direito de fazer valer a sua vontade pelo mundo) e o Outro Racionalizado e “Local” (concebido como irracional, estranho, intelectual e moralmente inferior e, assim, justificadamente submetido à vontade do Sujeito Europeu). Nesse imaginário, a Europa (ocidental) se concebe como o centro do planeta, de onde irradia sua ‘fórmula mágica’ do progresso humano universal: uma forma de ser, pensar e fazer, forjada no tempo e no espaço, que se crê e se impõe pelo mundo como a única narrativa possível para o progresso,

---

<sup>31</sup> Texto original: “concerned with offering valid, reliable, and objective interpretations in their writings. The ‘Other’ whom they studied was alien, foreign, and strange”.

desenvolvimento e evolução linear da humanidade (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017, p. 43-44).

Ao realizar um trabalho orientado por uma perspectiva decolonial, precisamos constantemente relembrar que esse “imaginário” (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017), construído ao longo de séculos de exploração dos países e continentes pelos europeus, não será rompido de um dia para outro. Ou seja, é preciso tempo e muita atenção para que não sejamos replicadores de padrões da colonialidade em nossas pesquisas e em nossas vidas. Um exemplo primordial do combate a esse tipo de pensamento está no entendimento de que “a epistemologia eurocêntrica se caracteriza não apenas por privilegiar um padrão de pensamento ocidental, mas também por estudar o ‘outro’ como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos” (Grosfoguel, 2007, p. 32).

Figura 11 – Registro feito após a palestra de estudantes egressas da LEdoC na UnB



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 8 / Fotografia, 20/05/2023).

Por essa razão, a Etnografia, em seu momento atual, vai ao encontro dos princípios da decolonialidade, por ver o pesquisador não como “[...] um observador neutro não situado em

nenhum espaço nem corpo [...], o que lhe permite, portanto, reclamar uma falsa objetividade e neutralidade epistêmica [...]” (Grosfoguel, 2007, p. 32). Neste momento histórico, temos os sujeitos pertencentes às minorias, por vezes, marginalizadas, estudando a si próprios e suas comunidades, mostrando não existir mais a necessidade de que o etnógrafo seja alguém de fora com um olhar externo à localidade.

Ao estar inserido no ambiente da investigação, estudando a si próprio e a sua comunidade, o pesquisador pode trazer uma visão nova e completamente distinta das obtidas por pessoas externas aos espaços da pesquisa; além de fazer que as vozes, os fazeres e os saberes dessas pessoas, até então colocadas à margem, sejam ouvidos e incluídos em uma produção acadêmica/científica. Mesmo sendo um membro externo aos grupos, como é meu caso, a perspectiva que se busca, atualmente, é a de que nós, como etnógrafos, pesquisemos e estudemos *com* os participantes, e não *sobre* eles. Isso requer maior nível de atenção às questões éticas e ao princípio de “não julgamento”, que serve para prevenir concepções inapropriadas e desnecessárias (Fetterman, 2010, p. 23); em particular, quando estamos inseridos em instituições como escolas, hospitalais ou presídios, como nesta pesquisa.

### 1.6.1 Etnografia na Educação Básica

Existem inúmeros livros, que servem como manuais, com orientações sobre qual deve ser o passo a passo para realizar uma etnografia, entretanto, a grande maioria deles enfatiza que ao lidar com pessoas nem sempre as coisas acontecem da maneira prevista. Realizar uma etnografia “envolve serendipidade, criatividade, estar no lugar certo na hora certa ou errada, muito trabalho duro e a velha sorte”<sup>32</sup> (Fetterman, 2010, p. 2). Estar com “pessoas interagindo em cenários ‘naturalmente’ coletivos” (Angrosino, 2009, p. 43) significa que devemos esperar o inesperado, e esse caráter intrigante é o que faz o tempo dedicado ao estudo etnográfico ainda mais profícuo. Assim sendo, “a vida cotidiana jamais se ajustará ao nosso plano de pesquisa”<sup>33</sup> (Blommaert; Jie, 2020, p. 1), somos nós que devemos nos ajustar a ele, para podermos estar abertos à beleza que surge das narrativas dos sujeitos integrantes das pesquisas.

Ao pensar nas pesquisas etnográficas atuais, é importante ter em mente que elas não precisam ser desenvolvidas em períodos extensos. Por essa razão, é interessante posicionar essa pesquisa qualitativa interpretativista, porque usa “métodos desenvolvidos na tradição

<sup>32</sup> Texto original: “It involves serendipity, creativity, being in the right place at the right or wrong time, a lot of hard work, and old-fashioned luck”.

<sup>33</sup> Texto original: “Everyday life will never adjust to your research plan”.

etnográfica, como a observação, especialmente na geração e análise de dados" (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 38). A finalidade da Etnografia na área educacional está na busca pelo "desvelamento do que está dentro da 'caixa preta' no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam" (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 49).

Segundo Watson-Gegeo (1997), a etnografia escolar enfatiza a natureza social do processo de ensino-aprendizagem, ao incorporar a perspectiva do participante sobre seu comportamento, e oferece uma análise holística e sensível ao contexto de interação em sala de aula. Para Bortoni-Ricardo (2009), é necessário que os professores assumam um papel ativo como parte do estudo, e o plano de pesquisa deve ser negociado entre as partes envolvidas na investigação. Desse modo, quando os docentes assumem a função de pesquisadores de suas salas de aula, estão dando um passo à frente para tentar resolver problemas encontrados naquele ambiente.

Realizar uma microanálise<sup>34</sup> etnográfica, nesta tese, "fornece uma perspectiva holística sobre a conduta de interação e os processos pelos quais a aprendizagem e a mudança humana ocorrem"<sup>35</sup> (Erickson, 1991, p. 222). E também retrata a interação humana como atividade "coletiva de indivíduos em relacionamentos institucionalizados que, ao representarem a vida cotidiana localmente de maneiras recorrentes, reproduzem e transformam suas próprias histórias e a da sociedade mais ampla em que vivem"<sup>36</sup> (Erickson, 1991, p. 223).

A Etnografia na Educação considera o processo de ensino e aprendizagem em um contexto cultural amplo. Assim, a pesquisa sobre a escola não deve se limitar ao recinto escolar, mas buscar conexões entre o que acontece dentro e fora dos muros escolares (Wolcott *apud* Ludke; André, 2005). Por esse motivo, no decorrer da pesquisa estive com os professores-pesquisadores em diversos espaços sociais, por exemplo: em suas comunidades e locais de

<sup>34</sup> Para Mattos (2011, p. 55-56), a microanálise estuda "[...] particularmente um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo, holisticamente (Lutz, 1983). Em microanálise, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores, exige-se do pesquisador um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição linguística verbal e não-verbal de comportamento - olhares, pausas, tom de voz, detalhes da interação e o que isto significa (Erickson, 1982, 1992; Kendon, 1977). [...] Portanto, enfatizar-se o significado da interação como um todo, a relação entre a cena imediata da interação social de um grupo e o significado do fato social ocorrido em grandes contextos culturais, por exemplo: cultura da sala de aula, da escola, das escolas em geral (Erickson, 1992)".

<sup>35</sup> Texto original: "provides a holistic perspective on the conduct of interaction and the processes by which human learning and change take place".

<sup>36</sup> Texto original: "individuals in institutionalized relationships who, as they enact daily life locally in recurrent ways, are both reproducing and transforming their own histories and that of the larger society within which they live".

trabalho, em eventos acadêmicos e na Universidade de Brasília, onde somos estudantes da pós-graduação. Nesses locais, busco observar os professores em interação com outras pessoas, as pistas de contextualização (Gumperz, 2002) presentes nas conversas, pude examinar de que maneira se inserem nesses contextos de sua vida e, também, como esses contextos e a relação com as pessoas em cada um deles podem impactar sua identidade docente.

### 1.6.2 Princípios éticos e êmicos da jornada

Uma etnografia exitosa, para Duranti (2000, p. 128) *não* está em um método de escrita no qual o observador assume apenas *uma* perspectiva — distante ou próxima / ética ou êmica. Mas, na sua habilidade em estabelecer uma conversa entre pontos de vista e diferentes vozes pertencentes aos participantes do estudo e as suas próprias opiniões e constatações, além de suas preferências teóricas e metodológicas. Agregar os pontos de vista do participante e do pesquisador pode trazer, por vezes, a combinação de uma sensação de admiração do etnógrafo que vê algo pela primeira vez e busca descobrir como essas práticas são parte do cotidiano dessas pessoas. Ou, ainda, a percepção de que algo natural para o pesquisador é excepcional e/ou confuso para os participantes da pesquisa (Duranti, 2000, p. 129).

Diante disso, torna-se fundamental mesclar a adoção de uma visão *ética*, cuja “perspectiva social científica [é] externa da realidade” do estudo (Fetterman, 2010, p. 22) e *êmica*, em que adotaremos “a perspectiva da realidade do *insider* ou nativo”, sendo esta última a que “está no coração da maioria das pesquisas etnográficas” (Fetterman, 2010, p. 20). Para Duranti (2000), o ir e vir entre as duas perspectivas implica no desenvolvimento de duas qualidades que parecem contraditórias, porque:

- (i) uma [é a] habilidade para retroceder e se distanciar das reações imediatas e condicionadas culturalmente, com a finalidade de conseguir um grau aceitável de objetividade, e (ii) a intenção de uma identificação suficiente ou empatia com os membros do grupo, a fim de poder obter uma perspectiva interna (Duranti, 2000, p. 126-127).

Uma postura com o intuito de conciliar o distanciamento e a aproximação é benéfica para o desenvolvimento das análises etnográficas. Por essa razão, este trabalho começou com um caráter ético, pois fui apresentada aos professores participantes no decurso da realização das disciplinas da pós-graduação. Aos poucos, aproximamo-nos, conheci melhor suas histórias de vida, suas comunidades e surgiu o interesse em compreender melhor essas realidades, nas quais a educação tem proporcionado tantas mudanças na vida das pessoas. Como disse

anteriormente, também venho de uma família da zona rural que teve sua história e perspectivas de vida redimensionadas por meio da educação.

Com esse ponto de vista, de uma *outsider*, comecei a fazer inúmeros questionamentos aos colegas, pois tinha o desejo de compreender mais profundamente como funcionava a escola em suas comunidades, quais eram as dificuldades e os desafios enfrentados, bem como as histórias de sucesso dos participantes da comunidade escolar. Embora sejamos professores da Educação Básica, a realidade que nos circunda é diferente, e foi em meio a muitas conversas que pude constatar a riqueza dos múltiplos cenários da educação no Brasil. Eu já tinha noção de que ser professora no Distrito Federal não é semelhante a ser professora em uma comunidade quilombola, em Cavalcante (GO) ou em uma comunidade ribeirinha, em Manaus (AM).

Contudo, vale ressaltar que problemas — como percepção de apatia estudantil como acontece na escola, uso excessivo de celulares, defasagem escolar e queixas em relação ao comportamento dos estudantes — são comuns aos docentes que atuam nesses diferentes espaços sociais. Com nossas queixas, que por vezes são semelhantes, também é comum para nós, como docentes, o desejo por teorias, materiais didáticos e modos de ensinar que possam reverter esse tipo de comportamento por parte dos estudantes. Apesar dos desafios, sejam eles diferentes ou parecidos, todos temos o desejo de reverter as situações desafiadoras e auxiliar nossos estudantes a enxergarem na escola e na educação um lugar repleto de possibilidades de transformação social e cultural.

Ao conversar com colegas cheios de vivências tão interessantes, que tanto podem me ensinar, decidi começar a desenvolver a pesquisa sob uma perspectiva êmica e, assim, “pisar no chão da fábrica” de meus colegas. Estar nas comunidades é um momento em que as teorias estudadas e as histórias ouvidas são preenchidas por cor, cheiro, vida e significado. Saliento, entretanto, que os resultados advindos desta pesquisa não se tornaram

um conjunto de descobertas que possam reivindicar representatividade para um (segmento da) população, ele não será replicável sob circunstâncias idênticas, não reivindicará objetividade com base na posição de um estranho para o pesquisador, não alegará produzir provas “não contaminadas”, e assim por diante. Será uma pesquisa interpretativa em um ambiente situado, real, baseado na interação entre o pesquisador e o(s) sujeito(s), portanto, de natureza fundamentalmente subjetiva (Blommaert; Jie, 2020, p. 16-17).

Aqui não existe a intenção de criar um produto para replicação em diferentes espaços sociais, mas objetiva-se compreender os processos, cujas nuances são subjetivas, particulares e pertencentes a um tempo e espaço definidos. A Etnografia produz teoria, não “fatos” ou “leis”

que possam ser impostos a diferentes comunidades ou pessoas (Blommaert; Jie, 2020, p. 17). Espera-se desvelar, na tese, diferentes perspectivas pelas quais as pessoas enxergam o mundo a seu redor e possibilitar, aos leitores, o despertar para ideias diferentes sobre como agir intervindo em sua própria realidade. Visa, portanto, encorajá-los a encarar um papel ativo na busca por uma sociedade local mais igualitária e justa.

### 1.7 Etnografia permeada por relatos autoetnográficos

Minha primeira experiência com a autoetnografia, como mencionado anteriormente, ocorreu durante a escrita de minha dissertação de Mestrado, em 2018, por sugestão de minha orientadora, à época Professora Mariana Mastrella. Durante o processo de escrita, muitas vezes as pessoas com quem eu conversava achavam curioso, e até mesmo estranho, o fato que eu estava contando minha própria história. Afinal, falar sobre si parece ser um caminho fácil de seguir ao realizar um estudo científico. Carolyn Ellis, inclusive, relata no prefácio de seu livro *The ethnographic I - A methodologic autoethnography* que, durante uma conversa com uma estudante, quando explicava sobre a autoetnografia, Valerie, ao final da reunião, conclui em um tom casual “então é só escrever sobre sua própria vida?! Isso não parece tão difícil” (Ellis, 2004, p. XII).

Ellis, entretanto, responde à sua orientanda que escrever uma autoetnografia de maneira engajada “é incrivelmente difícil. [...] Muitas vezes você enfrenta coisas sobre você que não são lisonjeiras” e tudo isso está aliado à “vulnerabilidade de se revelar, não sendo capaz de retomar o que escreveu ou de ter controle sobre como os leitores interpretam nossa história. É difícil não sentir que os críticos estão julgando a sua vida, bem como o seu trabalho” (Ellis, 2004, p. XVIII). Estar sujeita às interpretações de outras pessoas sobre eventos de nossas vidas pode ser desconfortável, ainda mais quando se opta por um “*viés metodológico [onde] os dados não são gerados, mas emergem das situações vivenciadas*” (Ono, 2017, p. 96). Afirmo isso em razão de que muitas das informações obtidas ao longo, tanto deste trabalho quanto de minha dissertação, *não* foram construídas e/ou produzidas especialmente para comporem essas produções científicas.

Pelo contrário, essas pesquisas “nasceram” porque os materiais empíricos existem e fazem parte das histórias de vida de cada uma das pessoas apresentadas em ambos os trabalhos. Inclusive ao ser indagada, durante meu exame de qualificação, sobre quais seriam as teorias selecionadas para a futura análise dos materiais empíricos, respondi à professora que, apesar de ter uma ideia geral, pelo fato de os professores-pesquisadores serem da área da Linguística, não

poderia prever como se dariam nossas interações e muito menos os construtos trazidos por eles para nossas interações; pois, ao optar por realizar uma pesquisa *in vivo*<sup>37</sup>, estamos abertos ao que venha surgir nos eventos interacionais e discursivos.

Na autoetnografia, necessita-se de coragem para mostrar quem você realmente é, submetendo-se ao olhar crítico do outro, mas, principalmente, enfrentamos nossos erros e acertos. Além disso, sentimos tristeza e/ou frustração por não poder retroceder e refazer algumas partes de nosso percurso que poderiam ter sido diferentes. Escrutinar o passado é uma das partes mais dolorosas do processo de escrita autoetnográfica, pois ele traz à tona a necessidade de (re)significar momentos vividos; em especial, os mais dolorosos e assim seguir em frente, convivendo com eles da melhor forma possível. Porém, ao mesmo tempo que a autoetnografia nos evoca um “mergulho profundo” no passado, é importante compreender que

a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (Bosi, 1979, p. 10).

As lembranças são “o infinito somatório das percepções vividas e, depois, mescladas e ‘guardadas’ como lembrança [esse] está em permanente movimento” (Brandão, 1998, p. 57). Apesar disso, presumo que ao compartilhar nossas histórias — trazendo múltiplos aspectos sobre elas — seja um aspecto necessário em pesquisa porque busca “promover a mudança social, obrigando os leitores a pensarem sobre experiências culturais assumidas em maneiras surpreendentes, únicas e muitas vezes problemáticas e [...] tomar novas e diferentes ações no mundo com base nos *insights* gerados pela pesquisa” (Jones; Adams; Ellis, 2016b, p. 38).

Isso porque, apesar de os trabalhos autoetnográficos terem como característica apresentar perspectivas únicas, envolve o leitor em um processo de reflexão sobre o conteúdo apresentado e cria um diálogo com ele. Ao ter contato com um texto, nós despertamos também para “quem somos e de onde viemos para o processo de produção e recepção de um texto” (Janks, 2010, p. 58), tornando-nos, assim, agentes na produção de significados.

---

<sup>37</sup> Aqui tomo emprestada a metáfora utilizada por Calvet (2002, p.133-136), ao se referir a políticas linguísticas *in vivo* vs *in vitro*. Para o autor, uma política *in vitro* é realizada em laboratórios, onde os linguistas analisam situações e línguas, descrevendo-as e construindo hipóteses de modo artificial. Já a política *in vivo* se refere à maneira como as pessoas, cotidianamente, são confrontadas com problemas de comunicação e os resolvem de modo natural sem a interferência de estudiosos do assunto, mas usando seus saberes para isso.

Uma das maiores forças num trabalho autoetnográfico é “sua abertura para novas direções e novas formas, sua natureza multifacetada e abrangente, recusando-se a ser amarrada e limitada ao ser rotulada como uma abordagem de pesquisa particular ou conjunto de técnicas”<sup>38</sup> (Allen-Collinson, 2016, p. 342). A potência da autoetnografia é mostrar que nossas histórias, mesmo privadas, podem ter traços em comum às de outras pessoas. Ao contar minha história me apego “à convicção de que evocar o pessoal pode iluminar o geral” (Douglas; Carless, 2016, p. 93) e fazer que os relatos aqui apresentados ressoem de alguma forma para os leitores.

Por fim, reconheço que este viés metodológico pode “ser mais amigável para as pessoas participantes da pesquisa; oferece a oportunidade de o pesquisador também entender a si e aos outros e, ainda, pode motivar a construção de laços culturais mais próximos e igualitários” (Oliveira, 2022, p. 39), além de respeitar os participantes, sem se apropriar de suas vozes, dando-lhes o poder de escolha sobre fatos e histórias que desejam partilhar.

## 1.8 Materiais empíricos da pesquisa

Ao longo desta pesquisa, foram utilizados diferentes métodos para a geração e seleção dos materiais empíricos, visando construir todo esse panorama de pesquisa. Notas de campo, entrevistas qualitativas e análise de documentos pessoais estão entre os tipos mais comuns de dados discutidos em pesquisas (auto)etnográficas. No processo de construção ou adaptação das ferramentas de geração de dados, como (auto)etnógrafo, busquei enfatizar os aspectos estéticos, cognitivos, emocionais e valores relacionais que estão envolvidos nesta pesquisa. Esses valores enquadram várias características-chave da pesquisa (auto)etnográfica, incluindo a visibilidade do *self* do pesquisador no processo de pesquisa, um impulso para uma forte reflexividade e um envolvimento profundamente pessoal com o grupo ou cenário social em estudo. A (auto)etnografia coloca as demandas e desafios da pesquisa sobre o pesquisador, desafiando-o a enfrentar o risco de deparar-se com suas fraquezas, ao perseguir um entendimento social mais profundo, enquanto examina suas histórias e as de outros participantes da pesquisa (Anderson; Glass-Coffin, 2016).

Existem várias maneiras de construir os materiais empíricos etnográficos, como, por exemplo: através de lembranças, coleta de artefatos e documentos, entrevistas, autoanálises,

---

<sup>38</sup>Texto original: “is its openness to new directions and new forms, its wide-ranging, protean nature, refusing to be tied down and constrained by being pigeon-holed into a particular research approach or set of techniques”.

auto-observações e reflexões sobre questões relacionadas com o tema da pesquisa. Recordar é outra forma de trazer lembranças sobre eventos, pessoas, lugares, comportamentos, palestras, pensamentos, perspectivas, opiniões e emoções ligadas ao tópico da pesquisa. Por último, recursos físicos do passado, como fotos, materiais multimídia, registros oficiais e textos, incluindo *blogs*, revistas pessoais e artigos de jornal, podem estimular sentidos múltiplos dos pesquisadores para conectar o presente ao passado. São elementos que podem nos ajudar a capturar *flashes* de memórias que pareciam estar escondidos em algum cantinho de nossas lembranças (Muncey, 2010, p. 55).

No entanto, o sucesso ao construir os materiais empíricos exige do pesquisador o desempenho de assumir múltiplos papéis, como de jornalista, ator, crítico social, pesquisador de campo, músico, produtor de filmes, para, no final, ser capaz de unir todos os dados, como um *bricoleur*<sup>39</sup>. Isso porque a pesquisa “[...] é uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 18). Ela precisa ser continuamente tecida como uma colcha de retalhos, sempre com muita atenção aos detalhes e fazendo o melhor trabalho possível com o material que surge ao longo da escrita. Nesse contexto, ao longo desta pesquisa, foram utilizados: fotografias, gravação de áudio, caderneta da pesquisadora, mensagens trocadas por meios eletrônicos, relatos de memórias e análise de documentos escritos pelos participantes ou documentos oficiais criados pelo governo local ou federal.

### 1.8.1 Caderneta e gravação de áudio

No decorrer da pesquisa, pessoas, atividades, objetos, eventos, conversas e lugares devem ser descritos, bem como ideias, estratégias e reflexões do pesquisador (Bogdan; Biklen, 1998). Por essa razão, o pesquisador precisa manter “com ele uma caderneta destinada às anotações. Ele tem igualmente interesse em possuir um pequeno gravador de bolso, se quiser registrar imediatamente dados” (Barbier, 2007, p. 129). Escrever sobre o que vemos, ouvimos, pensamos, sentimos e vivenciamos no decorrer da pesquisa e nossa reflexão sobre os materiais empíricos é essencial para um bem-sucedido resultado das pesquisas (Bogdan; Biklen, 1998). Ao longo dos quatro anos de Doutorado, busquei ter uma caderneta com a intenção de anotar fatos, reflexões, compreensões, *insights* ou informações que pudessem ser relevantes para a

---

<sup>39</sup> Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 18), o *bricoleur* é “um indivíduo que confecciona colchas [...] que utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”.

construção deste trabalho; no entanto, houve momentos em que recorri a gravações devido à rapidez e à praticidade com que as informações são registradas. Nas comunidades, em especial, foi muito necessário estar com esse instrumento que me permitia tomar nota rapidamente. Relevar aquelas anotações ou ouvir as gravações trouxe mais autenticidade ao texto, pois era possível, pela escrita, (re)acessar os sentimentos e memórias, bem como analisar seus significados com calma e tranquilidade juntamente com a bibliografia necessária.

### 1.8.2 Mensagens eletrônicas

Meu contato com os docentes participantes da pesquisa começou antes mesmo que eu fizesse o convite para que eles participassem do trabalho; por sermos colegas de turma, acabávamos nos comunicando por meios eletrônicos com frequência. Contudo, a partir do momento que os convidei para fazer parte da pesquisa, solicitei a permissão para utilizar nossas conversas como material empírico deste trabalho, o que foi prontamente autorizado. Ressalto, também, que a maioria de nossos contatos foi feita por intermédio do aplicativo de mensagens WhatsApp, selecionei esse meio por ser um canal muito usual, rápido e por maior praticidade; além de permitir uma diversidade de modos de registro, por exemplo: mensagem escrita, de voz ou compartilhamento de vídeos e fotos rapidamente.

Os participantes assinaram o termo de compromisso e os pseudônimos foram sugestão minha, tendo como inspiração o *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria*, abrigado no Panteão da Pátria, na Praça dos Três Poderes, em Brasília. As pessoas agraciadas com esse título são “personalidades que tiveram papel fundamental na defesa ou na construção do país” (Benjamin, 5 abr. 2023). A sugestão de retirar os nomes do *Livro de Aço* (Brasil, 1992) — outra alunha do registro das homenagens — foi feita porque considero que os docentes, apesar de não terem o reconhecimento merecido em todas as esferas, são fundamentais na construção da pátria.

### 1.8.3 Fotografias

As fotografias são um momento que fica “congelado no tempo” (Muncey, 2005, p. 3). Neste trabalho, esses registros são formas encontradas por mim para dar corpo e deixar mais palpável para os leitores os espaços que constroem meus saberes e fazeres, tanto ao longo da pesquisa quanto ao longo de minha vida e de meus familiares. Ainda, na busca por permear mais os textos de significados, uso as imagens como uma representação simbólica; essas retratam mais uma maneira de preencher as lacunas que possam ter sido deixadas pelos textos

(Muncey, 2005). Essas imagens são apresentadas com o intuito de complementar os textos, e algumas delas foram fotografadas por mim, em momentos especiais ou foram retiradas da internet após cuidadosa curadoria. De todo modo, elas ajudam a contar as histórias aqui apresentadas, não como complemento, mas como uma parte notável do texto, e que devem ser observadas em seus detalhes. É importante reconhecer que as fotografias não são neutras e funcionam apenas como uma “porção” do mundo real, mas são construídas com base na mensagem que o fotógrafo busca passar com aquela representação (Janks, 2010, p. 81).

#### 1.8.4 Memórias

No processo de escrita e reescrita, estimulei os participantes a resgatarem suas memórias e a tratarem com detalhes alguns acontecimentos de suas vidas. Por essa razão, busquei diferentes formas de acessar essas memórias, seja por meio de conversas informais, entrevistas, da escrita dos memoriais ou da leitura da produção de ambos e posterior discussão sobre o que foi lido/escrito. Busquei deixá-los confortáveis para compartilhar os momentos que desejasse, sem forçar a narrativa de momentos mais íntimos ou que fossem tópicos sensíveis para eles. Isso se deve ao fato de que “não devemos esquecer que a lembrança não reconstrói apenas um passado ou uma fração do passado. Ela funda a cada vez mais um presente ao restabelecer as suas origens” (Brandão, 1998, p. 11). Desse modo, passado e presente estão conectados e, baseando-se em vivências experimentadas pelo sujeito no passado e em como elas são entendidas no presente, as construções de novas percepções vão sendo feitas e refeitas (Brandão, 1998).

#### 1.8.5 Documentos

Os documentos podem ser uma fonte considerável para a coleta de dados, porque esse termo é utilizado para toda informação já criada, não se limitando somente ao papel. É necessário compreender a importância dos documentos, porque eles não podem ser considerados obsoletos, mas fontes vivas de informação. Segundo Laville e Dionne (1999, p.167), “pouco importa sua forma, os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los”. Ao longo desta pesquisa, analisei documentos produzidos pelos professores-pesquisadores e a legislação e a história das comunidades e municípios visitados; essas foram fontes de informações valiosas para a

construção do texto. Na leitura dos trabalhos de meus companheiros de pesquisa, encontrei detalhes que não haviam sido abordados por nós em entrevistas ou no memorial; desse modo, a possibilidade de acessar esses documentos foi uma ótima oportunidade de tecer questionamentos e aprofundar nossas conversas.

#### 1.8.6 Entrevista

Fazer e responder perguntas é muito mais difícil do que pode parecer a princípio. A ambiguidade reside nas palavras, sejam elas escritas ou faladas, não importando o cuidado que você tenha ao usá-las. Ainda assim, é uma das formas mais poderosas de tentar entender o outro. (Fontana; Frey, 1994). As entrevistas visam responder questionamentos e hipóteses. E elas “se centraliza[m] nas experiências subjetivas dos sujeitos expostos e na situação com o propósito de contrastar as hipóteses e averiguar as respostas e os efeitos antecipados” (Rosa; Arnoldi, 2006, p. 34). Entrevistas qualitativas podem variar a maneira como são estruturadas, algumas são mais fechadas que outras; entretanto, elas estão entrelaçadas em algum tópico ou têm perguntas que as guiam. Mesmo em entrevistas mais fechadas, é proveitoso que o entrevistador dê ao entrevistado uma chance de moldar a maneira como a entrevista será conduzida. Se o entrevistador for muito rígido, corre-se o risco da outra pessoa não contar sua verdadeira história usando suas próprias palavras e, assim, a entrevista estará fora do viés qualitativo (Bogdan; Biklen, 1998). Além disso, o entrevistador deve ser “empático, não sugira respostas, respeite o/a entrevistado, não interrompa, não o intimide, estabeleça um clima de confiança, utilize uma linguagem próxima à dele/dela, eliminando palavras técnicas, eruditas ou, por outro lado, as de baixo calão, seja flexível, minimize a presença do gravador, procure falar menos do que ele/ela” (Silveira, 2002, p. 122-123). Por fim, eu acrescentaria que, se a entrevista se tornar uma conversa, é fundamental tirar o máximo de proveito desse momento de descontração, pois muitos dados espontâneos podem ser gerados nesses momentos.

Nesses quatro anos, tive a oportunidade de interagir com os docentes por intermédio de entrevistas escritas e gravadas. Os excertos, cujo aproveitamento ocorreu de modo mais acentuado, são denominados “Memorial do(a) professor(a) pesquisador(a)”. Esse documento foi enviado por e-mail aos docentes, respeitando sua escolha; suas respostas auxiliaram a construir os Capítulos 3 e 4 da tese. Esses arquivos encontram-se, em sua integralidade, armazenados em uma pasta na internet e em HD externo que contêm toda documentação referente à tese.

### 1.8.7 Observação participante

A pesquisa etnográfica que construí considera a necessidade de convívio com os professores participantes em um contexto cultural amplo. Assim, a pesquisa não se limita a locais específicos e, por essa razão, estive com os colaboradores em diversos espaços sociais, por exemplo, em suas comunidades, em eventos acadêmicos e na Universidade de Brasília, onde somos estudantes da pós-graduação. Nesses locais, busquei observá-los em suas interações com outras pessoas, as pistas de contextualização (Gumperz, 2002) presentes nas conversas, examinei de que maneira se inserem nesses contextos de suas vidas e como esses contextos e a relação com as pessoas em cada um deles podem impactar em sua identidade docente.

## 1.9 Considerações sobre o capítulo

Ao longo deste capítulo, narrei como conheci os professores-pesquisadores desta pesquisa, pois foi diante desse fato que a tese começou a ser desenhada. Aliei a narração desses fatos a teorias que dão suporte à metodologia escolhida, além de trazer construtos relacionados à decolonialidade que propõem um diálogo com as principais ideias desta seção do trabalho. Ao mencionar o detalhamento de como a pesquisa foi construída, busco reforçar a necessidade de respeitar os saberes e fazeres de todos os envolvidos. Além disso, não descarto a existência de diferentes possibilidades de interpretação do material empírico e de que a colonialidade, da qual faço parte, sempre pode ter limitado as interpretações feitas ao longo do texto.

Ao compreender que “a etnografia é um método caracterizado pela incerteza e as contradições, é um campo definido por pretensões ambiciosas (holismo, imersão, profundidade, relacionamento) acompanhadas da discussão da impossibilidade de concretizá-las” (Frankham; MacRae, 2015, p. 69-70), é significativo problematizar os processos interpretativos, pois são essas reflexões que fazem as pesquisas avançarem; ao trabalhar com a etnografia, estamos interessados também em “descortinar novas formas de interpretar as coisas” (Frankham; MacRae, 2015, p. 70).

As questões éticas também estiveram presentes neste capítulo, em especial, por ser uma fala recorrente dentro das comunidades. Muitos foram os pesquisadores que passaram pelos territórios e não trabalharam em prol da comunidade; e, ao sair levando os dados, não deixaram contribuições significativas para as pessoas. Para não deixar que isso ocorresse neste trabalho, busquei ouvir, muito mais do que falar ao longo de nossas interações; e, sempre que tinha

alguma dúvida no modo de interpretar os dados, conversava com eles sobre o que eu estava pensando. Foi importante estar sempre reafirmando meu compromisso em prestar os auxílios necessários aos professores participantes para o que fosse necessário, encarei essa atitude como uma maneira de trabalhar em prol da comunidade.

Outro fator pertinente no capítulo são as autoetnografias apresentadas ao longo do texto, pois são essas autonarrativas “que se propõem a examinar o que significa ‘ser’, mediante uma ponderação reflexiva da história da própria pessoa” (Frankham; MacRae, 2015, p. 72) e que fazem que o próprio professor pesquisador possa trazer suas contribuições para as análises que aqui estão sendo realizadas. Para isso, utilizei diferentes instrumentos de coleta de dados, pois só assim seria possível ter maior diversidade de materiais empíricos a serem analisados.

Por fim, no próximo capítulo, explicito os contextos de pesquisa e uma reflexão sobre questões históricas relevantes para que possamos, em conjunto, ampliar o panorama sobre as comunidades apresentadas neste trabalho. Como pesquisadora, considero que o movimento de relembrar algumas partes da história brasileira foi um pilar fundamental para compreender outras teorias presentes aqui, a exemplo das questões referentes à colonialidade. Ao revisitar a história brasileira, pude compreender muito melhor como existem povos que tiveram suas narrativas apagadas de nossos livros didáticos e de nossas salas de aulas.

Figura 12 – Casa típica da localidade dos festejos no Quilombo Kalunga — Vâo de Almas



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 9 / Fotografia, 27/11/2024).

## 2 APRENDENDO SOBRE OS TERRITÓRIOS — CONTEXTOS DE PESQUISA

you split the world  
into pieces and  
called them countries  
declared ownership on  
what never belonged to you  
and left the rest with nothing  
- colonize  
(Kaur, 2017, p. 127).

A história das comunidades tradicionais quilombolas e ribeirinhas-indígenas está intimamente ligada à história brasileira, datando, sobretudo, do período colonial até os dias atuais. Ainda nos primórdios da invasão dessas terras, denominadas hoje como Brasil, a busca insaciável por descobrir de que maneira poderia se usufruir economicamente do autoproclamado patrimônio brasileiro fez que os europeus, em especial os portugueses, explorassem a terra e o trabalho de seus habitantes nativos sem o menor escrúpulo com o intuito de fazer grandes fortunas. Além de trazerem para os povos indígenas uma série de doenças, que dizimaram populações inteiras, promoveram o apagamento de suas línguas, culturas e costumes (Ferreira, 2017). Contudo, foi a apropriação do conhecimento dos povos indígenas “do território, dos alimentos e das medicinas [que] permitiu aos colonizadores avançarem sobre o solo brasileiro de forma tão devastadora” (Guajajara, 2019, p. 172).

Em razão dessa expansão provocada pela colonização, com o passar do tempo, a necessidade por mão de obra foi aumentando e o “rei de Portugal decidiu favorecer os ricos comerciantes portugueses, donos dos navios que faziam as viagens transatlânticas e controladores do comércio de escravos da África para a Europa” (Brasil, 2001, p. 17). Assim, chegaram aos portos brasileiros, em especial, os localizados na região Nordeste, as primeiras pessoas saídas do seio africano como guerreiros aprisionados e que aqui já chegavam como cativos; eram vendidos e distribuídos como mercadoria a ser explorada, muitas vezes, trabalhavam até a morte sem nada receber (Leite, 2020).

Grande parte das populações das comunidades tradicionais<sup>40</sup> existentes no Brasil, inclusive as visitadas nos percursos desta pesquisa, foram construídas ao longo de séculos de muita luta, trabalho, sangue, suor, lágrimas e resiliência. Apesar das dificuldades impostas por

---

<sup>40</sup>De acordo com França (2022), no Brasil existem 28 povos ou populações tradicionais reconhecidas no Brasil. São elas: Andirobeiras, Apanhadores de Sempre-Vivas, Caatingueiros, Catadores de Mangaba, Quilombolas, Extrativistas, Ribeirinhos, Caiçaras, Ciganos, Povos de Terreiros, Cipozeiros, Castanheiras, Faxinalenses, Fundo e Fecho de Pasto, Geraizeiros, Ilhéus, Isqueiros, Morroquianos, Pantaneiros; Pescadores Artesanais; Piaçaveiros; Pomeranos; Quebradeiras de Coco Babaçu; Retireiros, Seringueiros, Vazanteiros e Veredeiros.

um passado de extermínio e opressão, a luta no presente mantém a esperança de um futuro próspero com a perspectiva de preservação dos saberes e fazeres que caracterizam esses povos como únicos.

Apresentar um pouco dessa história tem como propósito reforçar a necessidade de uma reparação histórica a seus descendentes pessoas, devido à exploração, ao sofrimento e à marginalização social a que seus antepassados foram submetidos e que ainda se perpetua em algumas esferas da sociedade. Além disso, relatar as boas práticas dos habitantes desses territórios para servir de incentivo para que outras pessoas, ao terem contato com este trabalho, sintam-se estimuladas a (re)pensarem suas práticas na busca por melhorias em suas comunidades. O intuito aqui é trazer uma reflexão e apresentar uma versão da história que não seja eurocentrada, para aqueles que, como eu, são *outsiders*, cuja educação escolar foi amplamente baseada em uma visão colonialista<sup>41</sup> da história mundial e que adentram pela primeira vez nessas terras ancestrais; mas, desta vez, aprendendo a ouvir a perspectiva das pessoas que até pouco tempo atrás não tinham suas versões contempladas pelos livros didáticos e currículos escolares.

Os materiais em questão apresentavam a Europa como uma terra disposta a “enviar seus melhores filhos”, condenando-os ao exílio, “para servirem aos seus cativos”<sup>42</sup> (Kipling, 1899). As narrativas trazidas para retratar aquela época mostravam pessoas, cuja nobre missão era salvar as almas dos nativos enquanto carregavam o duro “fardo do homem branco”<sup>43</sup> (Kipling, 1899). Com isso, trazer o progresso e a sabedoria para esses povos, considerados “meio demônio e meio criança”<sup>44</sup> (Kipling, 1899), só seria possível se eles abandonassem seus costumes e regras para aderir ao que o colonizador portava como exemplo de civilidade e estilo de vida. Assim, colonizadores utilizaram a estratégia de homogeneização de culturas consideradas “não-civilizadas” como uma maneira de invisibilizar e apagar os saberes e fazeres

<sup>41</sup> De acordo com Grosfoguel (2009, p. 394), não se deve pensar na descolonização como a “conquista do poder sobre as fronteiras jurídico-políticas de um Estado [...]. A velha emancipação nacional e as estratégias socialistas de tomada do poder ao nível do Estado-nação não são suficientes, porque a colonialidade global não é redutível à presença ou ausência de uma administração colonial [...] nem às estruturas político-econômicas do poder”. O autor ainda ressalta que um dos mais poderosos e nocivos mitos do século XX está na “noção de que a eliminação das administrações coloniais conduziria a descolonização do mundo”. Desse modo, o colonialismo se encerrou e a colonialidade surgiu como um novo modelo de domínio.

<sup>42</sup> Texto original: “Send forth the best ye breed / Go bind your sons to exile / To serve your captives' need”.

<sup>43</sup> O poema *The White Man's Burden* foi publicado por Rudyard Kipling, no Jornal *The Times*, em 04/02/1899. O poema é interpretado como uma ode ao imperialismo, cuja “missão” era levar modos de vida civilizados da Europa para as pessoas de culturas consideradas atrasadas ou não civilizadas na África, Ásia e América Latina.

<sup>44</sup> Texto original: “Your new-caught sullen peoples, / Half devil and half child”.

dessas pessoas. Ao homem branco, naquele período, estava conferido o poder de marcar as identidades, estabelecendo a fronteira entre quem era civilizado/bárbaro, superior/inferior, capaz/incapaz, bom/mau.

Figura 13 – Charge inspirada no poema de Rudyard Kipling (1899)



Fonte: Gillam (1/4/1899).

A falta de um pensamento crítico sobre a história brasileira, e por que não dizer mundial, foi tão naturalizada em minha vivência escolar que me lembro claramente de uma situação em que, na prova de História, a professora colocou uma questão para explicarmos por que os povos indígenas brasileiros não eram capturados para serem escravizados pelos portugueses. Eu prontamente respondi na prova que isso se devia ao fato de que o homem branco os considerava “preguiçosos”, entre outros fatores. Na devolutiva da prova, a docente escreveu uma observação para mim, que me deixou muito envergonhada. Porém, a abordagem dela não me auxiliou a (re)pensar minha resposta, apenas compreendi que meu pensamento não deveria mais ser reproduzido — calei-me, mas sem compreender o que me levava a pensar daquela maneira. Não entendia à época que aquela não era uma resposta só minha, mas fruto de minhas vivências na escola e fora dela, que cristalizaram uma visão da identidade europeia branca masculina cristã como “a identidade normal [que] é ‘natural’, desejável, única” (Silva, 2000, p. 83), diferentemente das outras.

Reconheço que sou lida e, também, me leio como uma mulher branca e comprehendo que, apesar de não carregar a ferida colonial, porto comigo o desafio colonial que é aprender a fazer silêncio e assim poder ouvir as “vozes valiosas” (Almeida, 2023). Se dizemos “dar voz”, estamos usando uma sintaxe própria da branquitude<sup>45</sup>, que nos faz pressupor a existência de uma mudez prévia, quando, na verdade, é preciso apenas ouvir com atenção e ativamente aquilo que as pessoas querem nos falar.

Para mim, como pesquisadora de fora da comunidade, existe também o desafio de compreender que a branquitude é autoindulgente quanto à sua responsabilidade histórica que reverbera fortemente nos problemas sociais que enfrentamos em nosso país, uma vez que busca não reconhecer o passado, desvincilar-se dele e individualizar o problema, colocando-se fora dele e não reconhecendo que seus privilégios são fruto do reforço e da manutenção de certas histórias em detrimento de outras. E que essas histórias, que ainda são colocadas em primeiro plano, servem para reforçar quais são as identidades desejáveis e quais não são (Pinto, 2024).

## **2.1 Identidade e a diferença operam como construtos de opressão**

O processo de homogeneização ao qual os povos indígenas e africanos foram submetidos, desde o período das grandes navegações, tinha como objetivo invisibilizar esses grupos, criando uma identidade única concebida como “uma característica independente, um ‘fato’ autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente”, ela simplesmente existe (Silva, 2000, p. 74). Assim, como a identidade, a diferença é entendida como “autorreferenciada, como algo que remete a si própria” (Silva, 2000, p. 74). Entretanto, “[...] tratando-se de identidade, é impossível concebê-la fora da relação com o outro, pois é na diferença com esse outro que conseguimos afirmar categoricamente quem supomos ser, ainda que essa afirmação seja sempre incompleta, ilusória, provisória, contingente” (Irala, 2010, p. 177). A identidade e a diferença são relações sociais sujeitas a “vetores de força, a relação de poderes”, em muitos casos, como no dos povos indígenas e africanos escravizados, a identidade e a diferença “não são simplesmente definidas, elas são impostas” por um grupo ao outro (Silva, 2000, p. 81).

Na disputa de marcar as identidades, está envolvida a luta por recursos simbólicos e materiais da sociedade, traduzindo o “desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente

---

<sup>45</sup> Entendo “branquitude”, conforme Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 5), que define o termo como “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade”.

situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder" (Silva, 2000, p. 81). Ter o poder de definir identidades e marcar as diferenças está intrinsecamente ligado às relações mais amplas de poder que fizeram que os europeus estivessem por muitos séculos em uma posição privilegiada diante dos não europeus.

Figura 14 – Palestra com estudantes quilombolas da Pós-Graduação, durante o V Encontro de Pesquisa, Saberes e Fazeres Quilombolas Kalunga, em Cavalcante (GO)



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 10 Fotografia, 18/11/2022).

A identidade europeia era considerada normalizada, e normalizar “significa eleger - arbitrariamente — uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras são avaliadas e hierarquizadas. [...]. [É] atribuir a essa identidade todas as características possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa” (Silva, 2000, p. 83). Por fim, o poder de afirmar as identidades e marcar as diferenças implica que sejam feitas

[...] as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade

significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (Silva, 2000, p. 82).

A divisão do mundo entre “nós” e “eles” serviu e, em alguns casos, ainda serve, para existir uma classificação assimétrica e desigual entre as pessoas. Esse processo é considerado central na vida social, pois é por ele que somos divididos em grupos e/ou classes. A identidade e a diferença estão estreitamente ligadas à maneira como a sociedade produz e utiliza essas classificações. Ante o exposto, “a diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros” (Woodward, 2000, p. 50).

A divisão e a classificação significam, igualmente, ter o poder de eleger hierarquias. E quem tem esse privilégio detém igualmente o poder de atribuir diferentes valores aos grupos sociais da maneira que desejar (Silva, 2000, p. 82). Desfruta, pois, do poder/prazer de decidir onde devem ser demarcadas as fronteiras que diferenciam o “nós” e o “eles”. Dessa forma, pode-se perceber que, durante séculos, as questões identitárias foram adotadas para que se mantivesse o *status quo* de certos grupos sociais que se utilizavam, inclusive, de um direito proclamado como “divino” para subjugar pessoas diferentes do padrão elegido como bom, aceitável e desejável, fomentando, inclusive, questões que impediam a mobilidade social e tornavam aceitável submeter o diferente a um tratamento, por vezes, desumano.

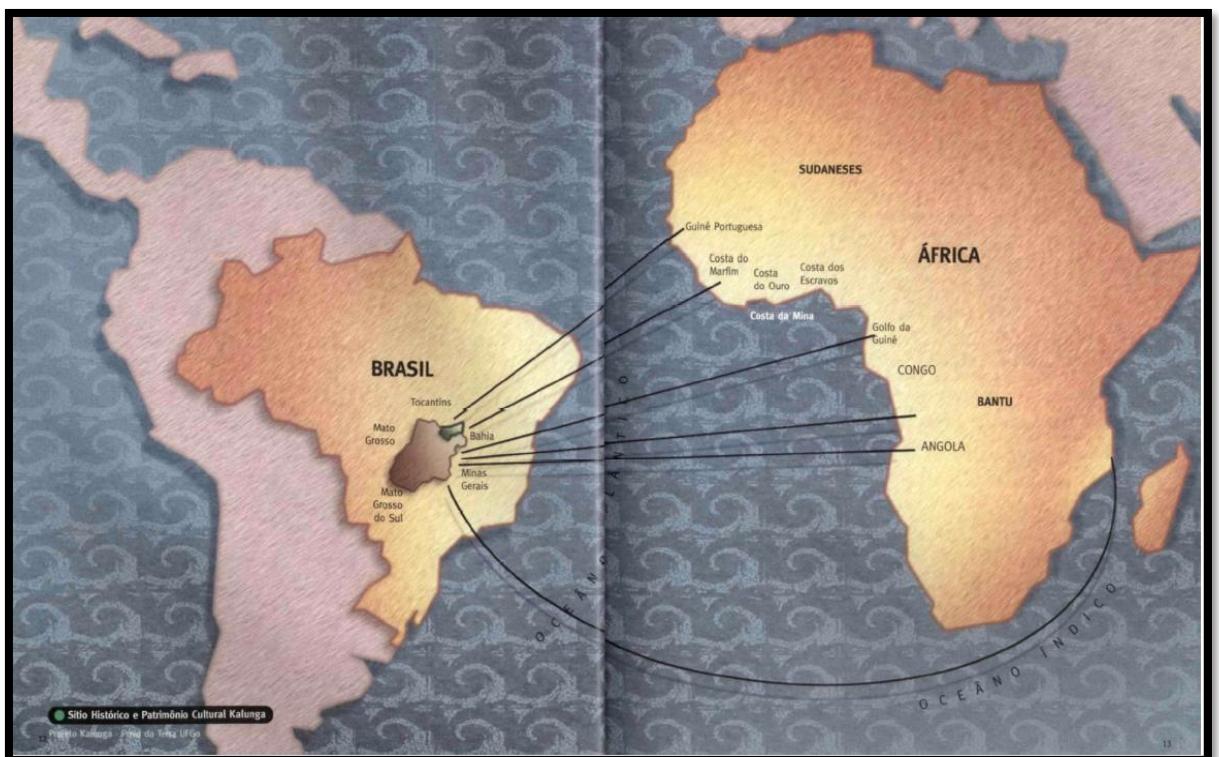
## 2.2 História da comunidade quilombola Kalunga

Foi em decorrência desse “direito divino” dos portugueses que os primeiros antepassados do povo Kalunga chegaram ao Brasil, vindos da costa ocidental do continente africano. Esses povos ficaram conhecidos como “negros guinés, minas, congós, cabindas, benguelas [...]”, que geralmente designavam o porto de embarque de onde tinham vindo e não o povo ou a civilização a que pertenciam” (Brasil, 2001, p. 17). Isso porque um dos primeiros atos, ainda em terras africanas, era promover o despojamento dessas pessoas de suas identidades culturais, linguísticas e territoriais, impelindo-as a se tornarem negros escravos, como se fossem um só povo sem conexão com suas raízes ancestrais, extinguindo seu passado e separando

famílias, com o intuito de impor a maior dificuldade possível no surgimento de revoltas e fugas (Brasil, 2001).

Ao final do século XVII e começo do século XVIII, com a descoberta do ouro em terras brasileiras, mais especificamente em Minas Gerais, houve um grande movimento de pessoas que começaram a avançar para o interior do Brasil, porque, naquele momento, mais do que nunca, era possível enriquecer de maneira rápida. Com o ouro, veio a demanda por mão de obra trabalhadora que agora não se limitaria a trabalhar com a cana-de-açúcar, mas passaria dias e noites na beira dos rios ou dentro das minas à procura de tirar o ouro de dentro da terra (Brasil, 2001).

Figura 15 – Rotas do tráfico de pessoas escravizadas do século XVI a XIX



Fonte: Brasil (2001, p. 12-13).

Diante da riqueza encontrada nessas terras, avançou-se cada vez mais pelo cerrado, pois se acreditava que haveria ainda mais valiosos recursos naturais para serem encontrados. Em 1722, o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, juntamente com João Leite da Silva Ortiz, chegou às terras que seriam chamadas de *Minas dos Goyazes*<sup>46</sup>. A chegada dos bandeirantes é o marco inicial para o começo da história do povo Kalunga, propriamente dito (Brasil, 2001).

<sup>46</sup> Nome dado em razão de este local ser o lar de um dos povos indígenas da região e por ter sido encontrado ouro na localidade.

Diante de uma condição de vida cerceada dos direitos básicos que um ser humano deve ter e sofrendo, muitas vezes, castigos brutais, o desejo por fugir era constante. Porém, era preciso procurar locais seguros, onde a possibilidade de ser recapturados fosse a menor possível, uma vez que a punição para esse tipo de “transgressão” poderia ser até a morte (Brasil, 2001). Dessa maneira, ecoava a questão:

Fugir, mas ir para onde? Cada vez mais longe, para o lugar mais distante, onde ninguém pudesse alcançar. E isso era o que não faltava naquelas terras de Goiás. Quem passa hoje pela região da Chapada dos Veadeiros comprehende por que os escravos que fugiam das minas iam se refugiar ali. A Chapada é um mar de serras e morros cheios de buritis que se estendem até onde a vista alcança. O território Kalunga é cercado delas. Serra do Mendes, do Mocambo, Morro da Mangabeira, Serra do Bom Jardim, da Areia, de São Pedro, Moleque, Boa Vista, Contenda, Bom Despacho, Serra do Maquine, Serra da Ursa. São encostas íngremes, cheias de pedra. Os caminhos estreitos fazem curvas e sobem cada vez mais, quase perdidos no meio do mato. Depois, do outro lado, os paredões de pedra caem quase a pique nas terras baixas dos vales, como muralhas impossíveis de ultrapassar (Brasil, 2001, p. 23).

O difícil acesso à região foi um dos fatores que possibilitaram ao povo quilombola maior proteção e menos chances de serem recapturados pelos brancos europeus, que se consideravam seus “senhores”. Ao chegarem na região da Chapada dos Veadeiros, descobriram, entretanto, que a região não estava inhabitada e lá encontraram povos indígenas de diversas nações, como os Acroá, Capepuxi, Xaciabá, Xavante, Kaiapó, Karajá, Avá-Canoeiro. Povos que, anteriormente, habitavam todo planalto goiano; contudo, a chegada dos bandeirantes fez que esses povos indígenas procurassem, igualmente, proteção na Chapada dos Veadeiros a fim de não serem escravizados e/ou dizimados por doenças trazidas pelos europeus que promoviam a interiorização brasileira naquele momento histórico.

A convivência entre as comunidades era pacífica, apesar de pouca ou quase nenhuma interação. Essa também era uma relação cercada de curiosidades de ambas as partes em compreender quem era aquele outro ser humano não europeu e quais eram suas intenções. Apesar da pouca interação entre os grupos, a coexistência respeitosa fazia que os quilombolas mais antigos se referissem aos indígenas como *compadres* (Brasil, 2001, p. 24). Inclusive, lembro-me de um colega mestrando quilombola ter comentado, durante uma aula, que os mais velhos, no Vão de Almas, onde ele vive, chamavam os indígenas dessa maneira, por existir um grande respeito entre eles, e alguns de seus familiares relatavam, inclusive, deixar presentes, como cachaça e fumo, para os compadres dentro da mata como demonstração de política da boa vizinhança.

Com o passar dos séculos, o fim do ciclo do ouro e o início da expansão pecuária no estado de Goiás, os povos quilombolas, mais uma vez, depararam-se com ameaças externas que tinham o intuito de tirar o direito à propriedade de terras dos Kalungas. Nesse estado, houve intensa grilagem de terras entre as décadas de 1940 a 1960, inclusive devido à mudança da capital federal para Brasília. Foi somente em 1988 que os quilombolas tiveram assegurado, constitucionalmente, seu direito à propriedade da terra.

Em 21 de janeiro de 1991, a Assembleia Legislativa do Estado de Goiás sancionou a Lei n.º 11.409 (Goiás, 1991), que dispõe sobre as dimensões territoriais correspondentes ao Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. São 261.999,6987 hectares distribuídos entre os municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, localizados no nordeste do estado de Goiás. Essas dimensões fazem que esse seja o maior quilombo brasileiro. Segundo os dados do site<sup>47</sup> da Associação Quilombola Kalunga, em 2020, cerca de 10 mil pessoas vivem hoje no território Kalunga, distribuídas em 39 povoados autônomos, abrangendo cinco núcleos principais: “Contenda, Kalunga, Vão de Almas, Vão do Moleque e Ribeirão dos Bois” (Baiocchi, 1999, p. 20).

Já as comunidades localizadas no Kalunga do Mimoso só foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares em 2005; e, em 2010, o Governo Federal decretou a criação do Território Quilombola Kalunga do Mimoso distribuído nos municípios Paranã e Arraias (Khidir, 2018). Ambos os municípios estão situados no estado do Tocantins, sendo este o fato que atrasou o reconhecimento dessa área como parte do território do Povo Kalunga, pois em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o estado de Goiás foi dividido em duas partes e, por essa razão, o território que não fazia mais parte de Goiás sofreu com a lentidão e a burocracia para ser reconhecido como parte do Quilombo Kalunga. Por conta dessa demora em agregar a região de Mimoso, não é raro ouvir de alguns deles que moram neste território uma marcação identitária, que é afirmar que eles são Kalungas do Mimoso, enfatizando assim que não é só no estado de Goiás que existe o Quilombo Kalunga.

Apesar de todas as comunidades possuírem histórias muito ricas, é o território do Vão de Almas, terras localizadas no município de Cavalcante (GO), considerada uma das localidades mais distantes do centro urbano e com grande dificuldade de acesso, que serve de pano de fundo de parte das histórias relatadas ao longo desta pesquisa. Esta professora-pesquisadora morou na comunidade e trabalhou na escola Santo Antônio de 2003 até 2013. Ela

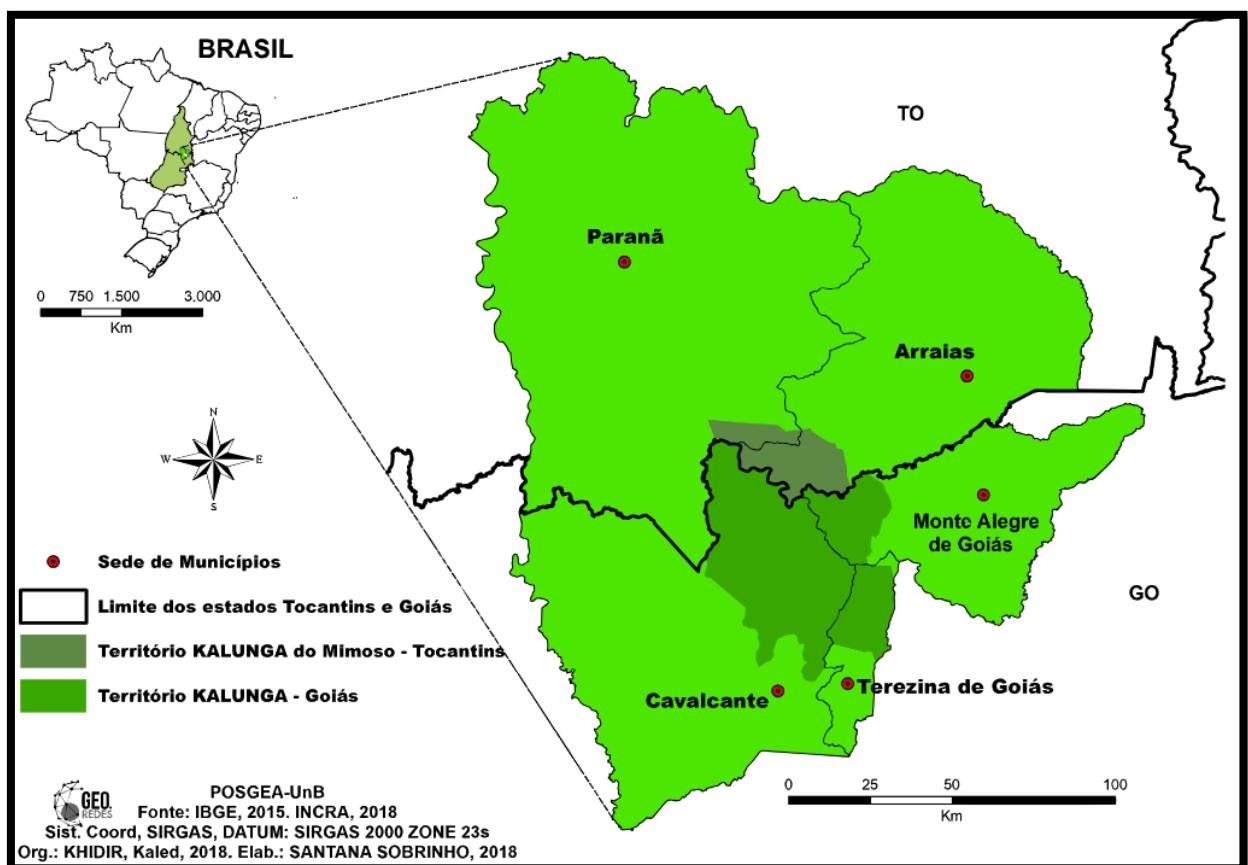
---

<sup>47</sup> ASSOCIAÇÃO DO QUILOMBO KALUNGA. *Cultura – Complexo Turístico*. Cavalcante (GO): AQK, 2020. Disponível em: <https://quilombokalunga.org/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

atuava tanto na alfabetização como no ensino da Língua Portuguesa com estudantes do Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino. Seus ex-alunos hoje são lideranças comunitárias, professores, comerciantes, políticos, artesãos, pós-graduandos em Linguística, como ela, e ativistas/produtores rurais identificados pela grande preocupação ambiental.

Isso porque o território Kalunga é atualmente reconhecido por seus esforços na preservação da natureza. Em 2021, foi agraciado com um prêmio internacional da Organização das Nações Unidas (ONU), tornando-se o primeiro Território e Área Conservada por Comunidades Indígenas e Locais (Ticca) do Brasil. O título é concedido a regiões que mantêm a conservação da natureza, com uma agricultura responsável que não traz danos ao meio ambiente, assim como se preocupam com o bem-estar de seu povo. Essa premiação é mais um grande reconhecimento da relação entre a cultura dos povos Kalunga e sua ligação com a terra. É a valorização de uma prática que visa à promoção de uma agricultura e pecuária com a menor quantidade de danos ao meio ambiente possível, com a rotação de culturas no solo e a exclusão de agrotóxicos de seus cultivos. Consequentemente, tornaram-se uma referência em conservação ambiental para o país e o mundo.

Figura 16 – Mapa dos municípios goianos e tocantinenses, onde está o território Kalunga



Fonte: Khidir (2018, p. 58).

## 2.2.1 Assentamento Rio Bonito

O assentamento Rio Bonito está localizado no município de Cavalcante (GO) e, embora não seja uma comunidade exclusivamente quilombola, abriga inúmeros membros dessa comunidade, incluindo a professora pesquisadora desta pesquisa e seus familiares. O assentamento foi criado em 1996, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o intuito de promover uma divisão mais igualitária e justa das terras brasileiras, com o propósito de dividir grandes latifúndios por entender que a terra é direito de todos (INCRA, 2020). Segundo o INCRA (2022), foi desapropriada uma área de 4.900 hectares divididos em 78 parcelas e, atualmente, na região existem 89 famílias assentadas. Antes de ser o Assentamento Rio Bonito, a área era uma fazenda chamada “Órfãos” e sua história até a desapropriação, feita pelo Governo Federal, foi marcada por disputas entre o fazendeiro, ex-dono das terras, e os posseiros (França, 2014). O assentamento fica distante 45 quilômetros do centro da cidade, possui estradas precárias e, no período de chuvas, não é raro que o local fique isolado do restante do município, o que torna o acesso aos serviços básicos ainda mais complicado para não dizer insuficiente.

Essa foi uma das críticas mais contundentes que Antonieta fez durante nossas conversas. Em um de nossos encontros, chegou bastante atrasada porque a chuva havia destruído a passagem que ligava o assentamento à cidade de Cavalcante e ela só conseguiu chegar ao *V Encontro de Pesquisas, Diálogos, Saberes e Fazeres Quilombolas Kalunga*<sup>48</sup> para realização de uma comunicação oral sobre o desenvolvimento de sua pesquisa de Mestrado, porque a prefeitura havia enviado um carro com tração nas quatro rodas para fazer o trajeto por onde os carros convencionais e veículos pesados não conseguiam passar. A luz elétrica, por exemplo, só chegou a Rio Bonito em 2021 e não é raro que, quando chove, o fornecimento de energia e internet sejam interrompidos e demorem para retornar.

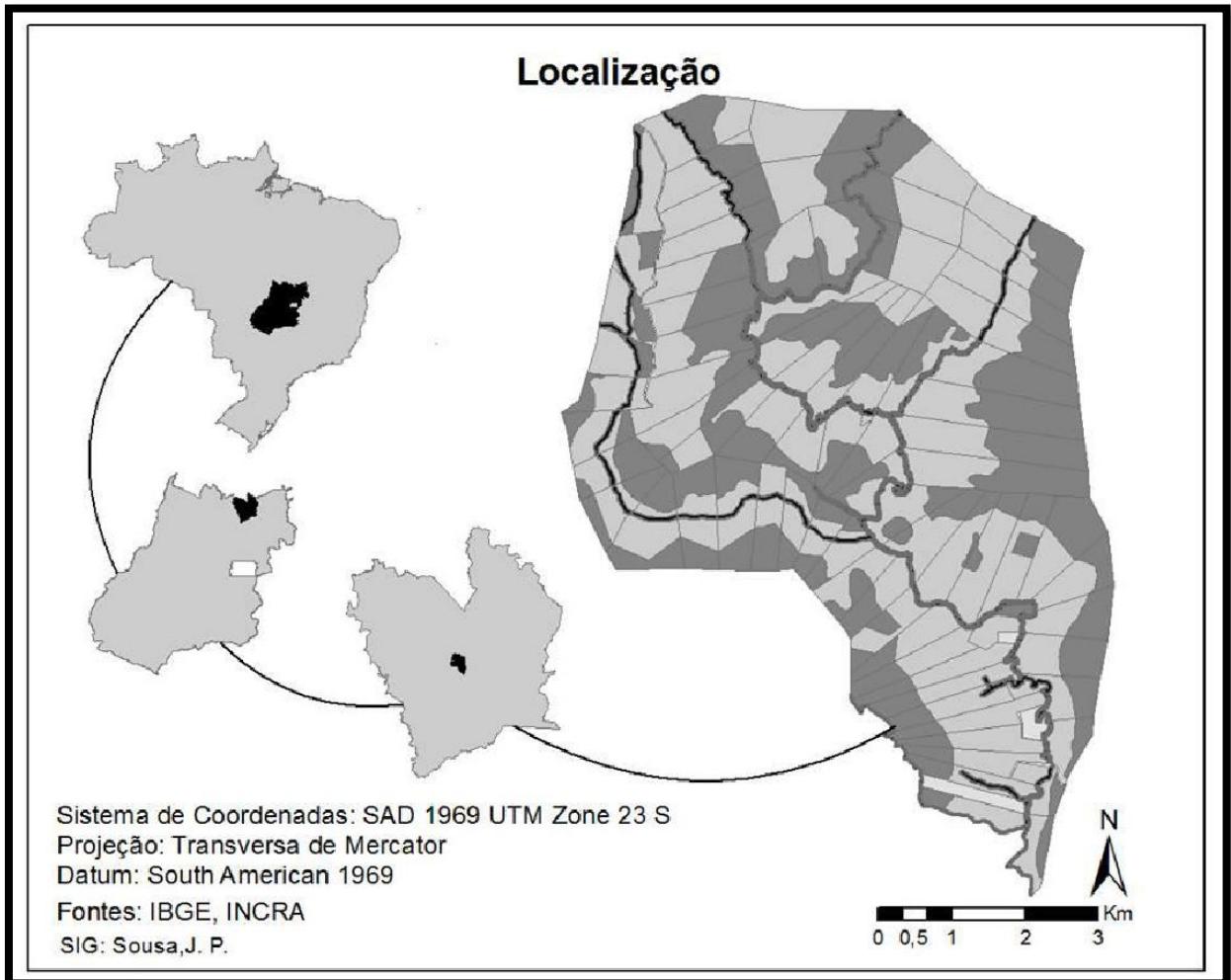
Ao chegar à Escola Municipal “Órfãos”, Antonieta relata que apenas o município gerenciava a instituição e, em 2014, só havia até a sexta série na localidade; mas, nos anos seguintes, a oferta foi ampliada. Em 2016, a escola, agora também denominada Escola Estadual “Kalunga I – Extensão Órfãos”, começou a gestão compartilhada entre estado e município e, a partir dessa data, houve a abertura da primeira turma do 1.º ano do Ensino Médio. Antes disso, era preciso

---

<sup>48</sup> Evento realizado em Cavalcante (GO), entre 17 e 19 de novembro de 2022. Este é um evento organizado por uma rede de pesquisadores composta por moradores das comunidades remanescentes de quilombo Kalunga, professores do Ensino Superior e Ensino Básico, além de integrantes dos movimentos sociais, e tem como proposta principal dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos por essas pessoas.

que os estudantes fossem estudar em Cavalcante (GO), quando chegavam à última série ofertada na escola. Essa era uma situação que gerava uma taxa elevada de abandono dos estudos, pois nem todos os alunos tinham como morar na cidade ou se locomover diariamente para a escola.

Figura 17 – Localização do Assentamento Rio Bonito – Cavalcante (GO)



Fonte: Silva (2014, p. 5).

### 2.3 Origem da cidade de Manaus

Segundo registros históricos existentes, até o século XV, os povos indígenas amazônicos não haviam tido contato com representantes das culturas ocidentais. Porém, as diferentes sociedades indígenas daquela época não se mantinham isoladas e tinham entre si interação sociocultural bastante significativa. Embora tivessem costumes, culturas, línguas e instituições diferentes, as relações entre esses povos eram intensas e bastante complexas, demonstravam evidências de que eram construídas ao longo de vários séculos (La Condamine,

[1745] 2000<sup>49</sup>; Lima, 2021). Entretanto, o desejo pela exploração econômica da Amazônia começou em 1541, quando o capitão espanhol Francisco de Orellana, o primeiro europeu a navegar o Rio Amazonas, desde suas nascentes até o oceano Atlântico, enviou relatos para a Europa descrevendo as riquezas da terra, fato que despertou a cobiça de vários países (Brasil, 2007b).

A ocupação portuguesa na Amazônia iniciou entre os anos de 1580 e 1640 e, em 1669, o povoado que deu origem à cidade de Manaus foi fundado com a construção do Forte de São José da Barra do Rio Negro, idealizado pelo capitão de artilharia Francisco da Mota Falcão, na margem esquerda do Rio Negro. Essa construção tinha como finalidade proteger as terras ocupadas pela Coroa Portuguesa das invasões holandesas, uma vez que eles estavam na área do Suriname (antiga Guiana Holandesa) e as ameaças de tomada das terras eram constantes. Outro fator determinante para esse povoamento era a necessidade de controlar o acesso de expedições científicas no território, pois elas levantavam muitas informações relevantes sobre a região para a Europa. Esses grupos expedicionários aumentavam ainda mais a vulnerabilidade de Portugal e o desejo de dominação de outros países do velho continente pela Amazônia (IPHAN, 2023; Manaus, 2023).

Portugal precisava, igualmente, demonstrar sua autoridade e controle sobre a terra, pois pelo Tratado de Tordesilhas, de 1494, a região estava na parte pertencente à Espanha. Foi somente em 1750, que essa área passou legalmente a pertencer à Coroa Portuguesa com a assinatura do Tratado de Madri, fundamentado no princípio jurídico *uti possidetis*, em que cada uma das partes “há de ficar com o que atualmente possui”. Dessa maneira, o estado do Grão-Pará, que já era dominado por Portugal e ocupava as áreas mais próximas da saída do oceano Atlântico, teve toda a região, que atualmente compõe o estado do Amazonas, incorporada a seu território (Manaus, 2023). Em 1856, dois fatos importantes para a história da região aconteceram: o primeiro foi a desvinculação da região do atual estado do Amazonas do estado do Grão-Pará. A segunda foi a troca do nome do município de Barra do Rio Negro para Manaus, que significa ‘mãe dos deuses’, em homenagem ao povo indígena que vivia na localidade antes da construção do Forte de São José da Barra do Rio Negro (Manaus, 2023).

---

<sup>49</sup> Para esta pesquisa, utilizei a edição do ano de 2000, publicada pelo Senado Federal como parte da coleção O Brasil visto por Estrangeiros, traduzida para o português.

Figura 18 – Mapa do estado Grão-Pará após o Tratado de Madri



Fonte: Baratta [201-].

Os Manaós eram, segundo La Condamine<sup>50</sup> ([1745] 2000, p. 92), uma “nação belicosa, temida por todos os vizinhos. Ela resistiu longamente às armas portuguesas, de quem hoje é amiga: há vários Manaus<sup>51</sup> hoje fixados nos aldeamentos e missões no Rio Negro”. Eles eram uma comunidade indígena notável, comandada pelo Cacique Ajuricaba<sup>52</sup>, conhecido por sua valentia, inteligência nas questões bélicas e por ser contra a captura e venda de outros povos

<sup>50</sup> O francês Charles Marie de La Condamine foi o primeiro cientista de renome a atravessar a região “vindo de Quito, em 1743, repetiu praticamente a rota de Francisco Orellana. [...] La Condamine foi o primeiro cientista a fazer a descrição de várias espécies desconhecidas dos europeus até então, como os botos, o uso do curare e a borracha” (Souza, 2019, p. 120).

<sup>51</sup> Segundo Lima (2021, p. 10), o termo Manaus, durante todo curso histórico, “passou a ser grafado de várias formas como: Manoa, Manáo, Manáos, Manáu e por último Manaus. Todavia, [...] sem perder seu sentido semântico”.

<sup>52</sup> Apesar de o Cacique Ajuricaba ser uma figura importante na luta contra a escravidão dos povos indígenas na Amazônia, foi somente durante a pesquisa para esta tese que conheci sua história. Ao me aprofundar nas pesquisas documentais, ficou ainda mais claro para mim, como pesquisadora, a necessidade de me conectar com essa parte da história do país e perceber como esses acontecimentos ainda impactam o momento atual que vivemos.

indígenas para os portugueses, em troca de armas e utensílios; combateu algo que seus antepassados haviam feito com o intuito de sobreviver às invasões europeias (Brasil, 2007b).

Sua recusa em aprisionar e vender outros povos indígenas, impedindo a conquista da mão de obra necessária para a expansão do projeto colonial lusitano, fez que a “amizade” entre as partes fosse rompida. Tanto Ajuricaba quanto os outros Manaós passaram a ser considerados “criminosos por desejarem as propriedades de suas terras no Vale do rio Negro” (Oliveira; Freire, 2006, p. 56-57) e, consequentemente, não reconhecerem o Estado português. A resistência por parte dos indígenas era enorme e essa atitude não era vista com bons olhos pela Coroa Portuguesa que mandou tropas e armamento para conter os Manaós diversas vezes (Brasil, 2007b).

Foram vinte anos de enfrentamento até as tropas portuguesas conseguirem dominar essa nação indígena, que foi massacrada e praticamente extermínada no último combate, em 1728. O cacique Ajuricaba e centenas de guerreiros Manaós foram aprisionados e levados para Belém para serem julgados e vendidos como escravos (Brasil, 2007b; Souza, 2019). Mas, para se libertar dos grilhões das correntes do inimigo, Ajuricaba se jogou nas águas do rio Negro e nunca mais foi visto (Lima, 2021, p. 20). Por sua coragem e enfrentamento ao sistema colonial, ele se tornou um herói, um mito amazônico, até hoje presente na memória e nas homenagens feitas pelo povo manauara (Oliveira; Freire, 2006).

O francês La Condamine ([1745] 2000, p. 92) inclusive relata, em seu livro *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*, a tentativa de contato com alguns indígenas Manaós, porém afirma não obteve “notícias positivas, [...], desde que a nação dos Manaus foi transplantada e dispersada” era difícil encontrá-los. É interessante perceber o que parece ser uma manobra para ludibriar os leitores a uma não reflexão sobre o destino da maior parte dos Manaós, que não foi simplesmente dispersada e/ou transplantada e, sim, extermínada por lutarem por seu direito à terra, à vida e à liberdade; pois, os cálculos oficiais da época “falaram em mais de 40 mil índios mortos, além do extermínio do povo Manaós” (Oliveira; Freire, 2006, p. 57) nos conflitos que levaram à prisão e ao suicídio de Ajuricaba.

Após a leitura de alguns trechos do livro de La Condamine, é possível depreender que ele confirmava ao “público europeu, através da empiria e da rubrica de um observador considerado confiável, os estereótipos [indígenas] construídos ao longo dos séculos anteriores e especialmente garantidos [...] no discurso da ciência moderna” (Martins, 2012, p. 318). Para La Condamine, os indígenas eram apenas “aqueles que transportavam sua bagagem, providenciaram seus alimentos, abrigos e canoas; aqueles que construíam as pontes de cipós e arrastavam as jangadas; aqueles que, mais de uma vez salvaram-no do afogamento” (Martins,

2012, p. 317-318), e não existia, por parte do cientista francês, o menor interesse em compreender e/ou registrar as práticas socioculturais daqueles povos.

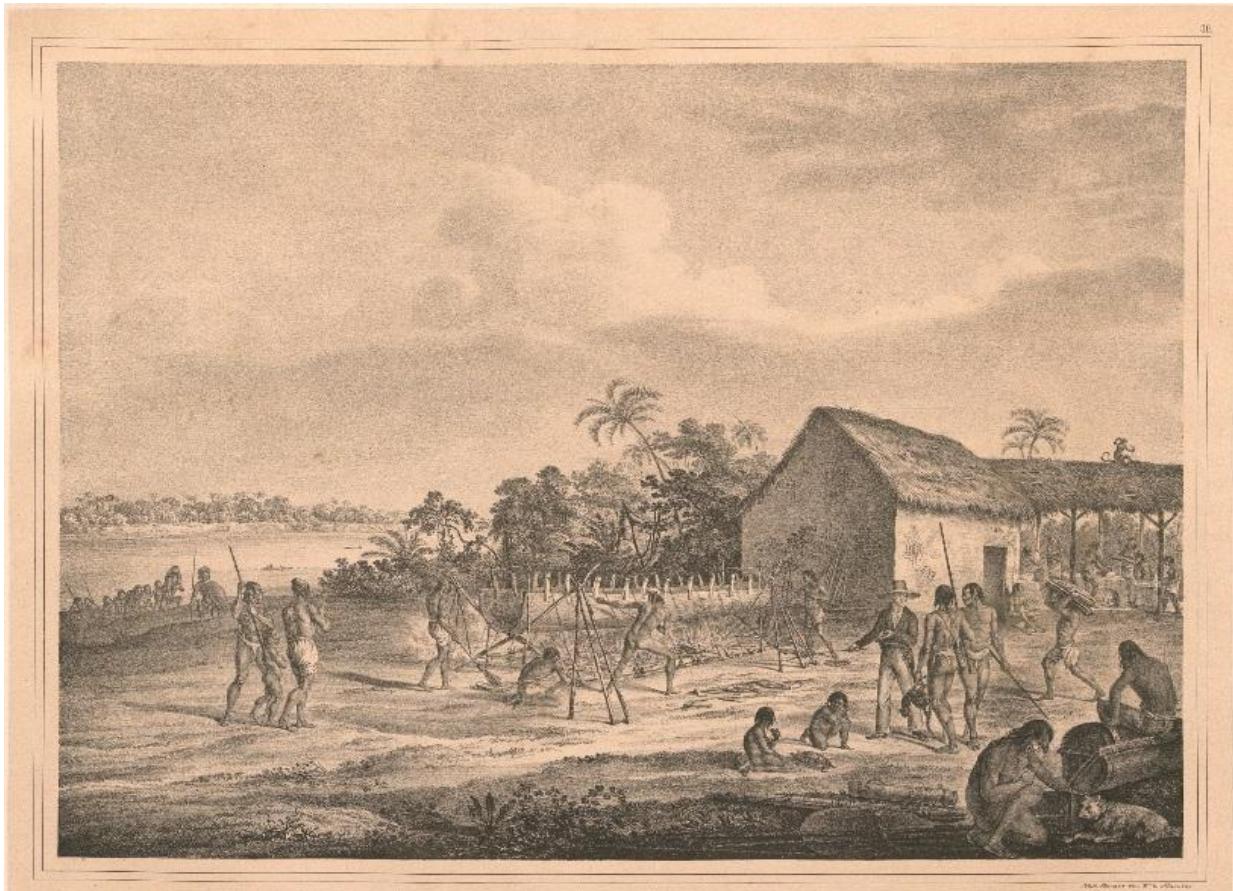
Além disso, creio que ele não desejava dar aos europeus, que teriam contato com sua obra, um panorama mais completo sobre as barbaridades às quais as comunidades indígenas brasileiras eram submetidas, pois em seu livro são relatados conflitos entre as partes sem revelar explicitamente que muitos dos povos indígenas, ao se depararem com os europeus, eram vítimas de confrontos sangrentos que resultaram, por vezes, na dizimação completa de comunidades indígenas no Amazonas. Porém, os verdadeiros resultados produzidos por esses acontecimentos são deixados de fora, como se as vidas ceifadas de nada importassem. Acredito também que fosse desejável deixar transparecer na escrita, para a população europeia da época, uma imagem sugestiva de que os colonizadores, cientistas, religiosos jesuítas estavam aqui carregando o “fardo do homem branco” (Kipling, 1899) de civilizar, trazer o progresso e implementar a religião cristã para as populações nativas e não de exterminá-las.

### 2.3.1 Amazônia descrita pela visão eurocêntrica

Durante muitos séculos, a região amazônica despertou o interesse científico das nações e, em consequência disso, a região foi visitada/estudada por cientistas e pesquisadores europeus, pois existia o desejo de compreender propriedades e usos dos produtos naturais da fauna e flora e lucrar com isso. A promoção de expedições científicas foi responsável por uma grande produção de conhecimentos geográficos, astronômicos, botânicos, zoológicos e étnicos, além de uma vasta produção artística de gravuras, mapas e pinturas que até hoje nos auxiliam a compreender melhor a época, mesmo que isso aconteça sob a referência da perspectiva eurocêntrica (Martins, 2012).

Os objetivos dessas expedições não estavam estritamente relacionados com questões econômicas. O desejo de expandir o controle e o domínio imperialista era outro fator que impulsionava a necessidade de conhecer melhor os novos territórios e as populações locais. É frequente nos depararmos com textos da época em que a “Europa que se institui como civilizada, moderna, urbana, letrada, branca e a Amazônia, vista como rural, selvagem, atrasada, indígena [e iletrada]” (Ribeiro; Costa, 2019, p. 113). Desse modo, promoviam a marcação da identidade europeia como positiva (aquele que serve como referencial) e a diferente, a identidade indígena como aquela que carrega consigo os atributos negativos.

Figura 19 – Comunidade indígena constrói embarcação em Porto dos Miranhas (AM)



Fonte: Livro *A Viagem pelo Brasil* – 1817-1820 (Spix e Martius, 1981, p. 231 *apud* Ribeiro, 2019, p.8).

Nas expedições, um dos propósitos era realizar uma “taxonomia do ‘outro’, não com a finalidade de compreendê-lo ou de escutá-lo” e, sim, descrevê-lo como se fizesse parte da paisagem do lugar (Ribeiro; Costa, 2019, p. 113). Por exemplo, no quadro de Charles Le Brun e Stephan Kessler, os indígenas têm traços e a expressão corporal europeizados, a pele deles é embranquecida e estão usando sapatos que parecem mais adequados às metrópoles do “velho continente”. Essa pintura demonstra uma falta de preocupação dos artistas em retratar fielmente a fisionomia e o modo de vida dos povos nativos americanos em seu trabalho, dando a percepção de que eles estavam lá apenas para compor a paisagem. Porém, o que mais chama atenção são outros fatos presentes na obra, como: a nudez das mulheres, sempre com seus seios e/ou nádegas à mostra, e uma fogueira, em segundo plano, onde estão sendo preparados alguns membros de seres humanos para o consumo, dando a entender que o grupo retratado era canibal. A cena desse fato, vista de modo isolado, sem uma explicação contextual, é capaz de chocar as pessoas e reforçar a imagem dos povos indígenas como seres bárbaros, apesar de hoje já sabermos que esses rituais eram realizados por algumas comunidades indígenas dentro de contextos específicos e tinham objetivos conectados ao misticismo.

Figura 20 – América, segunda metade do século XVII



Fonte: Stephan Kessler, em 1651, em exposição na Pinacoteca de São Paulo (2025).

Já o escritor e cientista francês La Condamine ([1745] 2000) faz relatos detalhados sobre a geografia, a fauna e a flora do local, mas dispensa poucas palavras para tratar dos povos indígenas com os quais teve contato e, quando o faz, utiliza falas ácidas e bastante preconceituosas. Essas narrativas e imagens, principalmente as feitas por homens vistos como estudosos, durante séculos dominaram o imaginário europeu por entenderem que, na América e na África, viviam criaturas extraordinárias, consideradas povos selvagens (Schwartz, 1993 *apud* Ribeiro; Costa, 2019). Ao ler esses escritos e analisar as ilustrações, podemos perceber que essas narrativas sobre os povos originários, em especial da África e da América, construíram ao longo dos séculos um imaginário totalmente enviesado. Por essa razão, na atualidade, buscamos (re)significar, inclusive quando nos apropriarmos das histórias do passado, e recontá-las de um novo modo, fomentando a justiça epistêmica capaz de reparar o mal feito para esses povos ao longo dos séculos.

## 2.4 Manaus de hoje

Depois do Período Colonial, um importante momento econômico para a região amazônica foi o do Ciclo da Borracha que, apesar de ter uma curta duração (1870-1910), trouxe bastante prosperidade para a cidade de Manaus. Até hoje, ao caminhar pela cidade, podemos encontrar inúmeras construções que remontam à presença portuguesa e à prosperidade durante a economia gomífera (Lima, 2021). Localizada na confluência dos rios Negro e Solimões, na região Norte, a cidade de Manaus tem uma população estimada em 2.255.903 habitantes, com uma área territorial de 11.401,092 Km<sup>2</sup>, o que a torna a 7.<sup>a</sup> cidade mais populosa do Brasil. A maioria de sua população está concentrada no perímetro urbano, num total de 99,3% dos habitantes e, em zona rural, apenas 0,7% (IBGE, 2023). O patrimônio cultural e arquitetônico da cidade é muito rico e, num passeio pelas ruas estreitas da região central da cidade, não é raro avistar casarões e prédios que ainda mantêm a influência europeia em suas fachadas. Os museus possuem acervos que retratam parte da vida cotidiana, a identidade e a cultura de gerações passadas por meio de pinturas, objetos e documentos. E, em outra parte da cidade, temos a zona franca de Manaus, um polo industrial focado, principalmente, na produção de eletroeletrônicos e veículos que serão distribuídos por todo o país. Na capital do Amazonas, o passado e o presente se misturam, trazendo beleza e imponência para o local.

Manaus é uma metrópole no coração da Floresta Amazônica e pode ser considerada uma cidade multicultural, multilíngue e multiétnica. Pois, além das comunidades indígenas urbanas e rurais que vivem na cidade, temos também um alto número de imigrantes vindos do Haiti, da Venezuela, da Colômbia, da Bolívia, de países árabes e asiáticos que compõem essa população tão diversa (Lima, 2021). Aos domingos, por exemplo, é comum ver feiras espalhadas pela cidade e, eu inclusive, avistei vários haitianos que vendiam produtos naturais em um local já reconhecido pela população local como a “Feira dos Haitianos”. Ao andar pelas ruas de Manaus, é comum encontrar pessoas falando inglês, francês e, principalmente, espanhol em razão da crise humanitária na Venezuela<sup>53</sup> que trouxe muitos refugiados para a cidade desde meados de 2014.

---

<sup>53</sup> Com o agravamento da crise econômica e social, mais de 5,4 milhões de venezuelanos deixaram seu país até o momento, fazendo que essa seja uma das maiores crises de deslocamento no mundo atualmente. As pessoas deixam a Venezuela para escapar da violência, da insegurança e das ameaças, assim como da falta de alimentos, remédios e serviços essenciais (Agência da ONU para Refugiados, 2024).

Figura 21 – Feira dos haitianos em Manaus (AM)



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 11/ Fotografia, 04/12/2022).

Manaus também abriga, segundo a coordenadora Marcivania Sateré, da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COMIPE), cerca de 30 mil indígenas de 47 povos que falam 16 línguas (Oliveira, 2021). Muitos deles ainda vivem em suas comunidades de origem na zona rural. Porém, detectou-se, ao longo dos anos, um fluxo de migração para a parte urbana de Manaus que é significativo. Os indígenas citadinos preservam suas culturas, línguas e costumes, ainda que não estejam no seio de suas comunidades de origem. Em geral, esse movimento de deslocamento da zona rural acontece porque reconhecem a zona urbana como um local com mais oportunidades de emprego, acesso à saúde e continuidade de escolarização. Outro fator relevante que impede muitos indígenas de permanecerem em suas comunidades é o acesso, por serem muito afastadas do centro urbano, pelo alto preço e pela dificuldade de

locomoção. A comunidade visitada ao longo desta pesquisa, por exemplo, encontra-se há duas horas de barco — no tempo da seca — de um dos portos da cidade, o que torna basicamente inviável a locomoção cotidiana entre esses locais.

#### 2.4.1 Visita à comunidade *Pisasú Sarusawa* (Nova Esperança)

Conheci *Pisasú Sarusawa* durante minha primeira visita a campo na cidade de Manaus, em dezembro de 2022. No dia combinado para irmos à comunidade, reunimo-nos em um dos portos da cidade de manhã cedo para pegarmos uma pequena embarcação conhecida como voadeira, que é bastante veloz, e partimos em uma viagem rumo ao povoado localizado às margens do rio Cuieiras, afluente do rio Negro, a 80 km do centro urbano da cidade de Manaus (AM). A comunidade, do povo Baré, está situada na zona rural da capital amazonense e faz divisa com o município de Novo Airão. Ela foi fundada em 1980, por Senhor Getúlio Nascimento da Silva, membro da etnia Baré; no início, era composta por poucas famílias, cerca de treze pessoas, vindas dos municípios de São Gabriel da Cachoeira e de Santa Isabel do Rio Negro (Lima, 2018).

A mudança para a região foi motivada pela busca de mais oportunidades, principalmente em relação à inserção no mercado de trabalho, o que não era fácil na região de onde eles migraram. Ao chegar na localidade, os novos moradores começaram a trabalhar com o plantio da mandioca, a pesca e a produção de artesanato — as principais fontes de renda da população local —, que ainda conta com professores, agentes de saúde e aposentados. Além disso, a maioria deles também recebe auxílios dos governos estadual e federal, o que proporciona um aporte econômico mais amplo aos domiciliados na região (Lima, 2018).

No momento, a comunidade também tem se organizado para receber os turistas para estadias longas em pousadas, diferente do que ocorre atualmente, quando grandes barcos turísticos fazem apenas paradas rápidas e, diversas vezes, as pessoas acabam não comprando nada nem se alimentando no restaurante. Na modalidade atual, o turismo traz poucos benefícios aos moradores, utiliza os recursos da comunidade, como água potável e sanitários e deixa seu lixo, responsabilizando os habitantes locais a providenciarem a destinação correta para esses rejeitos que, na maioria dos casos, nem podem ser reaproveitados e/ou reciclados. Desse modo, a solução encontrada pelos líderes comunitários para reverter essa situação é proporcionar atividades no território que atraiam visitantes para conhecer a cultura, a gastronomia e a natureza do local, hospedando-se na região durante alguns dias e, consequentemente, trazendo

renda e emprego para os moradores. Além disso, existe a possibilidade de proporcionar mais conhecimento a respeito da questão ecológica aos visitantes durante sua estadia.

Figura 22 – Localização geográfica da comunidade *Pisasú Sarusawa* (Nova Esperança)



Fonte: Google, Inc. (Material Empírico n.º 12 / Print de tela, 24/05/2023).

Apesar de seus mais de quarenta anos de existência, o território ainda não está devidamente legalizado, mas possui a permissão para uso da terra, concedida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Da área ocupada, apenas 12% são utilizadas para os mais diversos fins, como agricultura e construção de moradias, deixando assim 88% da área com a mata original preservada. A população atual estimada em *Pisasú Sarusawa* é de 136 pessoas, divididas em 29 famílias e distribuídas em 24 casas (Lima, 2018).

Na comunidade, existe uma escola pública municipal, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. O Ensino Médio, por sua vez, é feito com mediação por tecnologia, em que o professor regente está no centro urbano de Manaus, em um estúdio, transmitindo a aula online para todo estado do Amazonas. Na sala com os estudantes, está um monitor, responsável por auxiliar nas questões referentes à tecnologia e não na parte pedagógica. Destaca-se que o único ponto de internet disponível está instalado na escola para a transmissão das aulas, não existem outros pontos de acesso à rede mundial de computadores na comunidade. Ainda fazem parte da estrutura comunitária uma biblioteca, onde funciona o centro cultural dos

povos indígenas no rio Cuieiras, cujo objetivo é valorizar e fortalecer a cultura do povo Baré, o posto de saúde e a Casa da Farinha (Lima, 2018).

Figura 23 – Vista da comunidade das margens do rio Cuieiras



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 13/ Fotografia, 02/12/2022).

Na escola construída pelo governo, há alojamentos para os docentes que não moram na localidade ficarem durante a semana, uma vez que o deslocamento diário é uma possibilidade pouco provável. Além disso, alguns membros da comunidade são contratados em regime temporário para ministrar aulas presenciais ou atuar como monitores no ensino mediado por tecnologia. Esses professores, em sua grande maioria, possuem apenas o Ensino Básico, mas têm o desejo de dar continuidade à sua formação. Durante as horas que passamos lá, fizemos uma apresentação sobre a LEdoC oferecido pela UnB com o propósito de mostrar, tanto para os docentes, como para os discentes da comunidade, como funciona esse curso e buscamos assim motivá-los a prosseguir nos estudos.

O líder comunitário e diretor escolar foi quem solicitou essa apresentação, pois ele demonstra preocupação com a quantidade de jovens que, ao finalizar o Ensino Médio, param de estudar por razões, como: falta de condições financeiras ou por não se sentirem incentivados a aumentar sua formação, seja em nível superior ou ensino técnico. No dia de nossa visita, houve um jogo do Brasil, pela disputa da Copa do Mundo 2022, no Catar, o que fez ser necessário antecipar nosso retorno para a cidade, pois muitos compartilhavam o desejo de ver a seleção brasileira jogando, inclusive o condutor da embarcação que nos levou até lá. Apesar do pouco tempo que passamos em *Pisasú Sarusawa*, pude ouvir as histórias dos jovens e adultos que lá vivem e aprender com eles.

Figura 24 – Entrada da Comunidade *Pisasú Sarusawa* (Nova Esperança)



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 14 / Fotografia, 02/12/2022).

## 2.5 Ensinamentos adquiridos nesses territórios

Escrever este capítulo foi, de certa forma, um exercício de refletir atentamente acerca dos locais por onde passei durante a pesquisa de campo e, ao mesmo tempo, lançar um olhar mais apurado para o lugar onde vivo. Desde a primeira vez que a escutei, carrego comigo uma frase, cuja autoria desconheço, mas ela traduz, de certa maneira, o que sinto neste momento. A expressão diz o seguinte: “a cabeça pensa, onde os pés pisam”. Essa frase entrou na minha vida na primeira vez que fui à Chácara Santa Luzia, na Cidade Estrutural, uma das áreas mais pobres e violentas do DF. Ao entrar em alguns barracos de madeirite, cujo teto baixo, feito de telhas de Brasilit, fazia o calor lá dentro ser insuportável e cujo chão de terra batida, durante o período de seca em Brasília, aumentava ainda mais a sensação de poeira, deixando-nos sufocados.

A sensação de sufocamento ficava ainda mais intensa ao se juntar com a percepção da precariedade em que viviam as pessoas visitadas. Lá havia esgoto a céu aberto na porta de casa, lixo por toda parte, falta de água encanada e fragilidade daquelas moradias improvisadas, que me davam a sensação de que a qualquer momento o teto iria desabar sobre nós. Mas, a realidade chocante, que me colocou cara a cara com uma desigualdade social que até então passava despercebida pelas ruas da cidade, foi sobreposta pela beleza da rua enfeitada com bandeirinhas de festa junina, fitas coloridas que celebram a Copa do Mundo e a solidariedade das pessoas que nos recebiam em suas casas. Foi ao vivenciar a ambiguidade dessa situação que pude perceber como é importante plantar esperança e ser feliz até no mais duro terreno, porque naquele local, em meio a todas as dificuldades, vejo que as pessoas esperam por um futuro melhor. Ao longo dessa visita na Cidade Estrutural, diversos foram os momentos nos quais me

remeti a meus estudantes que moravam em condições semelhantes no Itapoã<sup>54</sup> e vinham para a aula com os cadernos e atividades sujas. Por esse motivo, chamou minha atenção o fato que, dentro de várias casas, inexiste uma pequena mesa para fazer as refeições e as tarefas da escola, o que acaba impossibilitando a entrega de trabalhos escolares limpos e sem amassados.

Figura 25 – Rua da Chácara Santa Luzia enfeitada para Copa do Mundo e para as festas juninas — Cidade Estrutural (DF)



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 15 / Fotografia, 31/07/2018).

Em diversos momentos, eu reclamava aos estudantes a falta de asseio, mas nunca me perguntei quais eram as condições de estudo deles, pois, em meu entendimento, todos tinham uma vida parecida com a minha: sem grandes luxos, mas com algum conforto. Parecia-me impensável que pessoas vivessem naquelas condições tão precárias, apesar de já ter visto

<sup>54</sup> Região administrativa vizinha ao Paranoá, região onde comecei minha carreira como professora. Apesar de serem dois bairros periféricos, em Itapoã existia naquela época uma invasão semelhante às da Cidade Estrutural. Isso fazia desta localidade uma zona ainda mais vulnerável e carente que o Paranoá.

condições semelhantes pela televisão. Enfim, aquela realidade estava muito dissociada de mim e das vivências a meu redor.

Foi ao estar na Cidade Estrutural, na área de invasão, que pude compreender a inevitabilidade de lançar outro olhar para a vida e entender os privilégios que eu tenho e que minhas vivências são compartilhadas por uma parcela da população, mas outra grande parcela vive à margem dos direitos básicos de existência e dignidade. Assim, fui criando um panorama em que percebo a realidade do outro se tornar mais palpável; ao mesmo tempo que conheço os caminhos trilhados por seus pés, sinto o cheiro de sua terra, o gosto de sua comida, vejo as mesmas paisagens e os escuto narrar suas histórias de vida, ora permeadas por momentos felizes, ora por obstáculos e dificuldades enfrentadas por cada um para chegar a como estão hoje.

Transportando essa vivência para a realidade desta pesquisa, comprehendo que ver uma comunidade ribeirinha-indígena ou quilombola pela televisão não é absolutamente a mesma percepção de estar com eles numa conversa face a face e de conviver, mesmo que por pouco tempo, com seus costumes. Ver com meus próprios olhos a real dimensão dos desafios por eles enfrentados e perceber que, para além deles, existe muita alegria, esperança e desejo de manter vivas as tradições e cultura de sua ancestralidade é uma experiência inesquecível.

A escrita deste capítulo me possibilitou conhecer pessoas, lugares, culturas e histórias de tantos brasileiros, distintos daqueles que já conhecia. Ao longo das pesquisas e interlocução com os professores participantes, foi possível reestruturar meu conhecimento da história brasileira, que até então era muito eurocêntrica e baseada em conhecimentos escolares adquiridos até o final de 2009, quando terminei o Ensino Médio. Pude (re)descobrir a história de uma parte do povo brasileiro e tive, mais uma vez, evidências que comprovam as brutalidades e as violências sofridas por grupos historicamente minoritários ao longo da história; e também como essas ações serviram e ainda servem para que certos grupos sociais sejam privilegiados em detrimento de outros. Reconhecer nossos privilégios é o primeiro passo para nos instrumentalizar na busca por um mundo, onde a justiça social pertença a todos e não apenas a pequenos grupos, detentores do poder. Esse reconhecimento é fundamental e, só assim, poderemos reescrever juntos tantas histórias que foram apagadas e silenciadas ao longo dos séculos.

Por fim, nós, como educadores, em conjunto com os demais integrantes da sociedade civil, temos o dever de disseminar narrativas críticas da história brasileira, levando em conta a atuação da resistência negra e indígena como pilares na articulação e na sistematização de saberes emancipatórios, que pouco a pouco entram em nossas salas de aulas e são de

fundamental importância no combate ao preconceito e no enfrentamento direto à naturalização da subordinação e da humilhação em relações que se baseiam na manutenção de poder (Gonçalves, 2021, p. 12).

Além disso, é justamente para não voltarmos a repetir os erros do passado que a interculturalidade não pode ser pensada e praticada em uma via de mão única. Ao mesmo tempo que existem pessoas que bebem e se alimentam dos conhecimentos das comunidades, deve haver espaço para que esses corpos transitem e experimentem vivências para além do chão de suas comunidades. Pois, quando estamos verdadeiramente abertos a experiências diversas, “somos capazes de aprender com as diferentes dinâmicas culturais e expandir as fronteiras de nossos próprios universos. Considerar a possibilidade de uma educação diferenciada, nutrida nos conhecimentos tradicionais, é o ponto de partida da descolonização do pensamento” (Guajajara, 2019, p. 172). Um projeto educacional democrático e transformador deve nos reconectar com nossas ancestralidades, trazendo a vasta cultura brasileira para o centro da conversa, reconhecendo e acolhendo sua diversidade (Guajajara, 2019).

## 2.6 Considerações sobre o capítulo

De acordo com Hanks (2008), um dos focos centrais nas pesquisas na área dos estudos de línguas na atualidade tem sido a relação que pode ser estabelecida entre o contexto e a linguagem. O autor, inspirado pelos estudos de Duranti e Goodwin (1992), afirma que “[...] a língua e a informação de vários tipos comunicada verbalmente são formatadas ou moldadas pelos contextos sociais e interpessoais nos quais o discurso ocorre” (Hanks, 2008, p. 169). Por essa razão, faz-se tão importante trazer com maior detalhamento, aos leitores deste trabalho, como são as comunidades de pesquisa. E, uma vez diante das histórias dessas pessoas e de sua ligação com os territórios, constatei que era significativo para mim — como pesquisadora — aprofundar-me nas questões históricas, pois elas têm uma considerável ligação com essas comunidades e explicam, de certo modo, os motivos que levam esses lugares a ainda sofrerem com a falta de um olhar atento e cuidadoso do Estado.

Conhecer melhor o passado brasileiro pode auxiliar na assimilação de que “o campo social coloca restrições de quem tem acesso aos papéis participantes de Falante, Destinatário, Ouvintes Não-previstos (ratificados ou não), aprovação para fazer parte de uma competência, à necessidade de lidar com as faces de modo específico” (Hanks, 2008, p. 188) e assim por diante. Para Hanks, no campo demonstrativo, não existem restrições acerca de quem pode “desempenhar qual papel em atos de referência, dirigir a atenção conjunta, ou semioticamente

propor indicialidade. É suficiente que os participantes dominem a língua e estejam em atitude natural” (Hanks, 2008, p. 188). Mas, ao entrar no campo social, essa relação não corresponde aos fatos, pois os acessos “a diferentes posições é restrito, a autoridade de falar de determinados modos e de especificar outros é restrito, e a capacidade de monitorar o outro é um direito seletivo ou até mesmo uma responsabilidade, e não mera condição existencial” (Hanks, 2008, p. 188).

(Re)Estudar a trajetória histórica do Brasil é um modo encontrado por mim para depreender que “a compreensão de mundo pode começar a mudar no momento mesmo que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então” (Freire, 1992, p. 27-28). Ou seja, entender os motivos pelos quais a narrativa de nação brasileira foi construída por um viés europeu salvacionista, como essa história se relaciona com a colonialidade na qual estamos envoltos, da qual muitas vezes, mesmo que sem consciência, beneficie-me, é um esforço necessário para a mudança.

Porém, não é um passo único em direção à mudança concreta. Para que isso ocorra, precisamos nos engajar com seriedade e responsabilidade na tarefa de reconhecer os saberes tradicionais que ajudaram a construir o Brasil. Enquanto a sociedade brasileira não reaprender a contar a história do Brasil com a contribuição dos “saberes e mentes” das comunidades tradicionais, “continuaremos colonizados e aprisionados. É justamente na escola, o espaço das construções simbólicas sobre a alteridade, que essa transformação precisa começar a ocorrer” (Guajajara, 2019, p.172).

A educação vem para curar as feridas deixadas pela colonialidade e transformar nossos modos de ver o mundo. Contudo, em 2025, temos esses direitos ameaçados dentro das próprias comunidades invadidas pelo ensino mediado por tecnologia, que acaba ignorando os saberes e fazeres das comunidades, por trazerem um currículo que não dialoga com as vivências dos territórios e que coloca à margem o direito de existência da educação escolar quilombola e da educação escolar indígena. Nesses espaços de aprendizagem, são inseridos professores, que muitas vezes não têm vivências ou proximidade nos territórios e com os estudantes, pois as aulas de cada componente curricular são gravadas em um estúdio de filmagens e são transmitidas para as escolas via internet. O contato com o docente é feito somente por intermédio de um monitor escolar — cuja responsabilidade é zelar pelos equipamentos eletrônicos e repassar as dúvidas dos estudantes via *chat* —, que acompanha os estudantes no período das aulas. Apesar de as comunidades resistirem, em alguns casos, ainda não houve reconsideração por parte do governo local em relação a esse modo de ensino, e ele segue sendo ampliado.

Figura 26 – *Print* de notícias sobre a educação escolar a distância nas comunidades tradicionais

**Educação escolar indígena no Pará: MEC se diz contra o ensino a distância em comunidades tradicionais**

Piano de governo abria brechas para possível expansão do ensino a distância no campo, em aldeias e comunidades ribeirinhas e quilombolas, e gerou ocupação de indígenas e quilombolas na Seduc, em Belém. Ministério afirma que 'não há amparo legal para substituição do ensino presencial'.

Por Tayná Carneiro, g1 Pará — Belém  
14/02/2025 09h02 - Atualizado há 3 dias



Professora Valcínara Lima com alunos da etnia Juma na Escola Municipal Indígena Bahú, em Canutama (AM) (Foto: Puré Juma-Uru-Eu-Wau-Wau/Amazônia Real)

**Governo goiano substitui professores por televisores em território Kalunga (GO)**

GoiásTec impõe teleaulas em localidades sem conexão adequada de internet; comunidades rejeitam programa: "fracasso"

Bianca Feifel  
Brasil de Fato | Brasília (DF) | 31 de janeiro de 2025 às 15:07



Estudantes relatam desânimo, além de dores de cabeça, problemas de visão e cansaço mental após implementação de teleaulas do GoiásTec - Foto: Alciliéa Torres

Fonte: *Print* de reportagens sobre a educação nas comunidades tradicionais. (Acesso em: 17 fev. 2025).

Nos momentos em que passei na comunidade *Pisasú Sarusawa* (Nova Esperança), ouvi comentários sobre o ensino mediado pela tecnologia, mas naquele momento nossa pauta de conversa foi outra e, por essa razão, acabei não me aprofundando em questões relacionadas a esse tópico. Os jovens que já haviam finalizado o Ensino Médio, no entanto, encontravam-se bastante desmotivados para continuar os estudos e me afirmaram que as aulas mediadas pelas tecnologias eram muito enfadonhas. Esse fato me leva a concluir que essa modalidade de ensino acaba afastando ainda mais os adolescentes da escola. Como professora, em minha atuação nos anos finais da Educação Básica, já percebia como era difícil para os jovens, em especial os que viviam em maior vulnerabilidade social, conciliarem os estudos com outras demandas de suas vidas. E, por mais que buscássemos tornar a escola o mais atrativa possível para eles, a evasão escolar sempre foi um problema contra o qual tínhamos que lutar arduamente.

Se mesmo diante do acolhimento escolar já era difícil reverter o abandono escolar, acredito que, em um espaço onde o professor é uma mera projeção na tela, a probabilidade de “largar os estudos” seja uma realidade ainda mais contundente. Além disso, estive em algumas palestras, seminários e rodas de conversa sobre a Educação do Campo e ouvi muitas críticas a essa modalidade de ensino em outras comunidades, inclusive havendo grande movimentação para que o governo retroceda em sua decisão. Eram mães, pais e responsáveis preocupados com o aprendizado de seus filhos, com a desmotivação deles diante esse cenário e, também, com a substituição dos saberes tradicionais por outros hegemônicos.

A revolta das comunidades está no fato de que, ao mesmo tempo que se luta por uma escola que considere “o espaço do território como um lugar onde também se aprende — o ritual, a língua, a matemática, o escrever e inscrever o outro, mas sem perder a conexão com aquilo que se é e com aquilo que se vive” (Guajajara, 2019, p. 173), temos governantes que tentam de todas as formas acabar com essa forma de pensar a escola e que faz sentido para essas pessoas. Além disso, não precisamos que os estudantes dessas comunidades tradicionais sejam ainda mais “bombardeados” com saberes hegemônicos. Mas, que eles possam compartilhar (aprender e ensinar) saberes com outros espaços educativos e, mesmo que distantes geograficamente, os estudantes tenham acesso aos diferentes conhecimentos, saberes e fazeres que existem por todo Brasil. Pois conhecer nossas raízes e a real diversidade brasileira é uma das maneiras de romper com uma tradição que dita quem são aqueles que podem ou não narrar as histórias.

Por fim, no próximo capítulo, retrato um pouco mais da história de vida dos professores participantes, estabelecendo um diálogo entre a teoria e suas vivências como instrumentos de luta contra uma educação hegemônica, que não leva em consideração nossas vidas, quem nós somos, e tenta, a todo custo, reduzir-nos à massa de manobra política.

### 3 HISTÓRIAS E ENCONTROS QUE NOS CONSTITUEM

*Até que os leões inventem as suas próprias histórias,  
Os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça*  
(Provérbio africano *apud* Couto, 2012, p. 6).

Este capítulo começou a ser escrito ou, como se diz metaforicamente, “nasceu”, por conta de uma pergunta feita durante a aula de Análise Crítica do Discurso (ADC) e Etnografia, na qual fomos questionados pela Professora Dra. Juliana Dias sobre “*Qual é o coração da sua pesquisa?*”. Apesar de ser uma pergunta corriqueira na vida de alguém na pós-graduação, talvez não utilizando uma metáfora tão pulsante, esse questionamento, naquele momento específico, ressoou para mim de uma maneira diferente. Foi com uma grande angústia que reconheci, mais uma vez no processo de doutoramento, a pesquisa enquanto algo que tem uma vida própria. E que, de certo modo, ela ainda não estava muito clara para mim, porque, apesar de ter alguns materiais empíricos, eu ainda não sabia exatamente como eles iriam “dançar” com a teoria que eu estava propondo. Desse modo, acreditei que o coração de minha pesquisa se encontrava oculto, apesar de já saber sobre o que eu trataria na tese e já ter escrito a parte metodológica, ainda não sei dizer se podemos ver o centro da tese antes de ela ser finalizada. Além disso, a alegoria da gestação e nascimento faz muito sentido no trabalho, uma vez que, para escrever um texto tão longo requer meses, por que não dizer anos de dedicação e preparação; quando mais se aproxima a hora do “parto”, maior é a expectativa de ver como esse “filho” será quando nascer. Além disso, ter a certeza de que, a partir do momento em que ela estiver disponível para leitura de outras pessoas, ela não me pertencerá, pois estará sujeita a interpretações e intervenções de outras pessoas. Mas, ainda assim, esse trabalho sempre terá uma parte de mim aonde quer que ele chegue. E nossos corações, o meu e o do trabalho, não podem ser dissociados.

Como a dificuldade de (re)conhecer o coração da pesquisa foi objeto de grande discussão ao longo das aulas, pois muitos estudantes tinham dificuldade de expressar por meio de palavras o que estava pulsando em suas teses e dissertações, foi proposta uma oficina de colagem, cuja parte do processo era selecionar imagens, objetos e palavras para compor nossa colagem. Contudo, nessa curadoria de materiais, é necessário que se acolha o acaso e, de certo modo, “se render” a outras imagens ou objetos que chegam até nós, por meio de jornais e revistas ou trazidos por colegas, para compor as imagens que estávamos montando. E, apesar de saber que as escolhas, sejam elas das palavras ou das imagens, não é aleatória, até porque as revistas e jornais de onde as selecionamos não possuem uma ideologia neutra, é interessante olhar para a produção final da colagem e pensar como cada uma daquelas imagens faz sentido

e dialoga com a pesquisa. Essa atividade foi um exercício necessário para mim, como pesquisadora, pois me auxiliou a destravar o processo de escrita e renovar o panorama do que estou propondo e de onde desejo chegar; ciente de que, apesar de o caminho ser árduo, no final, o resultado pode ser belo.

Figura 27 – Representação por meio de colagem do coração da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 16 / Fotografia, 19/08/2024).

Essa tentativa de capturar a essência da tese serviu muito para que eu pudesse (re)aprender, que é possível realizar trabalhos acadêmicos na área da Linguística sem focar nas palavras e/ou o texto enquanto produto a ser entregue. Creio que essa prática dialoga de forma íntima com os saberes que fazem parte da tradição das localidades visitadas ao longo desses quatro anos. Muitos dos conhecimentos importantes nesses territórios são transmitidos entre as diferentes gerações pela oralidade e por modos diversos que não contemplam a escrita. Apesar de estar ciente da necessidade de valorizar outras formas de construir conhecimento, inclusive dentro do ambiente acadêmico, é difícil se desprender da tradição e abrir espaço para algo diferente do que estamos acostumados, provando, mais uma vez, a força da colonialidade do

saber (Quijano, 2005) em nossas histórias e a necessidade de constantemente lutar contra ela.

Por fim, acredito que seja relevante explicar um pouco de minhas escolhas na colagem. Para compor essa colagem, escolhi algumas frases de Paulo Freire, uma grande inspiração brasileira como educadora que acredita em uma escola mais justa e que deve ter condições de proporcionar transformações sociais. Incluí janelas e livros que me remetem a uma tentativa de dizer que meu olhar para a pesquisa é único. Isso, porém, não significa que ele seja o “mais correto” ou “o melhor”, mas que é por essa janela concreta e/ou metafórica — e de dentro de minha casa, meu refúgio e porto seguro — que enxergo o mundo a meu redor. Já as plantas, sejam naturais ou impressas, remetem à integração dos locais de pesquisa com a natureza e a importância desse tema dentro das comunidades. Já a vitrola vem como uma necessidade minha de praticar a escuta ativa em vários momentos da minha vida — em especial, na pesquisa, por estar mais acostumada a querer preencher todos os espaços com minhas palavras e aprender a ouvir é um exercício constante. Na máquina de escrever, encontrei a representação de que, apesar de esse trabalho ser feito em um computador, o que facilita o processo de reescrita, isso não invalida o fato de estar sendo (re)visto e (re)feito constantemente; é no “bater” das teclas que essas páginas são construídas. Depois dessa angústia, consegui compreender que estou moldando o coração de minha tese no cotidiano, em cada parágrafo que escrevo, em cada leitura que faço e a cada conversa que tenho com minha orientadora ou com os professores participantes.

### **3.1 Trabalhando em comunidade(s)**

É com o questionamento do coração da pesquisa em mente que relato aqui uma das *noções* mais marcantes que *vivenciei* durante todo tempo que passei convivendo com os participantes da pesquisa. Muito além de ouvi-los falar sobre o que significa *ser comunidade*, tive o privilégio de estar presente em alguns encontros, quando pude entender de modo prático a força desse conceito e como ele é central para a constituição da identidade docente dos professores-pesquisadores. Ao partilharem suas histórias, durante as aulas ou nas interações mais pessoais, ouvia a todo momento falas que colocavam o desejo de melhorias para comunidade como o motivo que os levava à pós-graduação, buscando realizar um trabalho que fosse relevante dentro desse espaço social. Afinal, diferente do que vivenciei ao longo de minha

carreira, onde sempre tivemos dificuldade de integrar a comunidade<sup>55</sup> com as escolas, dentro desses territórios, essa instituição é vista com uma responsabilidade coletiva e, também, um espaço que pode ser desfrutado por todos, inclusive por quem não tem filhos em idade escolar.

Assim, todos os que desejam podem participar dos diálogos envolvendo a educação das crianças e dos jovens, em especial, de temas relacionados à preservação e à manutenção dos saberes e fazeres locais. Como afirma Guajajara (2019, p. 172), os povos indígenas acreditam em uma educação que “dialogue com o movimento da vida, com o viver no território, pois o território também ensina. Consideramos o aprender por meio dos conhecimentos tradicionais como um ‘aprender sem se prender’, sem prender os corpos no lugar único da sala de aula”. Ela ainda reforça o fato de a “educação indígena, que se orienta e relaciona com a organização social comunitária e com o território, tem [ter] origem na sabedoria ancestral e milenar” (Guajajara, 2019, p. 172). A educação no âmbito comunitário pode nos ensinar “o respeito aos diferentes espaços e tempos, a ênfase na territorialidade, o fazer democrático e plural. Dar relevância a esse outro jeito de ensinar e aprender é um caminho de cura, um remédio para tempos de doença social” (Guajajara, 2019, p 173) que segregam as pessoas e tornam a vida comunitária um grande desafio nas grandes cidades.

Nas duas comunidades, por exemplo, a internet só chega via satélite, o que acaba deixando o custo muito elevado. Por essa razão, não é incomum os moradores, com melhores condições econômicas, compartilharem as senhas de sua internet com os vizinhos, sem cobrar. Na escola ocorre uma situação semelhante, pois a senha de acesso à rede escolar, por vezes, é disponibilizada aos moradores que não têm acesso à internet em suas casas. Ao perceber minha surpresa, diante desse fato, o diretor da escola indígena me respondeu que todos nós pagamos impostos, e a escola — por ser um bem público — pertence a todos nós.

Essa medida possibilita que as pessoas se comuniquem com parentes e amigos que moram em outras localidades, caso contrário, eles perderiam o contato enquanto estivessem nas comunidades. Esse entendimento de coletividade é algo muito diferente do que ocorria nas instituições onde trabalhei. Nesses locais, a senha da internet guardada “a sete chaves” é de uso exclusivo da gestão e da secretaria escolar e nós, professores, pagamos uma cota anual para poder ter acesso à rede mundial de computadores contratada particularmente e sem nenhum

---

<sup>55</sup> Apesar dos esforços escolares para realizar as reuniões escolares aos sábados e/ou disponibilizar horários especiais, a presença dos pais e/ou responsáveis na escola ainda se encontra aquém do que seria considerado ideal. Em especial, quando falamos de jovens do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, momentos em que já ouvi responsáveis afirmarem que, por ter dezesseis anos, o estudante já era consciente de suas decisões e os pais não se preocupavam mais em resolver suas questões acadêmicas.

custeio por parte do Estado.

Outro fato interessante, que me auxiliou na construção sobre o entendimento do que é uma comunidade, ocorreu durante a defesa da tese do professor pesquisador Sepé Tiaraju. Ao final da apresentação, durante o lanche, conversei com a esposa do cacique de uma das localidades participantes do estudo dele e acabamos trocando contatos. Ela me disse que vinha com frequência para Brasília e que ficava hospedada na casa dos parentes, no meu entendimento ficou claro que ela falava de um grupo de pessoas com as quais ela tinha uma relação familiar sanguínea ou por meios legais, por exemplo, casamento, adoção etc. Contudo, conversando com Sepé Tiaraju, descobri que, na realidade, os indígenas, sejam da mesma etnia ou não, consideram-se parentes. Achei essa escolha lexical interessante, porque no mundo ocidental a valorização da família é algo visto com muita relevância, inclusive, não é raro que essa instituição social acabe servindo para sustentar discursos populistas<sup>56</sup>, em geral, dentro do meio político, de pessoas com projeção no cenário nacional. Foi, ao perceber a diferença, entre os discursos e práticas sociais fortemente encravados nos ambientes onde caminhou, que meu interesse foi suscitado para compreender melhor a escolha feita pelos povos indígenas sobre o que é ser um parente.

No mundo ocidentalizado, cristão e conservador, no qual estive inserida boa parte de minha vida, entende-se por familiares ou parentes as pessoas com as quais estamos ligadas por laços sanguíneos ou legais e, em geral, este é um grupo restrito de pessoas. A diferença de interpretações ocorre, porque “a prática discursiva é constitutiva tanto da maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (Fairclough, 2016, p. 96). Atualmente, quando penso no significado da palavra ‘parente’, da maneira como é empregada entre os povos indígenas, comprehendo que essa escolha serve para

---

<sup>56</sup> Para Bolívar (2015, p. 145), os “traços discursivos do populismo variam de acordo com as circunstâncias históricas e políticas e, portanto, isso se reflete no tipo de linguagem afetiva empregada pelos líderes”. A autora ainda afirma que uma das bases do populismo é a “relação afetiva que se estabelece entre o líder e seu povo” (Bolívar, 2015, p. 145). No Brasil, o Governo de Jair Messias Bolsonaro tinha como um de seus principais *slogans*, que serviu como plataforma sobre a qual se instalou a prática populista, a seguinte frase: “Deus, pátria e família”. A grande ênfase de sua gestão e de suas campanhas eleitorais estava pautada na força do discurso religioso, do projeto de nação que seu governo desejava construir e, por último, a família dentro de seu modelo “tradicional”. Dentro desse contexto, o ex-presidente concebe-se como líder, ao assumir o papel de benfeitor que tem “o povo como beneficiário das ‘dádivas’. Desta maneira, se estabelece uma relação de dependência entre o povo emocionado/agradecido, que mantém seu papel de seguidor leal, e o líder que, por sua vez, promete um mundo melhor e mantém vivo o sentimento de esperança, de justiça e de igualdade” (Bolívar, 2015, p. 146-147). Por fim, a afetividade, enquanto estratégia discursiva, tem uma força capaz de “consolidar uma causa única, polarizar e excluir do diálogo todos os que não seguem a linha do líder” (Bolívar, 2015, p. 159).

fortalecer e unir as pessoas. Isso é feito ao atribuir um sentido diferente para uma palavra corriqueiramente utilizada por nós, subvertendo assim a reprodução do que uma parcela da sociedade comprehende por família. Além disso, por conta do genocídio a que foram submetidos durante séculos de opressão e violências diversas, havendo várias etnias extermínadas ou poucos membros sobreviventes, a união entre estes acaba sendo uma maneira de se fortalecerem. Desse modo, ser um parente é ser resistência, comprometer-se na luta por uma vida melhor para todos os povos originários brasileiros e ampliar as redes de contato com outras pessoas que passam por situações semelhantes às suas, visto que, para podermos vencer as lutas, é necessário estar em um movimento coletivo e fazer que nossa voz seja ouvida.

Diferente dos individualismos, tão pujantes nas grandes cidades, nesses locais, as pessoas conhecem ou se reconhecem umas às outras e isso faz que elas se importem com o bem-estar coletivo. E, por isso, seus ideais acabam indo na contramão dos ideais da modernidade, amplamente difundidos, que exaltam um modelo de vida no qual vivemos voltados para nós mesmos e nossas necessidades, sem considerar o outro ou até mesmo o planeta onde vivemos. A intelectual bell hooks, em seu livro *Ensinando Comunidade*, traz uma citação de Sanders (1998), que, segundo ela, revela quais são os valores e hábitos necessários para criar e manter comunidades e são eles:

Generosidade, fidelidade, misericórdia, imaginação empática, uma preocupação profunda e permanente com os outros, prazer pela companhia da natureza e do ser humano e por todas as formas de beleza, paixão por justiça, noção de limite e senso de humor, gosto pelo trabalho habilidoso, disposição para negociar as diferenças, prontidão para cooperação e afeto (Sanders, 1998, p. 71 *apud* hooks, 2021, p. 290).

Criar comunidades em escolas urbanas, a exemplo do Distrito Federal onde atuo, é um grande desafio para nós, como professores. Precisamos fomentar possibilidades para que as atividades escolares se integrem ao bairro e/ou região onde aquela escola está situada. Em Brasília, em especial na região do Plano Piloto, é comum que os estudantes das escolas públicas venham das cidades e bairros do entorno, e que suas vivências fiquem restritas aos muros da escola. A vizinhança dessas escolas, geralmente localizadas nas quadras residenciais, não raro se manifesta favorável à mudança da escola para outras regiões, principalmente porque não são seus filhos que estudam nesses espaços, com afirmações sobre o barulho atrapalhar o sossego dos moradores das quadras e o aumento da circulação de pessoas “diferentes” no ambiente residencial provocado pela instituição escolar. Apesar desses desafios, não se pode pensar em um centro de ensino como mais um prédio público, onde estudantes passam algumas horas do

dia, mas que não se vinculam com esse espaço depois.

É preciso insistir na mudança, mesmo que ela se apresente como um projeto (quase) impossível. Assim como bell hooks (2021, p. 46), acredito que “quando o desespero prevalece, não conseguimos criar comunidades vitais de resistência. Paulo Freire nos lembra: “[...] ‘Sem o vislumbre sequer de amanhã se torna impossível a esperança’. Nossa visão [...] é mais vigorosa quando emerge das circunstâncias [...] que vivenciamos agora”. Por isso, fomentar os valores e hábitos mencionados por Sander (1998) necessita o empenho de todos e a compreensão de que este não é um movimento que surgirá rapidamente, mas que precisa ser incentivado e abraçado por nós diariamente para que ele possa acontecer. Desejo “que a escola comece a considerar o espaço do território como um lugar onde também se aprende [...] sem perder a conexão com aquilo que se é e aquilo que se vive. A escola precisa fazer sentido em relação aquilo que já somos no mundo, sem nos desconstituir” ou colonizar nossas mentes e corpos (Guajajara, 2019, p. 173).

Apesar de considerar a formação de comunidades, em especial fora dos ambientes onde residimos, como algo ainda mais complexo, a LEdoC da UnB é um exemplo de curso universitário que conseguiu, ao longo de sua história, fazer que os graduandos, professores e pesquisadores que por lá passam criem um senso de pertencimento. Ao longo de minhas visitas e participações em eventos acadêmicos na Faculdade de Planaltina (FUP)/UnB, percebi modos de organização muito distintos daqueles que eu conhecia, inclusive em uma universidade pública. Na minha graduação, em Letras-Inglês na UnB, sempre foi estimulado que o discente pudesse escolher as disciplinas que desejava cursar, contudo, isso acabava transformando a experiência universitária em algo mais solitário e individual, uma vez que as turmas se dispersam e cada graduando trilhava um caminho próprio de maneira autônoma. Não considero que fazer escolhas seja algo negativo, mas a flexibilidade quase total do currículo, na época, fazia que não criássemos vínculos com os colegas, e isso acabou tornando complicada a existência de senso de uma comunidade, pois não havia convivência ou comunhão entre nós.

Enquanto, na minha graduação, era raro haver mulheres que já eram mães, na LEdoC um dos fatos que me marcou muito é a quantidade de crianças presentes, e como elas são incluídas nesse espaço. Existe, inclusive, um coletivo denominado de Ciranda que fica responsável por propor atividades e cuidar das crianças enquanto os pais, principalmente as mães, estão envolvidos nas atividades acadêmicas. A criança estar integrada nesse espaço significa dar a seus pais a oportunidade de estudarem tranquilos; e o curso, ao reconhecer a força de outros papéis sociais que vão além das fronteiras da UnB, consegue aproximar esses pais de um importante projeto de vida que é graduar-se. Esse tipo de ação concreta diminui a

evasão estudantil, que certamente ocorreria, pois muitos dos discentes da LEdoC são pais e mães muito jovens, não raro ainda adolescentes, e sem esse espaço que acolhe as crianças seria quase impossível acessar o Ensino Superior. Ainda mais quando isso envolve se deslocar para outra cidade, ficar longe de casa durante algumas semanas do semestre letivo. Como a maioria dos ledoquianos<sup>57</sup> vem de assentamentos rurais ou dos quilombos, para estudar presencialmente no *Campus* da FUP/UnB, a falta de um olhar sensível às demandas tão específicas desse público resultaria, em muitos casos, no abandono do curso e, por consequência, do sonho de mudar de vida por meio da educação.

Figura 28 – Apresentação Musical do Aniversário de 15 anos da LEdoC



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 17 / Fotografia, 20/05/2023).

Essa atitude empática presente na LEdoC é uma das razões que proporciona aos graduandos uma sensação de amparo e contribui para que eles prossigam no curso. É significativo ressaltar que grande parte dos docentes do curso têm uma atitude denominada por

<sup>57</sup> Modo como são chamados os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

bell hooks de democrática, quando se “desafiam a ensinar para além do ambiente de sala de aula, a se deslocar pelo mundo compartilhando conhecimento, aprendendo diversas maneiras de transmitir informação” (hooks, 2021, p. 89). A autora destaca que a educação pelo viés competitivo ou burocrata raramente funciona bem para pessoas que foram ensinadas a valorizar o trabalho voltado para o *bem da comunidade*. Pois essa educação “os dilacera, os deixa arrasados. Eles vivenciam níveis de desconexão e fragmentação capazes de destruir o prazer de aprender” (hooks, 2021, p. 97). Na LEdoC, trabalha-se em prol de o conhecimento obtido em sala de aula não ficar confinado somente àquele espaço, desafiando uma concepção de ensino e de universidade na qual algumas formas de saber são acessíveis exclusivamente às classes dominantes. Nesse ambiente, o ensino não está fora do “mundo real”, mas está presente no cotidiano das comunidades e nas experiências de mundo que cada um possui (hooks, 2021, p. 87). Os diferentes saberes são acolhidos e celebrados.

Pisar no chão da LEdoC possibilitou-me conhecer uma universidade que eu não sabia que existia; apesar de estar inserida nesse espaço por vários anos, foi ao conhecer outras realidades para além do Campus Darcy Ribeiro no Plano Piloto, que pude contemplar uma nova faceta deste local acadêmico plural, repleto de pessoas e histórias singulares. Percebo que o senso de comunidade existente na LEdoC já está presente nas vivências dos estudantes dentro de suas comunidades, e o curso acaba fortalecendo o senso de pertencimento e coletividade. Sobre as experiências em Educação do Campo, em contraponto à atuação em uma escola urbana, Antonieta faz um instigante relato:

**Excerto 2** - Do Vão de Almas, saí deixando muitas saudades e carregando o desejo de ficar, mas a vida me conduziu para outro lugar, restabelecendo meus contatos com meus familiares. Em Cavalcante, trabalhei pelo período de um ano, em 2014. No entanto, não considero que tenha sido um trabalho de sucesso. Não gostei, estava trabalhando apenas com o município e acabei pedindo uma vaga em alguma escola de comunidade rural. Na realidade, sentia muita falta do trabalho de professora que realizava nas escolas das comunidades onde estive, por não conseguir fazer isso na escola da cidade. Quis retomar meu trabalho nas comunidades, onde conseguia me conectar de forma melhor com minhas origens. O fato de já ter passado no concurso municipal era favorável à minha escolha de buscar uma escola rural ou permanecer na cidade. Retomando minha experiência como educadora na escola da cidade, na época trabalhei apenas com os alunos do meio urbano, e foi muito difícil para mim, porque estava acostumada a trabalhar com educandos das comunidades rurais tradicionais, e ali era uma realidade completamente diferente. Sofri todo tipo de preconceito e discriminação, tanto por parte dos colegas de trabalho quanto dos alunos e suas famílias, que me olhavam com desprezo. Não fui bem acolhida. Assumi uma sala da terceira série do fundamental, com 35 educandos, e foi uma tortura. Assim, resolvi voltar para alguma comunidade. Mas Deus faz as coisas na hora certa. Não retornei para a comunidade Vão de Almas, de onde tinha vindo, mas consegui

uma vaga para dar aulas em outra localidade, na comunidade do Assentamento Rio Bonito, cerca de 35 quilômetros de Cavalcante-GO, com melhor acessibilidade. Nesta comunidade de assentados, estou há quase nove anos. Aqui constitui meu espaço de permanência e trabalho como educadora, buscando transformar os sonhos de uma juventude carente em possibilidades reais (Lima, A. F. da S., 2024, p. 28).

Considero crucial trazer esse relato à tona quando pensamos em ensinar dentro de comunidades, porque foi mais uma experiência na cidade, desta vez como professora, que Antonieta foi confrontada com a diferença (Woodward, 2000, p. 50). Ao ser vítima de exclusão e preconceito, ela reafirma sua identidade enquanto mulher negra e quilombola, decidindo retornar para perto de seus familiares e fortalecer seus laços com as comunidades rurais que sempre a receberam de braços abertos. É, em mais uma adversidade, que ela se reconhece como educadora do campo e percebe o quanto as diferenças entre essas duas realidades (campesina e urbana) impactam sua satisfação no trabalho e sua autopercepção sobre seu fazer docente. Sua escolha de retornar às comunidades rurais pode até se basear primordialmente nos sentimentos negativos causados por uma vivência dolorosa no ambiente escolar, contudo, ela retorna para a zona rural com uma vontade ainda maior de trabalhar para elevar a autoestima dos estudantes e lhes dar mais possibilidades de aprendizado. Ao ser confrontada com a diferença e seus efeitos negativos, ela não se resigna a ceder aos desejos da cultura de dominação, mas vai atuar justamente no lugar onde ela acredita que pode intervir de um modo mais efetivo. E, da mesma maneira de hooks (2021, p. 291), acredito que:

a cultura do dominador tentou alimentar o medo dentro de nós, tentou fazer escolher a segurança em vez do risco, a semelhança em vez da diversidade. Deslocar-se nesse medo, descobrir o que nos conecta, nos divertir com nossas diferenças; esse é o processo que nos aproxima, que nos oferece um mundo de valores compartilhados, de uma comunidade significativa.

Antonieta, ao decidir sair da escola urbana e não se resignar aos modos de ver o mundo impostos por aquele local, desafia a cultura dominante e busca meios de trabalhar em prol de melhorias na comunidade que ela escolheu integrar. Ela abriu mão dos confortos (luz elétrica, internet etc.) que ela tinha na zona urbana para poder, mais uma vez, reconectar-se com suas raízes e com sua ancestralidade; e isso fez dela uma pessoa mais resiliente para encarar os desafios da vida com otimismo, fé e força, sem se deixar abater pelas dificuldades, sendo elas de vida profissional ou pessoal.

Ao refletir por meio da práxis sobre o que significa a palavra ‘comunidade’, construí um sentido mais aprofundado para as experiências que vivenciei no trabalho de campo e nas

interlocuções com pessoas inseridas nesses ambientes. E isso me trouxe um olhar renovado para as possíveis relações coletivas que podem ser construídas dentro de nossas escolas, em especial as que se encontram no perímetro urbano. É na força do coletivo que conseguimos ser resistência, mesmo que ainda existam as forças da cultura dominante, cujo intuito é nos sufocar e calar. Nossas lutas e a construção do conhecimento precisam estar engajadas em um movimento do qual todos fazem parte e no qual busca-se a compreensão coletiva de que a força está nos grupos. Ao longo da história, é provado que a classe trabalhadora só consegue ter acesso a seus direitos por meio da coletividade, cuja força pressiona e/ou obriga o Estado a olhar para nossas necessidades e nos outorgar direitos que de outro modo seriam negados. Desse modo, ao olhar para o microcosmo de nossa vida, estar integrado aos demais seres humanos — seja na vida escolar, no trabalho ou no nosso bairro/cidade — é o que nos permite resistir às forças opressoras, aprender com as diferentes formas de vida e, consequentemente, lutar por uma vida mais digna e justa. Por fim, acredito que conhecer a história de vida desses dois professores, pilares dentro das comunidades que integram, é um modo de aprender melhor o que isso significa na prática.

### **3.2 Voltando um pouco no tempo**

Foi pensando em proporcionar um relato de uma experiência *in vivo* (Calvet, 2002, p. 134) e, a partir desta seção, são tratados mais detalhadamente alguns pontos relevantes para as histórias de vida dos professores participantes da pesquisa. Os materiais empíricos aqui apresentados, são fruto de conversas informais, mensagens de WhatsApp, entrevistas semiestruturadas e leituras da produção acadêmica de ambos ao longo de suas jornadas enquanto educadores. Esses relatos, evocados ao longo de minhas conversas com esses profissionais, advêm do entendimento de que o poder de (re)lembrar “para fazer a história, não está em que ela pode artificiosamente ser reconstruída ‘como de fato foi’. Está em que: reapropriar-se do que aconteceu através da reminiscência crítica” (Brandão, 1998, p. 43). Para Brandão (1998, p. 43), lembrar “significa recuperar, retomar uma parcela (mínima que seja) do passado, e fazê-la reviver, em um momento presente, real e transfigurada”. Ou seja, “as ‘minhas memórias’ de ‘minha memória’ (recordações estáveis e/ou efêmeras x meus esquecimentos idem) são aquilo que me constitui enquanto uma pessoa. Enquanto uma identidade que se fia e através de si mesma, ao longo de si mesma, para si mesma” (Brandão, 1998, p. 77).

Para Antonieta, muito além de *susas memórias*, as de seus familiares, que lhe foram passadas ao longo de sua vida por meio de histórias, possuem um papel decisivo na constituição

de sua identidade. Apesar de serem momentos ocorridos ainda antes de seu nascimento, quando seus pais se conheceram, eles acabam por delinear alguns acontecimentos importantes em sua vida e que foram responsáveis por situações impactantes enfrentadas pela família como ela mesma relata:

**Excerto 3** - Voltando um pouco no tempo, meus pais se conheceram jovens, por ironia do destino. Meu pai trabalhava com a venda e troca de tropas de animais bovinos e equinos, e, em suas andanças, encontrou minha mãe. Eles começaram um relacionamento e logo se casaram, apesar da **desaprovação** da família dela, que **não aceitava** meu pai por ele ser negro e de **condições precárias**. Minha mãe, embora também de **condições desfavoráveis**, era de família branca e, por isso, a união foi **rejeitada**. [...]. **Contrariando** os desejos da família de minha mãe, meus pais se juntaram e foram morar na cidade de Mato Grosso. Lá, segundo minha mãe contava, eles trabalhavam nas lavouras. Na época, eu ainda não havia nascido. Após uns dez anos morando longe de Cavalcante, eles retornaram para uma fazenda chamada Fiandeira, na comunidade do Vão, na região de Cavalcante. Quando retornaram, já tinham três filhos mais velhos que eu. Eu nasci um ano depois do retorno. O retorno dos meus pais permitiu o restabelecimento do **vínculo** com seus familiares quilombolas da comunidade Areia, no município de Monte Alegre. [...] Dessa união entre meu pai e minha mãe nasceram nove filhos: eu, [...], pesquisadora, e mais oito irmãos. Meu pai, sempre **rejeitado** pela família de minha mãe, levava uma vida **perambulando**, muitas vezes **ausente**, deixando minha mãe e as crianças **sem apoio**, mesmo sabendo das nossas dificuldades. Ele **não se sentia acolhido** e, por isso, **vivia longe** da gente, nos seus afazeres de tropeiro (pessoa que trabalha com compra, venda e troca de animais pelas estradas). Meu pai, vindo de uma **família pobre e carente**, sempre teve que lutar muito desde cedo para sobreviver. Ao juntar-se com minha mãe, viu-se responsável pela sustentação de uma família. Em busca de cumprir essa responsabilidade, ele saía, deixando minha mãe sozinha com os filhos, para procurar trabalho, geralmente com seu ofício de tropeiro. Nem sempre conseguia trabalho ou sucesso com as tropas, e, às vezes, voltava sem nada para contribuir com as despesas de casa. A **ausência constante** de meu pai nos prejudicou muito. Tivemos que **conviver** basicamente com nossa família materna, que **não nos aceitava** como membros por conta do meu pai ser negro e de família pobre. Mesmo ausente, ele causava **estranheza** para a família da minha mãe (Lima, A. F. da S., 2024, p. 19-20, ênfase minha).

Ao ler o relato de Antonieta, é possível perceber que a questão do casamento interracial de seus pais foi um fator de grande importância na construção de sua identidade como mulher negra de pele clara (como ela mesma se descreve). A rejeição sofrida pelo pai de Antonieta, por parte da família de sua mãe, pode ser explicada pelo fato de seus familiares maternos não enxergarem aquela pessoa, que se casou com sua filha/irmã/neta/sobrinha/prima, como alguém “que é um homem, que é seu semelhante” (Fanon, 2020 [1952], p. 81). Para ser considerado um igual perante os brancos daquele local, seria necessário que ele passasse por um processo

de ressignificação e/ou “ajuste” de sua identidade, no qual aquelas pessoas poderiam dizer para ele: “você não tem nada em comum com os negros de verdade. Você não é negro, você é ‘excessivamente moreno’. [...] e, se alguém o considera negro, é por engano, pois de negro você só tem a aparência” (Fanon, 2020 [1952], p. 84)<sup>58</sup>. Além disso, ao fazer tal afirmação da identidade de uma pessoa que é considerada como alguém que não está dentro dos padrões sociais de “normalidade”, temos uma tentativa de nomear algo ou alguém, e isso é:

portanto, uma operação social, através da qual se realiza a construção social das coisas e se contribui para estruturação do mundo no qual ela é reconhecida. O ato da nomeação, quando dirigido a uma pessoa, estabelece uma relação entre identidade pessoal e sociedade. Conforme Bourdieu, essa relação reside no fato de que “nomear é instituir”. Não se trata apenas de um ato de atribuição de um nome a alguém ou a si mesmo, mas a inscrição dessa pessoa em um todo social, assinalando uma essência, uma competência, um direito de ser e um “dever ser” (Borges; Rocha-Coutinho, 2015, p. 177).

Nomear o efeito que ocorre é delimitar fronteiras, naturalizando limites entre universos, demarcando lugares a serem ocupados pelas pessoas e quais são as distâncias que devem ser mantidas (Borges; Rocha-Coutinho, 2015). No momento que se denomina o outro como “excessivamente moreno” ao invés de negro, temos uma tentativa do homem branco de dizer ao “outro” que ele pode ter acesso a determinado meio social, uma vez que ele não é um bárbaro (ou seja, não branco), mas alguém que se assemelha à própria branquitude. Como guardião dos privilégios, o homem branco jamais poderia repassar o acesso de suas regalias a alguém que não estivesse dentro de algum parâmetro que por ele fora estabelecido. Desse modo, ao conceder a aprovação ao sujeito considerado como diferente (Fanon, 2020 [1952]), são mantidos os meios para delimitar os novos espaços que não brancos podem acessar e para usar isso como uma forma de manter o poder em suas mãos.

E, a partir desse olhar “indulgente”, de quem comanda o ato de nomear, que o pai de Antonieta, talvez, pudesse ganhar a permissão familiar para desposar aquela mulher. Como próprio Fanon (2020 [1952]) sustenta, no casamento entre um homem negro e uma mulher branca, a autorização do homem branco ainda era essencial dentro do período histórico em que

---

<sup>58</sup> Franz Fanon afirma, em seu livro *Peles Negras, Máscaras Brancas*, que o processo de não ser considerado como negro, mas “excessivamente moreno”, é vastamente conhecido “pelos estudantes de cor na França. Recusam-se a considerá-los negros autênticos. O negro é o selvagem, enquanto o estudante é evoluído. Você é ‘um de nós’ [...] e, se alguém o considera negro, é por engano, pois de negro só tem a aparência” (2020 [1952], p. 84). Contudo, Fanon (2020 [1952], p. 82). alega que isso não faz que eles sejam vistos como iguais aos homens brancos e ainda faz que outros homens negros praticamente os rejeitem por tentar se assemelhar ao colonizador.

viviam os pais de Antonieta<sup>59</sup>. Porém, quando se realizava uma união sem essa anuência familiar, o desprezo por este casal acabava sendo austero (quando não trazia consigo consequências ainda mais avassaladoras, como a morte, linchamentos ou mutilações genitais que foram práticas consideradas triviais no passado). Desse modo, um quilombola que *não* negou suas raízes e origens ao contrair núpcias sem ter a permissão, daquele que se enxerga como um “ser superior”, só poderia resultar em rejeição, desaprovação, estranheza.

Os *vocabulhos* escolhidos pela própria Antonieta, para marcar a relação de seu pai com a família materna, ratificam essa rejeição e de modo geral são os mesmos que ela utiliza para descrever o tratamento dado pelos mesmos parentes a ela e aos irmãos. É necessário perceber, inclusive, que apesar das duas partes de sua família serem humildes, ao descrever a família paterna, expressões como “*situação precária*”, “*pobre e carente*” são utilizadas. Já no lado materno, a expressão é suavizada ao dizer apenas que eles tinham “*condições desfavoráveis*”. As gradações utilizadas para descrever a pobreza de seus parentes são essenciais para perceber que, mesmo em condições de escassez, existem diversos tipos de acessos que são dados ou negados às pessoas nessas condições e, inclusive, o fator racial exerce uma forte influência neste quesito. Os relatos de o quilombo ser um local de extrema vulnerabilidade permeiam a fala de vários quilombolas até os dias de hoje, e isso se deve ao fato, como foi mencionado anteriormente no capítulo dois, da falta de acesso aos direitos básicos de qualquer cidadão, ainda mais nos anos de 1970, quando a legislação era extremamente frágil na proteção dos mais vulneráveis.

Ao colocar as escolhas lexicais de Antonieta em foco, pode-se perceber que, enquanto ‘precário’ significa “em péssimas condições; que não alcança seu propósito; escasso; que não é suficiente; incerto; ausência total ou completa de estabilidade; frágil; cuja resistência é reduzida” (Precário, 2024); por outro lado, ‘desfavorável’ é algo que “não se apresenta de modo favorável; que se opõe a; contrário ou inadequado; que pode ocasionar ou causar prejuízo; desvantajoso” (Desfavorável, 2024). A potência das palavras escolhidas, ainda que de modo não intencional, levam o leitor de seu trabalho a perceber a diferença que ela busca marcar constantemente entre as famílias paterna e materna. Além da marcação das diferenças entre a família por meio de escolhas lexicais contundentes, em sua fala não é raro que a figura paterna seja representada como estando à margem perante a família, inclusive da que ele próprio formou com aquela mulher branca.

---

<sup>59</sup> Estimo, pela idade de Antonieta e por ela ter nascido depois de dez anos do casamento de seus pais, que eles se casaram no começo da década de 1950.

Do patriarca, Antonieta faz relatos contundentes do racismo sofrido por ele e dos percalços enfrentados por ela e pelos irmãos por sua ausência prolongada. Aqui é preciso ressaltar que a narração da história de Antonieta foi retirada de sua própria dissertação, inclusive é possível perceber que ela faz uma autorreferência denominando-se pesquisadora<sup>60</sup>. Esse Excerto 3 foi retirado da parte inicial de seu trabalho de pesquisa, na parte em que ela escreve sua autoetnografia. A importância de trazer à tona o relacionamento de seus pais, em especial com seu genitor, também se detém no fato de que em conversas informais, ainda que gravadas *com* o consentimento da professora pesquisadora, mas que por razões éticas preferi não transcrever aqui<sup>61</sup>, tive acesso a mais detalhes da história de vida de Antonieta e percebi que eles são importantes na constituição da identidade pessoal e profissional dela. Ao ouvir uma entrevista gravada em 2022 e comparar com a escrita aqui apresentada, o modo de contar a história é diferente, novos adjetivos são utilizados para denominar a figura paterna. E, por fim, há acréscimo de detalhes de motivações da ausência prolongada à superfície, a exemplo de seu envolvimento amoroso com mulheres de diferentes cidades pelo estado de Goiás, fator adicional influenciador no prolongamento de sua ausência. A diferença entre o relato da dissertação de Antonieta e o que foi exposto em uma conversa pessoal acontece, segundo Bakhtin (2010, p. 116) porque:

*A palavra dirige-se a um interlocutor:* ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) [...] Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral e do nosso direito.

O que contamos, para quem contamos e de que modo fazemos isso vai depender do interlocutor a quem nos dirigimos. A conversa que tive com Antonieta foi gravada durante um evento ocorrido em Cavalcante (GO), começou de modo despretensioso e não tinha a intenção

---

<sup>60</sup> Escolhi utilizar o termo “professores-pesquisadores” justamente por ele se apresentar em várias falas de meus colegas durante nossas conversas e, também, por ser um termo que ratifica as posições ocupadas por eles e que tanto interessam dentro desta pesquisa.

<sup>61</sup> Por serem conversas que trazem histórias pessoais e comentários sobre outras pessoas, fiz a escolha por preservar a intimidade daqueles que são citados, cujo envolvimento nesta pesquisa ocorre indiretamente.

de que aquele fosse um momento de registro de material empírico para a pesquisa. Mas, ao perceber que questões valiosas estavam sendo abordadas, comecei a fazer o registro. Na conversa informal entre duas amigas, pois essa é a relação que estamos construindo ao longo do tempo, ela confidenciou momentos particulares de sua jornada familiar que não estão descritos na dissertação escrita por ela (Excerto 3). Isso ocorre porque seu texto está em um portal público de livre acesso e nossa conversa, ainda que faça parte de um trabalho que será publicado nos mesmos moldes, talvez não tenha dado a ela a mesma impressão. Afinal, a escrita e a fala, embora sejam do mesmo conteúdo, utilizam modos próprios de organização e comunicação do pensamento. Além disso, na escrita, temos a possibilidade de ler e reler o que está lá para fazer um ajuste mais próximo possível daquilo que desejamos comunicar.

Já nossa conversa manteve um nível de informalidade no qual ela, inclusive, repreendeu-me de modo alegre e surpreso, porque eu não conhecia o significado da palavra “tropa”, relacionada à profissão de seu pai e que significa “comprar e vender cavalos e bois”. Seu espanto relacionou-se com o fato de que, apesar de ter algum conhecimento sobre a realidade rural, eu desconhecia essa expressão, por não ser uma atividade comum nas zonas rurais do Rio Grande do Sul, estado onde mora minha família. Em sua dissertação, ela também utiliza o termo tropa, porém coloca uma explicação entre parênteses, por subentender que seus leitores possam não compreender o que faz alguém que tem como profissão ser tropeiro. A consideração sobre este (des)encontro em relação ao que esperamos que nossos interlocutores possuam em seu repertório de significados, por nós duas termos vivências sociais e culturais similares, contudo outras distintas, fez-nos enxergar, como diz Bakhtin (2010, p. 117), a necessidade de compreender que “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc”. Ao ouvi-la mencionar o termo tropa, eu, por ser filha de um militar do Exército Brasileiro, fui automaticamente remetida a uma imagem de um grande grupo de militares, pois em minhas vivências esse termo foi, e ainda é, na maior parte das vezes utilizado com essa conotação.

Desse modo, mesmo que tenhamos muitas experiências em comum, ainda existe uma vasta possibilidade de não compartilharmos alguns significados. Contudo, quanto mais “aculturado” o interlocutor for, mais ele poderá se aproximar do “auditório médio da criação ideológica” (Bakhtin, 2010, p. 117); em minha experiência, conhecer pessoas de diferentes partes do país e poder vivenciar de perto as tradições dessa comunidade foi algo que ampliou significativamente meu repertório linguístico, cultural, político, educacional e social. Entendo que essa aculturação, nos dias de hoje, não diz respeito somente ao conhecimento formal que

podemos acessar com a educação formal, mas também ao conhecimento de mundo que adquirimos quando estamos em espaços diferentes dos quais vivemos e temos contatos com outros modos de viver.

### 3.2.1 Outros impactos da relação com as famílias

Em sua fala, no Excerto 3, outro ponto que foi destacado, é a percepção que Antonieta tem, pelos relatos de seus pais e irmãos, de como foi o retorno de Mato Grosso para o Goiás e a reconexão com os parentes, após a volta dos genitores. Apesar de estarem há uma década morando em outro estado, o vínculo com a família paterna foi retomado e houve acolhimento. Já a família materna, mesmo percebendo as dificuldades enfrentadas pelo casal, preferia mantê-los à margem e se recusava a prestar qualquer tipo de auxílio, mesmo tendo ciência de que eles passavam necessidade. Para Borges e Rocha-Coutinho (2015, p. 181-182):

a legitimação social da violência simbólica é de grande importância política, uma vez que transforma o diferente em inferior, “naturalizando” uma inferioridade que é da ordem do socialmente construído. O que é fruto da cultura passa a ser atribuído à natureza. Assim, as discriminações, estigmatizações, exclusões, desqualificações e violências resultam de um sistema que legitima tanto a desigualdade quanto as práticas discriminatórias tornando invisíveis tais formas de violência. Esse processo de “naturalização” – que, apesar de culturalmente construído, atribui a uma suposta “natureza” distinta a inferioridade de determinados grupos torna, assim, invisível grupos de pessoas, discriminando, estigmatizando, desqualificando esses grupos – torna, assim, invisível a prática violenta que tornou esse processo possível.

Ainda que esses processos mencionados por Borges e Rocha-Coutinho (2015) não sejam necessariamente conscientes, eles têm o poder de moldar as relações e fortalecer um sistema-mundo que intensifica as desigualdades e diferenças. O fato de a família materna colocá-los em uma posição de inferioridade traz à tona quão naturalizada era a violência simbólica a que Antonieta, sua mãe e seus irmãos eram submetidos. O discurso social dominante estabelece maneiras de categorizar os indivíduos de acordo com características consideradas comuns, naturais e esperadas dos membros daquele espaço social. As características visíveis de alguém levam um indivíduo a prever a categoria na qual o “outro” se encaixa e, por consequência, pertence. Além disso, suas características mais visíveis levam o interlocutor a tentar prever quais atributos dele são responsáveis pela “identidade social”. E, por fim, o que antes eram “apenas” *preconcepções* são transformadas em expectativas normativas (Borges; Rocha-Coutinho, 2015, p. 182). No caso da história aqui retratada, o

estigma gerado pelo fator racial tornou “plausível” e “justificável” para aquelas pessoas excluir e discriminhar os membros da família cuja cor da pele não era branca (Borges; Rocha-Coutinho, 2015, p. 182).

A falta de referências culturais que tragam parâmetros que não sejam negativos ou pejorativos às pessoas negras exerce forte influência no processo de aceitação da própria identidade, tornando-o ainda mais difícil. A força de escutar repetidas vezes sobre as “imperfeições” e “inferioridade” e sentir dificuldade ou até mesmo impossibilidade de superá-las faz que muitas pessoas acreditem naquilo que é colocado para elas como verdade absoluta. Os próprios sujeitos pertencentes a essa identidade podem sentir raiva de sua posição, uma vez que estamos em uma sociedade em que os ideais de estética e racialização são construídos com base na suposta superioridade psicológica e cultural da branquitude. Ao crescer em um ambiente que expressa tão abertamente a hostilidade contra aqueles que não estão dentro do padrão arbitrário que foi escolhido, parece impossível que tal violência não seja internalizada, mesmo por aqueles que são vítimas dela (Borges; Rocha-Coutinho, 2015, p. 183).

Os modos de agir das duas famílias estão muito vivos nas falas e nas produções escritas de Antonieta. Por sua referência aos familiares, pode-se interpretar na fala uma ideia de que a família era composta por pessoas com comportamentos opostos: em um lado havia afeto e cuidado, mas do outro lado rejeição e indiferença. As palavras que ela utiliza para abordar familiares e as relações mantidas com essas pessoas, em conjunto com um panorama maior de sua história, revela-nos isso, pois se do lado dos parentes de seu pai houve um restabelecimento dos *vínculos*, com os parentes de seu lado materno a relação se limitava a *convivência*.

De acordo com o *Dicionário Online de Português*, a palavra “conviver” pode significar “possuir convivência; ter uma vida em comum; ser próximo de alguém, ter uma boa relação com alguém” (Conviver, 2024). Entretanto, a mesma palavra também pode ser entendida como “coexistir; partilhar um mesmo local, adaptar-se; ficar acostumado com situações ou condições exteriores”. Por sua vez, a palavra “vínculo” traz os seguintes significados: “o que tem capacidade de ligar, unir, atar uma coisa à outra, o que estabelece uma ligação afetiva ou moral entre duas ou mais pessoas, o que tem capacidade para estabelecer uma relação lógica ou de dependência” (Vínculo, 2024). Essas interpretações são ratificadas, inclusive, por relatos orais que ocorreram durante nossas aulas da disciplina Sociolinguística Qualitativa, quando Antonieta me afirmou que ela e seus irmãos não tiveram acesso às mesmas oportunidades que seus primos maternos por conta do racismo e da suposta “estranheza” que seu pai causava na família de sua mãe. Já da família paterna as lembranças são positivas, até porque estar em um ambiente no qual a cor de sua pele não é responsável pelo preconceito sofrido é um momento

de liberação. Além disso, nesse ambiente, são atribuídos outros valores positivos para a identidade negra e, por experiência própria, posso afirmar que não existe na vida sentimento melhor do que se sentir igual aos outros que o cercam, com a liberdade e a aceitação para expressar aquilo que realmente somos. Ao refletir sobre as cargas semânticas das palavras escolhidas por Antonieta, ainda que de modo inconsciente, e seus relatos iniciais, percebo que

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados (Fairclough, 2016, p. 95).

As palavras escolhidas para representar a família trazem, por um lado, o entendimento de que ela está inserida em um “espaço de pertença, cuidado mútuo e valorização das diferenças” (Gonçalves, 2021, p. 13). Por outro lado, ela se encontrava em um local que se apresenta como o “microcosmo da cultura do dominador”, que confere a algumas pessoas o poder autocrático de definir quão relevantes ou insignificantes são as experiências e a vida daqueles que são considerados o “outro” (Gonçalves, 2021, p. 12). Infelizmente, para ela, a maior parte de sua convivência foi com uma parcela familiar que não a aceitava e por essa razão foi necessário criar uma rede de sustentação com as microrresistências diárias (Gonçalves, 2021, p. 12), o que acabou se tornando um traço característico da personalidade dessa professora. Ao recontar sua história e de seu pai, em vários momentos, Antonieta usa a palavra “luta” e se descreve como uma lutadora por ter conseguido passar por várias adversidades ao longo de sua trajetória. Essa representação social que ela constrói acerca de si e dos grupos aos quais pertence e se referencia, por meio do discurso, auxilia-a a estabelecer as representações que fazem que ela se sinta incluída em alguns espaços sociais, mas excluída em outras comunidades (Bagno, 2017, p. 199).

A identidade pode ser expressa de várias maneiras, aqui vemos que a exclusão que ocorreu por conta de seu pai ser um homem negro e quilombola (outra identidade que naquela época carregava muitos estereótipos e preconceitos) ocasionou que ela, seus irmãos e sua mãe precisassem ser resilientes para poder sobreviver. A marginalização que os acompanhou durante a infância fez que ela se tornasse uma mulher que não tem receio de dar suas opiniões, pois, como muitas de nós, ela precisou “gritar” para que sua voz fosse ouvida e levada em consideração. Além disso, o preconceito sofrido durante a infância e adolescência a dispôs, já na vida adulta, a abraçar sua identidade como quilombola com muito mais força, mesmo que

ela tenha morado a maior parte de sua vida fora do quilombo. Ao se autoidentificar como uma mulher negra e quilombola, hoje, para Antonieta, é uma maneira de se apropriar positivamente dos discursos que no passado eram usados para marcar sua identidade de modo negativo. Indubitavelmente, o discurso é uma prática que não apenas representa o mundo, mas também constrói e constitui o mundo em diferentes significados (Fairclough, 2016, p. 95) e, por essa razão, ele pode ser transformado.

Apesar disso, é necessário compreender que o “discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, [...] por normas e convenções” (Fairclough, 2016, p. 95). Uma pessoa sozinha dificilmente consegue modificar as práticas discursivas dentro da sociedade, isso porque a constituição discursiva da sociedade “não emana de um jogo livre de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais e concretas orientando-se para elas” (Fairclough, 2016, p. 97).

Desse modo, o “ser negra e quilombola” começa a ser ressignificado por ela, enquanto indivíduo, partindo de uma série de vivências que vão permeando sua existência no decorrer de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Além disso, o contato com o ambiente acadêmico ocupa um espaço determinante na ressignificação das identidades, contudo é válido ressaltar “que as mudanças subjetivas, individuais, estão imbricadas em mudanças no próprio discurso social” (Borges; Rocha-Coutinho, 2015, p. 180). Além disso, no Brasil e no mundo os movimentos sociais, assim como outros grupos, classes, comunidades ou blocos, utilizam o discurso como uma prática política e ideológica que “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (Fairclough, 2016, p. 98).

Desse modo, muitas das mudanças na sociedade, que têm sido experimentadas mais fortemente nas últimas décadas, a exemplo das questões raciais que estão presentes na fala de Antonieta, têm por trás de si uma forte atuação do Movimento Negro (brasileiro e mundial) como um “importante ator político, que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira em prol da superação do racismo” (Gomes, 2017, p. 24). Por fim, o discurso como prática política ou ideológica não é somente um lugar de luta pelo poder, mas serve para balizar e delimitar a luta pelo poder. A prática discursiva recorre às convenções que naturalizam ideologias particulares, relações de poder e maneiras de se articular (Fairclough, 2016, p. 99). Ainda assim, em diferentes circunstâncias sociais, os mesmos modelos podem se tornar foco de contestação e luta, e os sujeitos e as práticas discursivas relacionados a tais convenções poderiam ser vistos

como contraditórios e, por essa razão, a sociedade está a todo momento sendo rearticulada em razão dessas disputas na ordem do discurso; podemos comparar esse contexto na história de Antonieta que, em um momento da vida, era discriminada por sua classe e pela cor de sua pele, porém, hoje se sente orgulhosa desses mesmos traços (Fairclough, 2016).

### 3.2.2. Maternidade e luta pela sobrevivência

Das dificuldades passadas ainda na infância que me foram relatadas por Antonieta, o sumiço definitivo do pai foi a que lhe causou maior impacto. Ao recontar essa história, ela tinha lágrimas nos olhos e me confidenciou que foi um período muito difícil, por conta dos desdobramentos ocorridos diante desse fato, como podemos ler no trecho que segue:

**Excerto 4** - Não sendo aceito pela família de minha mãe, meu pai não encontrou alternativa melhor a não ser nos abandonar de vez. Em 1979, ele desapareceu, saindo sem destino e sem deixar rastros ou informações. Quando desapareceu, deixou minha mãe com oito filhos nascidos e grávida de outro. Seu desaparecimento nos trouxe ainda mais sofrimento. Vivíamos na angústia da sua espera, e minha mãe, coitada, preocupada e quase enlouquecida, trabalhava incessantemente para garantir nosso sustento diário. Foram tempos muito difíceis para nós. Às vezes, passávamos até privação de alimentos dentro de casa devido à escassez e à dificuldade que minha mãe, solteira, tinha para cuidar de nove filhos sem emprego e sem moradia. Nesse contexto, com o desaparecimento do meu pai, minha mãe deu à luz ao meu irmão caçula. Naquela época, morávamos de aluguel e trabalhávamos sem parar para ajudar no custeio das despesas de casa. Quando meu pai desapareceu, eu tinha nove anos, e já havíamos passado por várias situações difíceis. Lutamos de todas as maneiras possíveis para sobreviver. Naquela época, não existiam políticas assistivas de governo, então não tínhamos nenhuma assistência financeira de programas governamentais. Minha mãe exercia a profissão de lavadeira, lavando roupas de quase todas as famílias proeminentes de Cavalcante/GO, e nós, filhos, sempre a acompanhávamos em todas as tarefas. Além de lavadeira, minha mãe e nós pegávamos lenha para vender para os moradores de Cavalcante. Também vendíamos doces e biscoitos caseiros que minha mãe fazia. Estudar? Não conseguia muito, pois buscar formas de garantir o que comer e onde morar era mais significativo para nós. Mesmo morando na cidade, naquela época, não possuímos luz elétrica e tudo era na base da lamparina, então à noite não tínhamos como realizar quase nenhuma tarefa (Lima, A. F. da S., 2024, p. 20-21, ênfase minha).

O relato de Antonieta remete-me a uma parte do livro *Quarto de Despejo* – Diário de uma favelada da escritora Carolina Maria de Jesus, mãe-solo de três crianças, quando ela afirma que “[...] O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças” (Jesus, 1992, p. 25). As situações vivenciadas por Antonieta, em conjunto com o total descaso das autoridades

políticas da época, fizeram que fosse necessário trabalhar para auxiliar no sustento da casa, porém isso não os impediu de aprender algumas lições com a “professora” que a fome é. A falta de alimentos, algo tão básico para nossa sobrevivência, ensinou muito a Antonieta e a tornou uma profissional que tem um olhar afetuoso para seus estudantes, e isso se transforma no desejo que pulsa em sua vida que é auxiliá-los a ter uma vida digna e com melhores condições. É oportuno ressaltar a existência de políticas públicas, na atualidade, que auxiliam a diminuir o problema da fome no Brasil; hoje, as escolas dos diferentes segmentos contam com a merenda escolar como uma forma de combater esse problema social, que ainda persiste na realidade brasileira e que foi agravado na pandemia de covid-19.

Como ela mesma relata, a maior preocupação da mãe dela e dos irmãos era ter condições mínimas de sobreviver garantindo comida e abrigo, o que determinava o estudo não ser prioridade, pois, onde é preciso lutar para garantir o básico para subsistir, ir à escola acaba se tornando uma necessidade secundária. Como professora da rede pública, em especial na periferia do Distrito Federal, já observei por vezes essa situação e, apesar de me sensibilizar com a situação, tenho plena convicção de que apenas quem já vive na pele a incerteza de quando será sua próxima refeição ou que não tem uma casa para retornar ao final do dia é capaz de compreender a dor e as marcas deixadas pela miséria. Sobre esse assunto, Carolina Maria de Jesus (1992, p. 33) faz um alerta importante: “quem deve dirigir (o país) é quem tem capacidade. Quem tem dó e amisade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre”, não sendo capaz de compreender as mazelas pelas quais a população, em especial a mais vulnerável, passa diariamente.

Com a ausência do patriarca, a família passa a ser chefiada pela figura feminina que estava responsável por garantir o sustento dela e de mais nove crianças. Contudo, ainda percebemos no discurso marcas muito fortes de uma sociedade que coloca a figura masculina no centro das relações familiares, ainda que diversas pesquisas no Brasil<sup>62</sup> já comprovem que quase 50% das famílias são chefiadas por mulheres, muitas delas sem seus respectivos parceiros. No discurso de Antonieta, a marcação da identidade materna pela expressão “mãe solteira” é utilizada para se referir à mulher que sozinha é responsável pelo sustento dos filhos

---

<sup>62</sup> Por exemplo: IBGE. *Mulheres são responsáveis por chefiar quase a metade dos lares brasileiros*. Brasília: Agência Gov., 22/10/2024. Disponível em: <a href="https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202410/censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens#:~:text=Mulheres%20s%C3%A3o%20respons%C3%A1veis%20por%20chefiar%20quase%20a%20metade%20dos%20lares%20brasileiros,-Em%202022%2C%20mulheres&amp;text=Em%202022%2C%20das%2072.522.372,Piau%C3%AD%20(50%2C4%25). Acesso em: 20 jun. 2025.</a>

e não necessariamente a seu estado civil, uma vez que ela era casada até ser deixada para trás pelo esposo. Além disso, os adjetivos “*coitada*”, “*enlouquecida*” e “*preocupada*”, usados para referir-se à mãe, são provenientes de discursos que colocam a mulher em um papel de aparente fragilidade, até mesmo incapaz de resolver seus problemas, mas a história de vida dessa matriarca é justamente o contrário, porque ela sozinha precisou enfrentar o preconceito e a pobreza para criar seus filhos sem apoio do companheiro, de parentes ou do Estado.

Compreendo que essa denominação de “mãe solteira” vem de um estigma social criado dentro do sistema heteronormativo e patriarcal no qual vivemos. Desse modo, as famílias monoparentais, em especial aqueles nas quais a maternidade é exercida solitariamente, são as grandes responsáveis pelo início do entendimento de que existem vários tipos de arranjos familiares que divergem do padrão da heterossexualidade e que tornam uma espécie de imposição social o entendimento de que a família nuclear ocidental se encaixe obrigatoriamente no modelo composto por pai, mãe e filhos. Contudo, apesar de parecer um conceito atrelado aos tempos atuais “desde o século XIX, nas camadas populares era uma constante lares chefiados por mulheres, de modo que a ausência dos companheiros engendrava suposições — em geral de intuito ofensivo, pejorativo e machista — de maior liberdade sexual das mulheres” que pertenciam a essas classes sociais e se encontravam nessa condição de sozinha ser responsável pelo próprio sustento e de seus filhos (Soihet, 2004 *apud* Gobbi, 2023, p. 5).

As mudanças de comportamento, em especial das mulheres, começaram a ser mais frequentes na segunda metade do século XX, com sua inserção no mercado de trabalho, com a popularização da pílula anticoncepcional (garantindo nossos direitos reprodutivos) e com a crescente força do movimento feminista. Contudo, ainda atualmente, muitas mulheres que são mães solo relatam sofrer preconceitos, pois, em uma sociedade na qual a “família tradicional” ainda é o modelo referencial, arranjos familiares diversos dessa referência são percebidos pela sociedade com certa estranheza e desconfiança. Sobre as diferentes significações dadas, na atualidade, à monoparentalidade das mulheres, Gobbi (2023, p. 5-6) afirma que

A noção recém-cunhada “mãe-solo” carrega diferentes compreensões e posturas diante do mundo e se faz, entre outras formas, ao questionar a figura da mãe solteira, representações e práticas dela decorrentes. Taiane Lima (2021), na tentativa de conceituá-la, destaca a solidão presente na palavra solo e que se revela na vida. Há um forte peso carregado e que se fez na construção da complexa figura acolhedora, que deve ser sempre forte e guerreira e não envergar, sobretudo, quando negras e pobres. Trata-se de estar só e ter que contemplar questões que estão para além da preocupação financeira característica à chefia da família, não exatamente por opção. Vale sublinhar que ao homem, no caso da maternidade solo, coube a decisão de não ser pai, o que é aprovado socialmente, o mesmo não ocorrendo com a mulher que opta

por não criar os filhos(es/as). Contudo, ser mãe-solo não deve ser resumido apenas a um infortúnio ocasionado à vida de alguém que se viu desprovida de um companheiro (inclusive no aspecto de auxiliar nas despesas domésticas ao prover o lar). Ao contrário, a condição “solo” pode ser vista como opção ativa. O caráter dessa opção contempla diversos elementos, tais quais a não sujeição à violência doméstica, o justo direito de desejar e viver em liberdade – de não ter alguém ao lado cotidianamente a regrar os passos dados –, o querer cuidar dos filhos e das filhas sem a obrigatoriedade de uma colaboração masculina e, até mesmo, o querer construir outras configurações familiares em que a presença masculina não é prioritária. As opções sofrem condicionamentos e limitações sociais, sobretudo, quando encaramos as mães-solo negras, pobres, periféricas.

Refletir sobre as colocações de Gobbi (2023) acerca dos diferentes significados atribuídos à maternidade solo é preciso para que se tire a carga excessivamente negativa do termo, pois, como a própria autora coloca, algumas mulheres têm escolhido essa configuração familiar pelos motivos anteriormente expostos.

Mas, como a pesquisadora bem reforça, também devemos ter o cuidado com as representações dessas mulheres como “mães guerreiras” ou “heroínas”. Pois, esse tipo de representação acaba perpetuando o estereótipo que romantiza e dá um viés positivo a uma sobrecarga feminina de quem não optou por viver sozinha a maternidade, em especial quando pensamos em mulheres “negras, pobres, periféricas” (Gobbi, 2023, p. 6) e que não possuem uma rede de apoio; além de ser um discurso, que acaba desresponsabilizando os genitores e o Estado pela falta de apoio que devem prestar às mulheres e as crianças/adolescentes nessas situações.

É interessante trazer à tona também uma outra realidade que está sendo bastante discutida/ representada nas redes sociais, em especial no Instagram, que são as mães, cuja monoparentalidade também é uma realidade apesar de estarem casadas (ou em relacionamentos estáveis) com os genitores de seus filhos. Isso ocorre porque o cuidado e a dedicação aos cuidados acabam sendo colocados como responsabilidade unilateral de apenas uma das pessoas na relação. Desse modo, mais uma vez podemos perceber que o estado civil da pessoa não interfere na obrigatoriedade imposta, em geral, às mulheres de tomarem para si de modo exclusivo o cuidado dos filhos.

Contudo, nesses casos, a figura masculina acaba assumindo a representação do papel, seja ele verdadeiro ou não, de provedor da casa que precisa se ausentar para trazer o sustento de seus filhos e sua companheira, mesmo que ela também trabalhe e contribua na renda familiar, empenhando-se para conciliar sua vida profissional e de maternidade. Todos esses exemplos servem para que possamos compreender que existem incontáveis modos, nos quais a

maternidade solo se apresenta e cada um deles possui seus próprios desafios e intersecções, seja para as mulheres na atualidade ou nas décadas passadas

Figura 29 – Charge com a representação das responsabilidades excessivas da mãe solo



Fonte: A mãe solo (20 ago. 2017).

Ao retomar a história de Antonieta, percebemos vários elementos das dificuldades de ser mãe solo apresentadas ao longo da narrativa: a fome, a ausência do apoio estatal e da figura paterna. A soma desses elementos resultou na necessidade de ela e de seus irmãos, crianças e adolescentes à época, esquecerem dos afazeres escolares e brincadeiras para que se concentrassem em garantir o básico da subsistência; uma vez que, sozinha, seria muito difícil, para sua mãe e para qualquer pessoa, sustentar uma família numerosa, acumulando o trabalho,

que servia como sua fonte de renda, os afazeres domésticos e o cuidado de crianças de diferentes faixas etárias. Ao retratar a figura materna, como “*coitada*”, “*enlouquecida*” ou “*preocupada*”, Antonieta encontra — ainda que se utilizando de um léxico patriarcal e heteronormativo—um meio de trazer à tona as ambiguidades dessa figura materna.

Por conseguinte, ao mesmo tempo em que uma mãe solo esteja estafada por ter que dar conta de todas as demandas familiares sozinhas, são dela os méritos da criação e do cuidado com sua prole ao longo dos anos. Se aos homens a negação da paternidade não é algo questionado, muitas vezes até normalizado, para as mulheres acaba “sobrando” arcar com todas as demandas essenciais para a criação de um outro indivíduo. Nas falas de Antonieta, podemos perceber que a força da colonialidade passa imperceptível por alguns de seus discursos. A despeito de ela também ter sido mãe solo de seus três filhos e precisado trabalhar duramente para poder prover o sustento a sua prole, toma para si uma identidade diferente daquela atribuída à sua mãe, como podemos ver no trecho que segue:

**Excerto 5** - Com 24 anos e mãe de uma criança, retornei ao interior e fui morar no Quilombo Kalunga de Monte Alegre, mas não retornei para a casa dos meus pais. [...] Naquela época, com uma criança de colo, tive que trabalhar dois turnos devido à quantidade de alunos, mas só recebia por um período trabalhado. [...] Na escola Reunida Floresta, trabalhei por cinco anos, de 1993 a 1999. Neste período, **me casei** e tive meu segundo filho [...] Apesar de cuidar da minha mãe, não podia deixar de trabalhar, pois tinha dois filhos para sustentar e ajudar nas despesas de saúde dela. [...] Além da minha profissão de educadora, **sou mãe solo**, independente, que conseguiu criar meus três filhos com muita luta e coragem, buscando um direcionamento para cada um deles. A mais velha, se tornou educadora. O do meio, abandonou os estudos e sobrevive na luta diária sem emprego formal. Já o mais novo, terminou o Ensino Médio em 2022 e busca a continuidade dos estudos (Lima, A. F. da S., 2024, p. 22 – 24, ênfase minha).

Concomitantemente, percebemos em sua fala dois movimentos distintos. De um lado, ao falar de sua mãe, Antonieta atribui à a identidade de “mãe solteira”, que possui uma forte carga negativa, ao associar mulheres com filhos a seu estado civil. De outro lado, porém, ao mesmo tempo, é possível ver sua tentativa de romper com a colonialidade ao se autodenominar como “mãe solo”, desatrelando o estado civil da maternidade e o associar a uma condição de luta pelo sustento dos filhos. Esse tipo de atitude ocorre, como afirma Rajagopalan (2024, p. 9), porque “a tarefa de se esquivar dos fantasmas do passado logo se revela nada fácil, pois o colonialismo deixou uma sombra muito longa e sinuosa que ainda ofusca a capacidade de suas vítimas de outrora de enxergar a realidade das coisas”. Ao mesmo tempo que tomamos consciência da colonialidade em diversos aspectos de nossas vidas, a desconstrução de séculos

de opressão é algo trabalhoso, cujo empenho na mudança de postura deve ser diário e baseado no entendimento de que somos seres em constante (des)construção, estamos aprendendo sempre e precisamos estar constantemente atentos às nossas escolhas discursivas para que não reforcem esse discurso colonial que tanto nos oprime enquanto habitantes do Sul Global. Rajagopalan (2024, p. 12-13) ainda afirma que:

A desconstrução [...] à qual me refiro não equivale à destruição pura e simples, tal qual amplamente se alardeia no imaginário popular, graças à interpretação errônea, maldosamente promovida, por aqueles que se dão como satisfeitos com como as coisas se encontram, não se importando com as iniquidades nelas contidas. Ela se dirige à árdua tarefa de desnudar e expor os construtos fabricados no passado e que hoje passam por fatos consumados, acima de quaisquer questionamentos como se tivessem sido ordenados por vontade divina. Ou seja, o que foi construído de acordo com interesses de outrora pode e deve ser desconstruído, diante da descoberta dos males que o construto em questão tenciona passar em branco. O clamor para abraçar uma postura decolonial precisa ser encarado, por conseguinte, não só como um esforço, mais do que urgente e necessário, de livrar-nos das garras da colonialidade que tanto nos oprime e impede de agir livremente, mas também como uma nova epistemologia, nova forma de vislumbrar o mundo diante dos nossos olhos e a nossa própria condição e atuação nele.

Por fim, acredito que o ato de trazer à superfície questionamentos sobre as escolhas lexicais que fazemos em nosso cotidiano e analisar os diversos significados que estão por trás de nossas escolhas, sejam elas conscientes ou não, conforme Rajagopalan (2024, p. 13), permite-nos “desnudar e expor os construtos fabricados no passado”. É com a compreensão da raiz dessas escolhas que podemos entender, de modo mais profundo e crítico, como a carga semântica dessas palavras auxilia na criação e na manutenção de um *status quo* no qual privilégios são mantidos e direitos, negados. É bastante usual, em especial nas redes sociais, depararmo-nos com conteúdo que alerta sobre palavras e/ou expressões com cunho racista ou sexista, ou até mesmo fazem listas que coibem o uso de certas palavras por terem uma origem que remete a essas questões. Apesar de fazerem um trabalho de conscientizar as pessoas a respeito do peso que essas expressões e/ou palavras carregam, esse tipo de postura acaba não trazendo uma abertura ao diálogo e ao real entendimento dos motivos que levaram certos conceitos a se perpetuarem por tanto tempo.

É o caso das expressões “mãe solo” e “mãe solteira” que são amplamente discutidas nesta seção; ao entender toda a carga semântica, histórica, cultural e discursiva dessas expressões, podemos ter consciência mais profunda sobre o porquê devemos ou não utilizar cada uma delas e sobre o tipo de discurso que estamos nos filiando quando fazemos a escolha

por uma ou por outra. A própria Gobbi (2023) nos chama atenção para o termo mãe solo que pode ou não ser utilizado de modo positivo, dependendo da individualidade que cada história apresenta, pois para essas mulheres/mães, em especial as negras e periféricas, “há uma inegável força que se faz em luta cotidiana, tendo as crianças, filhos e filhas, como arranque para suas ações. É um futuro no presente, não há uma projeção para o depois, o depois é o agora” (Gobbi, 2023, p. 7). Assim, como Antonieta, sua mãe e seus irmãos e para muitas famílias que lutam e/ou lutaram pela sobrevivência no presente ou em tempos passados, essas mulheres devem ser vistas não como “enlouquecidas”, “preocupadas” ou “coitadas”, pois, apesar dos avanços das últimas décadas, ainda estamos longe de alcançar em plenitude a proteção às crianças e à maternidade que consta como direito social garantido a todos pela Constituição Federal de 1988.

### 3.3 Vivências que nos marcam: o preconceito linguístico nosso de cada dia

Enquanto Antonieta tem suas lembranças da infância muito focadas nas vivências familiares, nos relatos de Sepé Tiaraju, as experiências escolares da infância são trazidas à tona com mais intensidade. Durante nossas interações iniciais, foram poucos os momentos em que ele compartilhou experiências mais íntimas e familiares, o que acaba deixando transparecer um perfil um pouco mais reservado ao trazer à tona suas experiências pessoais, contudo, consegui me conectar com sua experiência e relembrar algo que também ocorreu comigo na infância e deixou algumas marcas profundas. Desse modo, apresento um dos poucos relatos que ele faz a respeito de sua família:

**Excerto 6** - Quando nasci às margens do rio Amazonas nos idos de 1970, ouvia os vizinhos e pessoas dessa Zona Ribeirinha falarem palavras diferentes daquelas que eu ouvia meus avós e pais, de origem nordestina falarem. Enquanto meus avós pronunciavam /poupa/ para a parte traseira da embarcação, a população originária da região amazônica pronunciava /pupa/. Para a palavra /canoal/, os nativos falavam /canua/, e para a palavra /boial/, eles falavam /buia/. Contudo, naquele tempo, ainda, sem nenhum conhecimento sociolinguístico, achei que se tratava de **erro de pronúncia** por parte da população nativa ribeirinha ou por questões de nível de escolaridade (Lima, A. dos S., 2024, p. 36, ênfase minha).

Assim como Sepé Tiaraju, tenho uma memória da infância relativa à diversidade linguística que me marcou profundamente. Aos seis anos, com o nascimento de meu irmão, Maura, uma moça recém-chegada do interior da Bahia veio trabalhar em nossa casa para auxiliar meus pais nos afazeres domésticos e cuidar de nós, crianças, enquanto eles estavam

fora de casa trabalhando. A lembrança que me marcou muito sobre esse período de adaptação foi um dia, na mesa do almoço, quando estávamos iniciando a refeição, ela me questionou se eu desejava comer com uma colher ou com um “galfo”<sup>63</sup>. Naquele momento, gerado em mim o estranhamento do modo de ela pronunciar a referida palavra, gentilmente eu lhe disse: “tia, não é assim que se fala! É garfo”. Ela não se sentiu constrangida com a minha “correção”, mas me pediu que a ajudasse a “falar direito”; eu, criança, assim como Sepé Tiaraju, sem entendimento sobre a variedade linguística e aceitando somente o ‘português padrão’ como referência, segui corrigindo-a sempre que “havia” alguma necessidade.

Talvez essa minha necessidade de corrigir cada desvio da norma padrão que Maura apresentava se dê pelo fato de que, quando eu era ainda menor, com quatro ou cinco anos, depois de uma temporada de férias de trinta dias na casa de meus avós no Rio Grande do Sul, era habitual que eu retornasse para casa falando a variação linguística de meus parentes gaúchos. E, ao retornar para Brasília, não raro esse novo modo de falar se tornava motivo de chacota por parte de conhecidos de minha família que ficavam pedindo para que eu repetisse palavras como *carroça*, *carro*, entre outras que possuem o som de /rr/ — pronunciado com bastante ênfase na Serra Gaúcha — e que faziam parte das conversas de meus familiares, que eu escutava e, por essa razão, eu saberia “imitar” a pronúncia utilizando-me daquela variedade. Ou, ainda, que eu utilizasse os regionalismos, por exemplo, chamar “bezerro” de “terneiro”, proporcionando a eles boas risadas. Porém, para mim aquela era uma situação de muito constrangimento, em especial, porque eram adolescentes ou crianças mais velhas que faziam esse tipo de chacota comigo e isso me entristecia. Desse modo, meu intuito era, ao mesmo tempo, impor para Maura a norma padrão e evitar que ela tivesse experiências tão negativas quanto as minhas.

Em minha cabeça pueril, isso fazia completo sentido; contudo, hoje, passados quase trinta anos, creio que ela também tenha tido que lidar com a chacota e preconceito linguísticos em outros espaços sociais e, por essa razão, me incentivou a corrigi-la sempre que fosse necessário, pois eu nunca tive a intenção de zombar dela, mas apenas queria auxiliá-la a passar a dominar a norma e usá-la a seu favor. Ela trabalhou em minha casa por sete anos e, durante esse tempo, cheguei a participar, por convite dela ou insistência minha, de algumas atividades,

---

<sup>63</sup> De acordo com Bagno, o fenômeno linguístico da “troca de /r/ por /l/ se chama lambdacismo. Ela ocorre, no português não-padrão, em variantes como *calvão*, *celveja*, *galfo*. O que as pesquisas dos sociolinguistas e dos foneticistas nos explicam é que tanto o *rotacismo* quanto o lambdacismo ocorrem em ambientes fonéticos específicos, isto é, diante de determinadas consoantes (quem diz *calvão*, por exemplo, não diz *calta*, mas sim *carta*) ou de acordo com a posição do fonema na palavra” (Bagno, 2006 [1999], p. 93).

como aulas regulares ou saídas a campo oferecidos na escola onde ela cursou a Educação de Jovens e Adultos (EJA); por fim, formou-se no Ensino Fundamental e Médio e foi buscar outras oportunidades no mercado de trabalho.

As histórias sobre o preconceito linguístico, vivenciadas por Sepé Tiaraju, Maura e por mim, são exemplos — por vezes muito dolorosos — de como precisamos realizar um trabalho de conscientização e compreensão, tanto nas escolas como fora delas, de que apesar de “no Brasil o português ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo” (Bagno, 2006 [1999], p. 18). Além disso, as variedades linguísticas que estão em *oposição* ao vernáculo padrão, em geral associadas a classes econômicas mais abastadas, são altamente estigmatizadas. Bortoni-Ricardo (2011) denomina-as de “rurbanas” pois “essas variedades são usadas por falantes de classes baixas, não alfabetizados ou semialfabetizadas, que vivem na cidade, mas que, na maioria dos casos, têm antecedentes rurais, e pela população que vive em áreas rurais” (Bortoni- Ricardo, 2011, p. 21), como é o caso dos participantes da tese. Apesar de as histórias aqui contadas na tese terem se passado há várias décadas, ainda é possível constatar na atualidade, inclusive pelas redes sociais, que esse pensamento permanece sendo difundido por/para algumas pessoas; mesmo com a existência de incontáveis estudos afirmando que a variação linguística é natural nas línguas e “as variedades rurais e rurbanas são marcadas por um grande número de regras que perpassam a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 22). Ainda assim, existem pessoas, em geral estudiosas da língua, que se julgam detentoras do saber e com autoridade para afirmar com veemência o que é certo (de acordo com a gramática normativa) ou errado na Língua Portuguesa falada no Brasil.

### 3.3.1 Preconceito linguístico nas redes sociais

Ainda no escopo do preconceito linguístico, na atualidade, temos alguns produtores<sup>64</sup> de conteúdos, também conhecidos como influenciadores, trabalhando nas redes sociais onde ganham dinheiro, ou se diz na gíria da internet “monetizam” seus canais, ridicularizando pessoas que falam variedades que diferem da norma padrão. Atuam por meio de uma fachada humorística ou vendem a ilusão de que somente ao dominar a norma padrão da língua seremos bem sucedidos e teremos prestígio social (Bagno, 2006 [1999]; Gomes; Gomes, 2015). Essas

<sup>64</sup> Cíntia Chagas e Marcela Tavares são exemplos de influenciadoras com esse estilo de conteúdo que possuem milhões de seguidores e visualizações em seus perfis pela internet. Marcela Tavares, inclusive, tem um quadro em seu canal denominado “Não seja burro”, no qual, aos gritos, ela corrige supostos desvios da norma padrão cometidos por brasileiros, em geral, de classes sociais mais carentes.

pessoas alcançam milhares de seguidores e disseminam uma visão da língua que acaba reforçando um “abismo linguístico” (Bagno, 2006 [1999], p. 16), que coloca de um lado os falantes das variedades não padrão e do outro os indivíduos que a dominam.

Esse tipo de “conteúdo” não é invenção dos influenciadores, pois no passado tínhamos professores de Português que escreviam em colunas para jornais<sup>65</sup> e/ou revistas impressas, advogando em favor da norma padrão como superior às demais. Contudo, o alcance desses conteúdos no passado era restrito ao público que tinha condições financeiras para acessar esses veículos de comunicação. Hoje em dia, essa realidade mudou, pois com a democratização da comunicação, qualquer pessoa *com acesso* à rede mundial de computadores pode se projetar nacionalmente, disseminando o preconceito linguístico; ou ter acesso a esse conteúdo seja por vontade própria ou por sugestão/seleção do algoritmo, baseada em seus interesses de busca e engajamento dentro das plataformas digitais.

Apesar de ter havido avanços inquestionáveis na luta contra o preconceito linguístico, parece-me bastante razoável afirmar que esse tipo de julgamento em relação à variação linguística de alguns grupos sociais ainda persiste. Porém, na era digital além de mais pessoas terem mais acesso a esses tipos de conteúdo, elas também têm a possibilidade de expressarem suas opiniões nas interações<sup>66</sup> com outros usuários das redes sociais, reforçando ou combatendo questões relacionadas ao preconceito linguístico. Se antes era necessário mandar cartas ou *e-mail* para comentar o que havia sido escrito, hoje, em questão de segundos, os comentários das pessoas se multiplicam nas postagens das redes sociais e muitas vezes sem nenhum tipo de filtro. Diante desse cenário atual, é relevante ressaltar que, assim como há décadas,

[...] a educação ainda é privilégio de muita pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. Afinal, se formos acreditar no mito da

<sup>65</sup> A professora e escritora Dad Squarisi tinha uma coluna no jornal *Correio Braziliense*, no qual escrevia sobre os usos da norma padrão da língua portuguesa. O conteúdo da coluna foi criticado por vários linguistas, entre eles, Marcos Bagno, no livro *Preconceito Linguístico*, e Marta Scherre, em *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*.

<sup>66</sup> Com a chegada da web 2.0, o fluxo da comunicação foi modificado. A divisão, até então existente, entre leitores e produtores de conteúdo não existe mais e, assim, é criada a possibilidade de as pessoas exercerem os dois papéis simultaneamente, tornando-se *lautores* (Rojo; Barbosa, 2015, p. 119). A web 2.0 possibilitou mudanças e, com o surgimento de um espaço destinado a comentários e publicações, o leitor pode contribuir de forma direta para a interpretação do texto quando publica seus comentários e relaciona o texto a outras publicações que circulam pela rede (Braga, 2013). Segundo Rojo e Barbosa (2015), com a nova era da internet, acaba a cisão entre os produtores de conteúdo e aqueles que apenas podem ler o que é publicado. Nessa nova era, todos podem escrever e ler, exercendo o papel de leitor e de autor.

língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder — são os *sem-língua*. É claro que eles também falam português, uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que, no entanto, não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, [...] alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal — por isso podemos chamá-los de *sem-língua*. O que muitos estudos empreendidos por diversos pesquisadores têm mostrado é que os falantes das variedades linguísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que se serve exclusivamente da língua-padrão. Como diz Maurizio Gnerre em seu livro *"Linguagem, escrita e poder"*, a Constituição afirma que todos os indivíduos são iguais perante a lei, mas essa mesma lei é redigida numa língua que só uma parcela pequena de brasileiros consegue entender. A discriminação social começa, portanto, já no texto da Constituição. É claro que Gnerre não está querendo dizer que a Constituição deveria ser escrita em língua não-padrão, mas sim que todos os brasileiros a que ela se refere deveriam ter acesso mais amplo e democrático a essa espécie de língua oficial que, restringindo seu caráter veicular a uma parte da população, exclui necessariamente uma outra, talvez a maior. Muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos (Bagno, 2006[1999], p. 16-17).

Apesar de a realidade brasileira ser múltipla, como vimos no excerto acima, em especial no que concerne acesso aos direitos sociais, parece-me que pessoas como a influenciadora Cíntia Chagas, que se considera uma mulher culta e intelectual, não possui um entendimento mais amplo do panorama do país onde ela mora e onde se localizam grande parte das pessoas que “usufruem” de seus conhecimentos. Em uma de suas entrevistas<sup>67</sup>, ela afirma “*eu faço uma piada com isso, mas é a mais pura verdade. Não há Rolex, não há Hermès, não há carro importado que vá salvar a sua imagem dos seus erros de Português*” (Chagas, 2023, ênfase minha); logo em seguida, ela continua dando o exemplo de pessoas que trabalham em restaurantes de luxo, dizendo que, ao ouvir as explicações dos trabalhadores sobre um prato ou um vinho, se “*de repente ele (o trabalhador) fala: ‘esse vinho tem menas acidez’, Gente, na mesma hora, no mesmo momento você invalida aquela pessoa, você desmerece tudo que você ouviu. Seria como se você colocasse aquela pessoa numa prateleira, num patamar de menor valia*” (Chagas, 2023, ênfase minha). Por fim, a influenciadora afirma “*não tem jeito, isso é preconceituoso?! Eu não sei o quê é, pode até ser preconceito, mas é a realidade*” (Chagas, 2023, ênfase minha).

---

<sup>67</sup> Entrevista concedida ao programa *Mulheres Positivas da Jovem Pan*, que conta com mais de vinte mil visualizações e mais de quarenta comentários, em geral, apoiando a influenciadora em seus posicionamentos sobre respeito às diferentes variações linguísticas.

Aqui temos um claro exemplo de um pensamento que “em nome da *boa língua*, pratica-se a injustiça social, muitas vezes humilhando o ser humano por meio da não aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor” (Scherre, 2005, p. 43). Aqui são feitas associações perversas, sem respaldo linguístico entre o domínio de determinada forma linguística e a beleza ou feiura, elegância e deselegância, competência e incompetência, inteligência e burrice de seus falantes (Scherre, 2005).

Como podemos perceber ao tecer esses comentários, Cíntia coloca as pessoas que, independentemente de sua trajetória de vida, ao não dominarem ou não utilizarem adequadamente a norma padrão, acabam se tornando pessoas de “menor valia”. Desse modo, associa o valor que uma pessoa possui em razão do conhecimento da língua padrão que ela tem e ainda finaliza com um questionamento irônico, no qual afirma que o fato de isso ser ou não preconceito não muda o fato de esse pensamento dela ser a “realidade”.

Sua estratégia para disseminar esses preconceitos é traçar um paralelo entre consumir marcas de luxo e frequentar locais pomposos que a(o) tornam uma pessoa desejável. Não adianta nada se seu “português” não for considerado aceitável naquele espaço. Porém, em seu exemplo, ela se reporta à figura do *maître* que é um trabalhador dentro daquele espaço e, por consequência, está em uma posição social diferente daquela ocupada por um cliente. Entretanto, ao persistir nesse questionamento e imaginarmos que a situação seja diferente, e quem comete o suposto “erro” de português seja uma pessoa que está em uma posição igual ou superior àquela ocupada pela influenciadora no determinado espaço social, será que a fala dessa pessoa também seria invalidada por conta de um desvio da norma padrão? É pouco provável que isso ocorra, uma vez que o preconceito linguístico tem um caráter muito ligado às questões sociais e porque pessoas que dominam a norma culta também cometem desvios e isso não é algo que invalida sua fala (Scherre, 2005).

Apresento ainda uma tirinha que circula nos livros didáticos e na internet há muitos anos e, mais uma vez, percebemos que o “valor” da pessoa se concentra em sua aparência e em seu modo de falar. Por ser uma charge presente nos materiais didáticos, cabe aqui uma reflexão sobre o que ocorre “quando espaços educacionais se tornam lugares cujo objetivo central é o ensino de costumes burgueses, o registro informal e a linguagem que foge à norma culta não são valorizados; na verdade, são abertamente desprezados (hooks, 2021, p. 91-92). Mesmo que o tema de variação linguística seja tratado em classe, esses registros da linguagem raramente são usados em sala de aula pelos docentes, ainda que eles o façam em outros ambientes (hooks, 2021). A despeito de reconhecermos o valor da norma padrão, é fundamental trazer para sala

de aula a *real* valorização da diversidade linguística e não apenas alguns exercícios soltos, que não discutem com profundidade a temática e servem apenas para cumprir as exigências que existem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao observar a charge, temos um homem que, apesar de ele atingir os parâmetros de beleza estimados pela personagem feminina (e que são impostos na sociedade de modo geral), é rechaçado por ela ao iniciar a conversa. Observando mais atentamente a tirinha, podemos depreender que nessa situação a mensagem que se deseja transmitir, ainda que de modo jocoso, é de que uma pessoa que utiliza uma variante considerada “não desejável” é colocada como alguém inferior e que não está em pé de igualdade com uma pessoa que tem acesso a formas mais monitoradas de leitura e escrita. Esse tipo de expressão artística acaba, ainda que de modo sutil, reforçando estereótipos e trazendo cargas negativas para os diferentes modos de falar. Assim como a influenciadora Cintia Chagas, o personagem masculino também é considerado uma pessoa de pouca valia porque, ao sair correndo da cena, a mulher não fala nada para o homem, demonstrando por meio de um ato concreto que ele não é digno de nenhuma explicação por parte dela em relação a esse ato. Para ela, é tão óbvio que eles não estão no mesmo patamar de palavras, que a justificativa de seu ato se torna desnecessária.

Figura 30 – O romance



Fonte: Cibele Santos (Texto 2 *apud* Pinheiro, 13 mar. 2017).

É alarmante pensar que mesmo tantas décadas depois da publicação do livro *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno, esse ainda seja um tema que não foi superado em nossa sociedade. Ao contrário, na atualidade, os mecanismos utilizados para difundir esses pensamentos se tornaram cada vez mais sofisticados e têm a capacidade de propagar a voz daqueles que acreditam que as pessoas são melhores ou piores de acordo com a variedade linguística que utilizam. Ao considerar essas questões, penso ser coerente finalizar esta seção,

compartilhando a opinião da professora Marta Scherrer sobre as pessoas que difundem esse tipo de pensamento, em especial as que são formadas em Letras, que têm conhecimento acerca de variação linguística, assim como ela:

o que considero mais preocupante é o fato de uma profissional que tem conhecimentos de teoria linguística assumir posições tão radicais, tão normativas, tão ridicularizantes, como se houvesse uma verdade única em termos de língua e como as gramáticas pedagógicas existentes, feitas por nós, e, em princípio, para nos servir de bíblias, no sentido figurado do termo, que devem ser seguidas cegamente (Scherre, 2005, p. 41).

Por fim, ao julgar as pessoas pelas variantes que utilizam, esquecemos que nós, enquanto brasileiros, falamos, cantamos, criamos, brincamos e sonhamos em uma língua nascida de encontros e desencontros entre povos, culturas e idiomas muito antigos e diversos os quais, ao longo de séculos, atravessaram — e continuam atravessando — continentes e mares para se misturarem aqui. É nesse caleidoscópio linguístico, cultural e transnacional sempre em movimento se (re)construindo que o português do Brasil segue se (re)inventando (Santana, 2025). Sabemos que a língua pode ser um instrumento de opressão e/ ou de dominação e por meio dela se exercer poder sobre as pessoas; mas a língua também é um meio real de libertação. Precisamos lutar diariamente para que essa seja a realidade das pessoas, tanto no meio virtual quanto no meio presencial, e seguir combatendo falas que veneram cegamente a gramática normativa e, consequentemente, acabam gerando exclusão e preconceito (Scherre, 2005).

### **3.4 Lembranças escolares mais remotas**

Nesta sessão, trago alguns relatos dos professores participantes a respeito dos tempos de escola. São relatos que abarcam o período da infância e juventude de ambos e que servem para que possamos analisar como a relação com o ambiente escolar foi se construindo ao longo de suas vidas. Isso porque a escola é um lugar que desperta sentimentos bons ou ruins desde que começamos a frequentar este espaço. Minha avó Inês, por exemplo, sempre relata que sair de casa para estudar era um modo de realizar seu sonho de ser igual às suas professoras, mulheres que ela sempre admirou. Mas, também, uma oportunidade de estar longe de uma casa cheia de irmãos — todos mais novos e cujo cuidado lhe acabava sendo imposto em razão da idade — para ter uma vida diferente da de seus pais.

Vislumbrar uma realidade para além daquela vivida por sua comunidade foi sua motivação para prosseguir nos estudos e, apesar de ter passado sua vida toda no campo e ser agricultora, foi na escola que ela encontrou uma profissão que a deixou extremamente realizada

e orgulhosa. Em nosso último telefonema, ela me contou alegremente que uma de suas alunas seria secretária de educação do município e o quanto isso a emocionou, pois, apesar de ter “apenas” o magistério, ela ajudou a formar a mulher que hoje é responsável pela educação na cidade e representante de sua classe trabalhista na prefeitura.

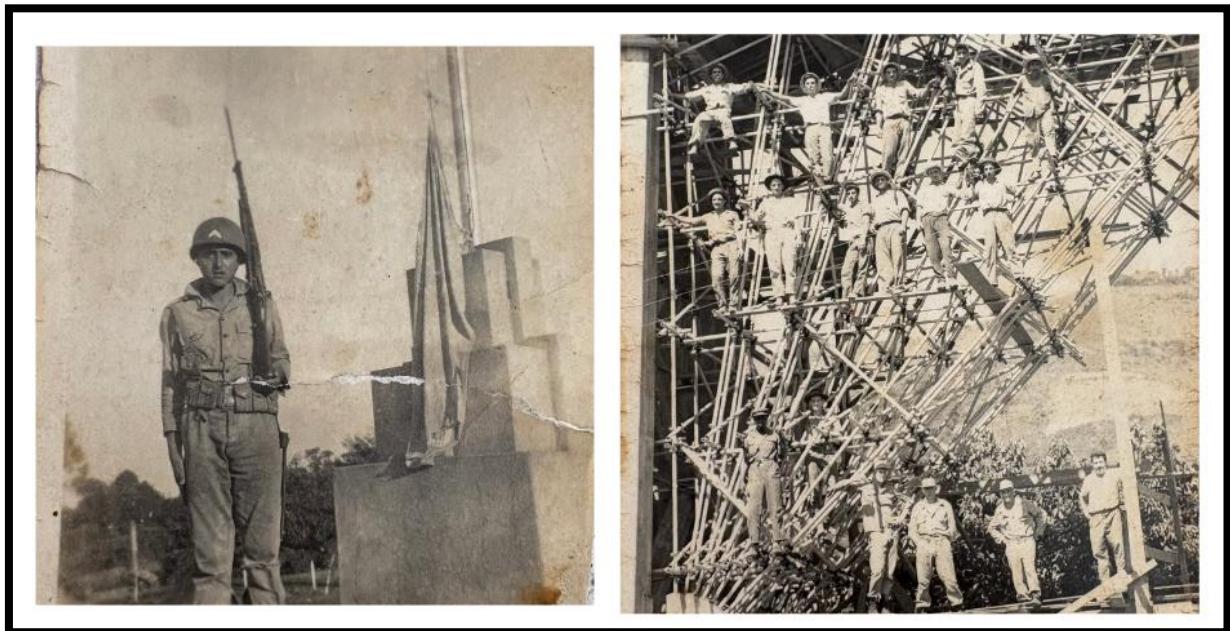
Figura 31 – Inês, minha avó, à direita, com três de seus onze irmãos



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 18 / Fotografia, 26/12/1952).

Já meu avô paterno, Antônio Tonin, não pôde estudar durante sua infância, mas sempre incentivou os filhos a irem para a escola e, apesar de ter se alfabetizado já adulto enquanto serviu ao Exército Brasileiro, ele valorizava o conhecimento escolar e aconselhava os filhos a aproveitarem a chance que ele não tivera e, segundo suas próprias conclusões, teria lhe dado oportunidades distintas de vida. Uma das lembranças mais fortes que tenho dele era quando se sentava na varanda de sua casa, com as pernas levemente cruzadas e o braço apoiado no portão baixo, lendo vagarosamente as notícias do jornal de domingo, como se apreciasse cada palavra do jeito que somente quem sabe o que é uma vida privada do direito básico à educação pode compreender. Durante sua leitura, sempre que havia outras pessoas no ambiente, ele fazia um pequeno resumo das notícias lidas e relia pequenos trechos em voz alta para sustentar seu relatório. Aqueles jornais eram lidos e relidos por vários dias até se esgotarem todas as matérias, e ele partisse para a cidade atrás de um novo exemplar para recomeçar sua empreitada.

Figura 32 – Meu avô Antônio, em dois momentos: a serviço do Exército e da construção de uma ponte em Passo Fundo (RS)



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 19 / Fotografia, 1962 e 1963).

Suas mãos calejadas de agricultor e trabalhador de pedreiras — acostumadas a instrumentos de trabalho pesados e rústicos — ganhavam uma leveza impressionante ao pegar uma caneta ou passar as folhas do jornal. Seu sonho era ter um filho militar, uma vez que foi enquanto trabalhava com o Exército Brasileiro que aprendeu a ler e escrever, o que resultou em uma grande admiração pela instituição. Meu avô sempre me perguntava com interesse sobre a escola e que curso superior eu queria fazer quando terminasse o Ensino Médio; naquela época, eu ainda não sabia com certeza qual seria minha futura profissão. E, infelizmente, ele morreu antes de eu me formar no Ensino Médio. Meu avô nunca ficou sabendo que me tornei professora ou que busco, assim como ele, incentivar os jovens a persistirem no estudo; seu exemplo enquanto leitor atento ficou guardado na minha memória com muito carinho e orgulho. Já eu, apesar de vir de uma família na qual o estudo sempre foi valorizado, em algumas ocasiões percebi a escola como um local onde “o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar [...] logo [nós, os estudantes] aprendemos que o que se esperava de nós era obediência, não o desejo ardente de aprender” (hooks, 2017, p. 12). Uma de minhas memórias mais remotas da infância, antes mesmo de começar a estudar, foi de olhar um *outdoor* enorme e cheio de luzes, pela janela do carro parado no semáforo, com suas figuras chamativas e, ao me deparar com as letras nele escritas, não conseguir entender o que significavam e ficar frustrada. Contudo, o sentimento negativo acendeu em mim um desejo de saber o que “aquele punhado de letras” poderia significar. De

alguma forma, eu sabia que aquele painel imenso estava passando uma mensagem que eu não conseguia captar ainda. Mas, ao entrar na escola, percebi de modo efetivo a liberdade conquistada por meio do conhecimento, mas ainda *não* enxergava a sala de aula como um local de “promessa e possibilidade” (hooks, 2017, p.13); estudar era uma tarefa enfadonha e, principalmente, porque minhas disciplinas favoritas não eram tão valorizadas quanto qualquer outra da área das Exatas.

Ainda assim, nas aulas de Humanidades e Linguagens, sentia um tédio por não poder criar nada e meu “papel” naquele local ser apenas de reproduzir o conhecimento repassado pelos professores. Nós não éramos estimulados a pensar criticamente, mas a ter um papel passivo diante do que ocorria em sala de aula. Hoje sou uma professora que acredita que “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2017, p. 18), ou seja, todos que estão em sala de aula influenciam na dinâmica do ambiente, e as contribuições de cada pessoa são importantes para construção de saberes.

Tenho certeza de que minhas experiências pessoais e familiares foram responsáveis por estruturar, em minha história de vida, a maneira como eu enxergo o ensino de línguas, a escola e os estudantes que trilham os caminhos comigo. Após relatar um pouco dos passos iniciais que me tornaram a profissional e a pessoa que sou hoje, apresento as primeiras lembranças de Sepé Tiaraju sobre a escola na qual entrou em contato com o mundo das letras. Acredito que, ao conhecermos um pouco mais sobre essas trajetórias, podemos compreender melhor o que motiva e impulsiona esses profissionais. Partindo desse pressuposto, trago Sepé Tiaraju para o centro da conversa para que possa partilhar suas primeiras experiências escolares:

**Exerto 7** - ingressei em uma escola formal pela primeira vez quando eu tinha 12 anos, e na **escolinha particular da comunidade** em que eu morava aos 10 anos de idade, pois em 1974 quando comecei a estudar **não havia escola pública na localidade rural em que eu residia**, de modo, que a única opção era a escolinha particular que havia na comunidade rural. [...] A escolinha particular da comunidade não oferecia séries regulares e o ensino era ofertado através da modalidade Multisseriada em que se estudava em uma única sala adaptada com alunos de idades e níveis de saberes diferentes. Assim, o professor dividia o quadro preto com um giz em três partes e escrevia os conteúdos da 1<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> série, e **os alunos copiavam em seus cadernos**. [...] Lembro-me, ainda das interações sociais com os colegas de classe e **as conversas giravam sempre sobre futebol, pois era a única diversão que havia naquela comunidade rural ribeirinha**. Mas o que mais **me fascinava era os livros com suas belas histórias**. Um desses livros era a Cartilha “Caminho Suave”, da autora Branca Alves de Lima, o qual foi meu livro de alfabetização e letramento no decorrer de minha infância. Naquele período, entre 1970 e 1980 as únicas tecnologias da informação e comunicação mais acessíveis era o rádio e o livro, sendo o livro a fonte de acesso mais viável economicamente, principalmente, para quem vivia na Zona Rural Ribeirinha

da Amazônia. [...] A minha comunidade era conhecida por nome de “Mamorí” que significa casta de peixe, localizada no município do Careiro, estado do Amazonas, situada às margens de um rio com o mesmo nome. Nessa localidade não havia escola formal, pois era constituída de sítios com casas de palafitas às margens do rio e seus moradores trabalhavam na agricultura e extrativismo. **Assim, quando eu completei 10 anos de idade, os meus pais e os pais e de outras crianças contrataram o Sr. Leotério, um agricultor de 59 anos que morava na comunidade para dar aula particular, com o objetivo de alfabetizar as meninas e os meninos que não sabiam ler e nem escrever.** Foi na humilde casa de palafita do Sr. Leotério, transformada em escolinha que tive o primeiro contato com as letras. A dinâmica de deslocamento logístico até a casa (escolinha) do Professor era por meio de via fluvial, e o transporte era feito em uma canoa de madeira movida à remo por um percurso de 18 km entre ida e volta, das segundas às sextas-feiras no horário matutino. Contudo, **o Sr. Leotério só possuía até a 3ª série do Ensino Fundamental, e o ensino ministrado por ele não era formal.** Assim, quando completei 12 anos, meus pais me mandaram para a cidade de Manaus para continuar os estudos em uma escola pública no município de Manaus (Memorial do professor-pesquisador, 2024).

Por morar na zona rural, Sepé Tiaraju também teve dificuldade em se inserir na escola e foi necessário que seus pais pagassem para que ele tivesse acesso ao ensino no começo de sua vida escolar; ele diz que ficou bastante marcado pelo fato de ler belas histórias que o transportavam para outras realidades, diferentes daquela onde ele estava inserido. De acordo com seu relato, o futebol era a grande diversão das crianças; e isso ocorria devido ao fato de não haver condições financeiras para acessar outros tipos de entretenimento. Assim como muitos naquela época, para iniciar seus estudos formais, Sepé Tiaraju precisou sair de sua casa na zona rural e migrar para cidade de Manaus (AM), onde pôde estudar e, posteriormente, começar a trabalhar na Zona Franca da cidade amazônica.

A realidade da comunidade de Sepé Tiaraju não era muito diferente de outras comunidades rurais mais afastadas, onde os professores acabavam sendo moradores que tinham algum estudo, mas não eram formados para exercer a profissão. O ambiente escolar também não era adequado para receber as crianças que lá chegavam, não existia um currículo a ser seguido e as classes eram multisseriadas. Não era raro que esse estudo não fosse formalizado e acabasse tornando escolas, iguais às do Sr. Leotério, como uma maneira de ensinar aos jovens na comunidade o mínimo para que eles pudessem sobreviver no mundo mediado pela leitura. Contudo, é indispensável esclarecer que, apesar de a alfabetização ser elementar para as pessoas e de a educação pública e gratuita ser um direito de todo cidadão, não se deve acreditar que as pessoas que são “analfabetas” não possuem habilidades cognitivas ou que vivem na “escuridão” ou no “atraso” (Street, 2014, p. 29), isso porque:

as pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento [...]. Os usos de convenções orais para a memorização, para a afirmação de autoridades e a reivindicação de direitos são capazes de atingir objetivos que os colonizadores e educadores têm alegado só poderem ser alcançados pela palavra escrita: de fato na Inglaterra medieval, a população local tinha aguda consciência do quanto a palavra escrita era capaz de falsificação e fraude, especialmente na mão de conquistadores ávidos por afirmar direitos às terras recém-adquiridas. As pretensões ao caráter neutro e objetivo da escrita eram vistas como o que de fato eram: interesses políticos individuais (Street, 2014, p. 31).

Além disso, estudos já comprovam que o letramento, *por si só*, não é capaz de promover “avanço cognitivo, a mobilidade social ou progresso” (Street, 2014, p. 41) como muitas propagandas governamentais em diferentes países tendem a pregar. O próprio Sepé Tiaraju menciona em seus relatos que, mesmo que as pessoas não fossem alfabetizadas, as relações comerciais ocorriam por meio de trocas e empréstimos. Ou seja, apesar da falta de tipo de conhecimento específico, as relações comerciais ocorriam normalmente, pois os moradores da região se adaptaram à sua realidade e às de suas próprias vivências, como podemos ver no relato abaixo:

**Excerto 8** - as memórias e experiências de infância foi toda vivenciada em meio a natureza, convivendo com a flora, a fauna e as tradições locais da região do Rio Mamorí que era habitada por caboclos ribeirinhos (filhos de pessoas que migraram de outras regiões para morar na Zona Rural Ribeirinha), e o povo indígena mura (primeiros habitantes originários da região amazônica). Os ribeirinhos viviam da agricultura e pecuária e os indígenas da caça, pesca e artesanato. A **situação econômica se dava por meio de trocas e empréstimos** de produtos entre as famílias, pois nesse período **raramente circulava dinheiro na área rural da Amazônia**. Lembro-me que naquele período um dos produtos mais negociados por meio de empréstimo e troca era a farinha de mandioca, pois as famílias que não produziam esse bem alimentar, emprestavam ou trocavam por outros produtos. A farinha era medida em lata de óleo de cozinha de 1000 ml (um litro) que era reutilizada após o consumo do óleo. A **troca e empréstimo de produtos era muito comum entre os povos amazônicos até a década de 80**. A educação escolar foi outro momento marcante na minha vida, pois até antes de eu ingressar na escola, **pensava que seria mais um humilde agricultor como o meu pai**. Contudo, através do **conhecimento que adquiri no banco de escola, isso me possibilitou buscar novos horizontes e perspectivas** que me levaram ao mundo do trabalho qualificado e ao conhecimento científico e profissional (Memorial do professor-pesquisador, 2024, ênfase minha).

Mas, isso não quer dizer que não devemos nos importar em difundir o letramento. Minha proposta aqui é trazer uma reflexão a respeito da temática, valorizando e compreendendo a importância das diferentes práticas letradas existentes; porém, visando não reforçar os estereótipos que tratam pessoas que não puderam ser alfabetizadas como inferiores, mas como

detentoras de outros tipos de letramento com igual importância. A leitura e a escrita possibilitam a expansão dos diferentes horizontes, disso não tenho dúvidas, e o próprio Sepé Tiaraju traz essa reflexão ao final do excerto quando reflete sobre a importância da educação escolar em sua vida. Contudo, busco refutar aqui a fala dos governos que tendem a utilizar a falta de educação formal como uma maneira de culpar seus cidadãos pelo desemprego elevado e pelos problemas relacionados à miséria e à falta de perspectivas da população, concebendo que o “baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e privação do que uma causa” (Street, 2014, p. 34).

Desse modo, ao falar sobre a inadequação para o mundo do trabalho, os governantes conseguem desviar o foco de suas políticas pouco ou nada eficientes, tirando de suas administrações o peso da culpa e o jogando em cima da população. Nesse sentido, temos diversas tarefas no mercado de trabalho que exigem um letramento mínimo e os empregadores podem, por sua vez, ensiná-las no local de trabalho, o que acaba fazendo que esse não seja um ponto que impede a inserção no mercado de trabalho (Street, 2014), como o próprio Sepé Tiaraju exemplifica em sua autoetnografia:

**Excerto 9** - A minha família, principalmente a minha mãe sempre me apoiou nos estudos, pois ela dizia que nunca tivera a oportunidade de estudar quando era jovem e que queria uma melhor educação para seus filhos do que a que ela teve. A escola era próximo de minha casa e eu não necessitava de transporte escolar para me deslocar até lá, de modo, que **a logística facilitava o meu acesso à escola**. Naquela época, **estudar não era a principal perspectiva dos jovens da comunidade e, sim, conseguir um emprego no Polo Industrial de Manaus que não exigia mão-de-obra qualificada e com nível de estudo tão elevado**. Assim, quem possuía o Ensino Fundamental poderia ingressar no mercado trabalho das indústrias locais naquele tempo. Eu, por exemplo, quando completei 18 anos, fui trabalhar numa das indústrias de eletrônicos do Polo Industrial de Manaus e passei a estudar no Ensino Médio à noite, pois **havia a necessidade de contribuir financeiramente com a renda familiar** (Memorial do professor-pesquisador, 2024, ênfase minha).

Sepé Tiaraju, professor pesquisador deste estudo, afirma que sempre teve um ótimo desempenho acadêmico e gostava muito de ir à escola e ler. Por essa razão, sempre fez um grande esforço para continuar seus estudos e, quando chegou na maioridade, foi estudar no período noturno para contribuir com as finanças da casa. Em uma sociedade em que o mérito e o esforço pessoal são muito valorizados e colocados como os principais fatores na diferenciação daqueles capazes de obter sucesso na vida dos que são incapazes, vemos, nesse sujeito, o exemplo de alguém que conseguiu vencer os obstáculos, construir uma carreira sólida e hoje trabalha na luta por uma educação escolar indígena que inclua todos sem exceção. Todavia, é

importante ressaltar que o esforço pessoal, muitas vezes hercúleo, empregado pelas pessoas para “vencer na vida” faz parte de uma visão neoliberal adotada pelas sociedades modernas, pela qual as pessoas são construídas e interpeladas a agirem “como atores empreendedores em todas as esferas da vida”<sup>68</sup>, representados “como criaturas racionais e calculistas cuja autonomia moral é medida por sua capacidade de ‘autocuidado’ — a habilidade de prover suas próprias necessidades e atender suas próprias ambições”<sup>69</sup> (Brown, 2005, p. 42).

Figura 33 – Os caminhos que levam à escola



Fonte: Abreu; Esaki (04 ago. 2024)

Nesse sentido, ao individualizar as situações, reforçamos que “a biografia de cada pessoa é removida de determinações dadas [por suas condições familiares, sociais, etc.] e colocada em suas próprias mãos”<sup>70</sup> (Beck, 1992, p. 135). Esse tipo de pensamento, no qual

<sup>68</sup> Texto original: “as entrepreneurial actors in every sphere of life”.

<sup>69</sup> Texto original: “as rational, calculating creatures whose moral autonomy is measured by their capacity for “self-care”—the ability to provide for their own needs and service their own ambitions”.

<sup>70</sup> Texto original: “each person's biography is removed from given determinations and placed in his or her own hands”.

temos o Estado mínimo, desresponsabiliza o país por cumprir suas obrigações com seus cidadãos e faz parecer que aqueles que não obtiveram êxito em seus empreendimentos são responsáveis por isso. Apesar de as histórias contadas nesta tese serem, em geral, de professores que, por meio de seu esforço pessoal, conseguem superar os obstáculos, por trás dessas histórias de sucesso, temos alguns outros elementos que não fazem parte da vida de todas as pessoas, por exemplo: uma família que deseja que seus filhos estudem e os ajuda, como pode nesta empreitada. Desse modo, é relevante reafirmar o dito de Fairclough (2016, p. 78):

o poder é implícito nas práticas sociais cotidianas, que são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social e são constantemente empregadas; além disso, o poder ‘é tolerável somente na condição de que mascare grande parte de si mesmo. Seu sucesso é proporcional à sua habilidade de esconder os mecanismos’ (1981, p. 86). O poder não funciona negativamente pela dominação forçada dos que lhe são sujeitos; ele os incorpora e é produtivo no sentido de que os molda e reinstrumentaliza, para ajustá-los a suas necessidades.

Em discursos meritocráticos/neoliberalistas, temos as pessoas sendo consideradas vencedoras/perdedoras sem que exista uma análise macro das situações. Por essa razão, as estruturas de poder são tão essenciais dentro de culturas dominadoras. Ao criarmos o desejo de nos engendrarmos nessas estruturas sociais, buscamos meios de aderirmos a ela sem resistência e nos sentimos pertencentes àquele sistema, mesmo que ele seja usado para nos oprimir e nos calar. A força dos discursos meritocráticos/neoliberais está justamente em se fazer imperceptível aos olhos da sociedade, como se o modo de vida empregado por eles fosse perfeitamente natural e justo e as intersecções de classe, raça, gênero não tivessem nenhum impacto na maneira como as sociedades são construídas e os valores perpetuados.

Foucault (1980) afirma que o poder é construído de modo a se tornar algo desejado pelas pessoas, e ele não funciona apenas por meio da “censura, exclusão, bloqueio e repressão”<sup>71</sup> (Foucault, 1980, p. 59). Pelo contrário, se a manutenção do poder passasse somente pela repressão, ele seria muito frágil e as populações se revoltariam rapidamente contra aqueles que o detêm. Sua grande força é afetarmos em “nível do desejo e também a nível do conhecimento”<sup>72</sup> (Foucault, 1980, p. 59), e isso é o que o fortalece. É o apelo a esses níveis que permite sua infiltração em nossas vidas, abarcando “processos que submetem nossos corpos, regem nossos gestos e ditam nossos comportamentos”<sup>73</sup> (Foucault, 1980, p. 97).

<sup>71</sup> Texto original: “censorship, exclusion, blockage and repression”.

<sup>72</sup> Texto original: “at the level of desire – and also at the level of knowledge”.

<sup>73</sup> Texto original: “processes which subject our bodies, govern our gestures and dictate our behaviors”.

Por fim, é possível concluir que essas narrativas, apesar de serem inspiradoras por mostrarem pessoas que não desistiram de seu objetivo, são parte de um contexto histórico e social mais amplo, que não nos trata de forma igualitária. Ao pensar nas questões relacionadas à educação linguística, faz-se imperativo lembrar que a educação oferecida na escola não deve estar dissociada da necessidade de “acesso aos tipos de recursos que tornam a educação possível para as crianças [jovens e adultos]: água limpa, alimentos, roupas, cuidados, moradia, serviços de saúde, transporte” (Janks, 2010, p. 127)<sup>74</sup>. Pois, quando existe a falta dessas condições básicas, a “sensação predominante de ansiedade é alimentada, em parte, pela sensação de que, apesar da boa vontade por parte dos educadores, apesar da experiência profissional, ainda existem grandes desigualdades de oportunidades de vida — [...] que parecem estar se ampliando ainda mais” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 103).

Visando trazer uma situação mais concreta para representar a atualidade, compartilho o relato de um estudante do sétimo ano que, em uma atividade de sala de aula, precisava falar sobre os aspectos positivos e negativos de sua comunidade Vão de Almas em Cavalcante (GO). Essa fala, além de ser uma crítica contundente aos governantes, também torna mais palpável, para os leitores desse trabalho escolar, como a falta de acesso a direitos básicos, como “uma simples ponte” ou “mais ônibus aqui pra nossa comunidade” geram impactos grandes no aprendizado e fomentam a ansiedade, porque os problemas, apesar de parecerem “simples”, nunca têm uma solução duradoura e, por consequência, impedem as pessoas de exercer a cidadania e seus direitos plenamente.

Concluo com o entendimento de que para que exista uma verdadeira inclusão social em nosso país, em especial nas áreas mais vulneráveis, o acesso a esses serviços/bens é basilar, enquanto garantia de que as desigualdades, ainda que não sejam totalmente suprimidas, poderão ser minimamente balizadas. E, assim, dar às pessoas condições para transitar livremente por espaços físicos e/ou simbólicos, apropriando-se de letramentos hegemonicos e vernaculares. Mesmo que esse transitar ainda não esteja destituído de conflitos e barreiras, que aparecem nas relações de poder, ideologias existentes ou na forma de embates mais acirrados, as pessoas poderão resistir a essas pressões/opressões em condições dignas de sobrevivência.

---

<sup>74</sup> No dia 04 de agosto de 2024, os repórteres Jade Abreu e Breno Esaki, do jornal *Metrópoles*, publicaram uma matéria especial no periódico eletrônico que trazia à tona algumas das dificuldades que ainda são enfrentadas pela população quilombola em Vão de Almas, por exemplo, falta de transporte — tanto para a cidade, quanto para os estudantes irem para a escola —, precariedade do atendimento de saúde, em especial quando existem urgências médicas, e poluição da água utilizada para consumo. A reportagem completa está disponível em Abreu e Esaki (04 ago. 2024).

Figura 34 – Relato de um educando de 7.º ano da comunidade Vão de Almas

9 que eu não gosto aqui na comunidade é o fato de não ter pontes nos rios e de não ter ônibus pra pegar todos os alunos, pois isso dificulta muito as vezes, porque quando está chevendo há muitos alunos que não vem por causa dos rios cheios por necessidade de uma simples ponte. E também há alunos que faltam aulas porque moram longe da escola por falta de mais ônibus aqui pra nossa comunidade pra atender nos alunos.

Fonte: Rosa (2025, p. 31).

### 3.5 Escola que deixa marcas profundas

Focar na vida social como prática é uma forma de estabelecer uma mediação entre as estruturas abstratas e eventos concretos, combinando as perspectivas de estrutura e agência, pois as práticas sociais são sempre modos de interação social — formas para as pessoas agirem praticamente juntas na produção da vida social, no trabalho, na brincadeira, em casal, na escola, e assim por diante (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 38). Além disso, as sociedades modernas desenvolveram práticas que são altamente complexas em suas formas e relações sociais de produção e nas redes de práticas em que entram. Na interação comunicativa, as pessoas não representam o mundo abstratamente, mas no contexto e no propósito de suas relações sociais com outros seres humanos e para construir suas identidades sociais (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 41).

Dentre as práticas sociais dos cotidianos, existem incontáveis camadas, nas quais as relações de poder acabam emergindo. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 62-63), as práticas sociais são espaços de conflito — o poder não é simplesmente exercido, ele também é disputado e essa disputa ocorre no discurso, e a articulação interdisciplinar de diferentes gêneros

é uma das possíveis estratégias na luta pelo poder — ou seja, uma maneira pela qual a luta pelo poder é internalizada no discurso. Os autores ainda complementam afirmando que, embora pareça que a relação entre o discurso e outros momentos da prática social sejam fáceis, essa é uma afirmação questionável. Isso porque é nas interações discursivas que se pode desvelar a conexão do emissor do discurso com suas crenças e valores, além de auxiliar a perceber se as falas são estratégicamente (e até mesmo cinicamente) projetadas para obter resultados precisos, em vez de serem adequadamente comunicativas (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 64).

A interação discursiva é um processo ativo, reflexivo, interpretativo e colaborativo de representação do mundo, além de ser um processo aberto no qual novas representações, reivindicações sociais e identidades sociais podem emergir. E os resultados advindos desses processos interativos podem ser considerados não intencionais e, também, serem imprevisíveis, mas apenas até certo ponto. Afinal, a visão de que qualquer conteúdo pode ser compreendido de diferentes maneiras — um conteúdo não determina exclusivamente um significado, embora haja um limite para o que um texto pode. Diferentes entendimentos do conteúdo resultam de diferentes combinações das propriedades do conteúdo e das propriedades (posicionamento social, conhecimentos, valores etc.) do intérprete. Ainda é importante mencionar que a dimensão ética não só abre espaço para as pessoas (por exemplo, o público) serem uma possível fonte de autoridade interpretativa, mas mantém uma preocupação central na pesquisa crítica, que é abrir canais e estabelecer um diálogo entre práticas teóricas e sociais mais amplas (Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Pensando na multiplicidade de interpretações e conexões que podemos fazer dentro de um texto, apresento dois Excertos (10 e 11) de Antonieta, nos quais as narrativas são muito semelhantes e fazem uma remissão ao mesmo período. No entanto, as escolhas lexicais e a forma de expor o momento vivido trazem à tona experiências cujo foco de representação é distinto. No Excerto 10, que foi escrito para compor a dissertação de Antonieta, temos a ênfase em discursos relacionados à luta pela sobrevivência e ao trabalho realizado na infância, como meio de garantir que a família não passasse por necessidades extremas. Já no Excerto 11, foi dado maior foco no racismo e na exclusão vivenciados na escola.

Dessa maneira, as mencionadas narrativas ratificam o que Chouliaraki e Fairclough afirmam a respeito das intenções do emissor ao se comunicar com diferentes públicos e do poder das distintas interlocuções de modificar os rumos da interação. No Excerto 10, houve um processo de narração que compunha o trecho autoetnográfico de seu trabalho de conclusão do Mestrado, enquanto no Excerto 11 houve a compilação das respostas de quatro perguntas (que constam no Anexo 2) sobre a experiência escolar dela.

No Excerto 10, a escola aparenta ocupar um espaço secundário na vida dessa professora pesquisadora que precisou assumir responsabilidades grandes ainda jovem. Contudo, ela afirma que foram essas experiências que ajudaram a moldar a mulher que ela é hoje em dia e cujo propósito profissional é a transformação da comunidade que ela integra. Essa narrativa mais voltada para a temática da superação de obstáculos dialoga de modo específico com o objetivo principal de sua dissertação: a investigação dos motivos que levam os jovens da comunidade a abandonarem a escola e a busca por estratégias para fazê-los prosseguirem nos estudos. Ademais, ela percebia que esses estudantes não entendiam de modo claro qual era o papel do letramento vernacular em suas vidas. Apesar de eles entenderem sua funcionalidade dentro do ambiente escolar, eles não conseguiam transpor esse conhecimento de modo a conectá-lo com suas vidas para além dos muros da escola. Ela também se preocupava com o fato de eles não desejarem fazer um curso superior, algo diferente do que ocorreu em outras realidades onde ela foi professora. A inquietação de Antonieta sobre esse fato se deve à sua experiência pessoal e profissional serem conectadas a discursos de valorização dos estudos e ao entendimento de que esse seria o meio de mudar de vida, como podemos ver a seguir:

**Excerto 10-** O fato de ter que trabalhar muito cedo para ajudar minha mãe com as despesas de casa durante o dia e, à noite, não termos como frequentar as aulas dificultou bastante meu desempenho escolar. Apesar de gostar de brincar, o tempo livre para as brincadeiras era à noite. Enquanto minha mãe trabalhava na preparação dos doces, quitandas, sabão, entre outras coisas à luz das lamparinas para vender no dia seguinte, juntávamos com nossos colegas de rua e íamos brincar de esconde-esconde, brincadeiras de roda, etc. Minha infância, apesar de muito difícil, também teve momentos alegres. **Vivendo longe do meu pai**, dividia os momentos de lazer com atividades domésticas e a venda de doces, bolos, quitandas nas ruas para ajudar minha mãe a levantar dinheiro para cobrir despesas, principalmente do aluguel, já que não tínhamos um lugar próprio onde morar. Descobri o trabalho muito cedo, aprendi a assumir responsabilidades, o que, de alguma forma, contribuiu para me direcionar para uma formação cidadã consciente dos meus desejos de transformar a realidade em que vivia. Ali, em Cavalcante, **vivendo com minha mãe e meus irmãos**, longe do meu pai, as coisas pareciam tranquilas. Mesmo diante das necessidades, **o que fazíamos, os trabalhos, as brincadeiras, nos deixavam felizes**. **Fui crescendo** dentro dessa realidade, mas com **perspectivas de um dia sair dali em busca de melhorias** (Lima, A. F. da S., 2024, p. 21, ênfase minha).

Já no Excerto 11, temos o relato, baseado nas perguntas feitas que a direcionaram para explanação de como se davam as relações dentro do ambiente escolar, no qual ela afirma se sentir excluída e discriminada por conta da cor de sua pele e de sua classe social. Em um trecho da entrevista escrita, ela me relatou que as crianças mais pobres não conviviam com as crianças

de classes sociais mais abastadas; porque, apesar de ocuparem o mesmo espaço, não havia muita integração e/ou interação entre elas. Além disso, o pouco contato entre esses estudantes ocorria por meio das marcações de uma identidade, feitas com o intuito de desqualificar os mais humildes por serem pessoas diferentes dos membros mais abonados da cidade de Cavalcante (GO).

Penso ser relevante pensar em quais são os motivos que levam essas crianças, seres humanos ainda em formação, a pensarem e agirem assim? Compreendo, com base nos estudos de Allport e Kramer (1946), Adorno *et al.* (2006) e van Dijk (2015), que os preconceitos não são algo inato, mas uma construção social moldada por contingências históricas que vão formando nossos diferentes modos de enxergar a vida, seja por meio de “bons ou maus exemplos de práticas sociais” (van Dijk, 2015, p. 31) difundidas ao nosso redor. Práticas essas que são propagadas por meio do discurso público — “em grande parte controlado pelas elites, [e que] inclui debates políticos, notícias e artigos de opinião, programas de TV, manuais e trabalhos escolares” (van Dijk, 2015, p. 31) — e replicadas pelos sujeitos em múltiplos domínios de sua vida.

Charaudeau (2015, p. 19) sustenta que essas atitudes são motivadas, porque “descobrir que existe o diferente de si é descobrir-se incompleto, imperfeito, inacabado. E quem pode suportar impassível essa incompletude, essa imperfeição, esse inacabamento? É o que explica essa força subterrânea que nos move para a compreensão do outro; [...]. Em muitos casos, esse desejo que pulsa por conhecer o outro não é movido pela vontade de conhecer o outro e aceitar as diferenças, mas no sentido de tentar controlá-lo e, em alguns casos, em sua ‘predação’ no intuito de eliminar a ameaça do ‘não-eu’ (Charaudeau, 2015). E, em consequência, dessas constantes ameaças, as pessoas tratadas como desviantes do padrão acabam partilhando de um sentimento que Antonieta descreve no trecho abaixo:

**Excerto 11** – [eu] tinha um sentimento de **pavor** [de ir à escola], era uma escola onde predominava à dita “elite” da cidade de Cavalcante. Sempre fui meio que **medrosa, me sentia amedrontada, não tinha o direito de expressar minha opinião, creio que para os educadores da época**, se algum educando negro falasse, **se fizesse notar era uma ofensa**. [...] Meu desempenho, creio que não foi dos melhores, primeiro por não ser totalmente aceita na escola e depois devido nossas condições financeiras, eu não tinha tempo para me dedicar aos estudos, tinha que ajudar minha mãe lavar roupas para várias famílias em Cavalcante, para hotéis, pegar lenha para vender, vender biscoitos, enfim tinha muitas atribuições. Gostava muito de matemática, de Língua Portuguesa, lia muito, sonhava em ter uma vida melhor, ajudar minha mãe manter meus irmãos, gostava de ir para escola, também para lanchar, porque lá em casa não tinha muito o que comer, passávamos muitas dificuldades. [...] Com meus colegas era muito

complicado, eles não gostavam muito de interagir com pessoas de uma classe social diferente fora padrão, porém tinha alguns educandos na mesma situação que a minha, íamos vivendo. [...] Sim, era o sonho de cada pai ver seus filhos formados, trabalhando, **saindo do cativeiro** no qual nos encontrávamos. Para todos a educação escolar seria a emancipação de cada um indivíduo (Memorial da professora-pesquisadora, 2024, ênfase minha).

O pavor, o medo e as ofensas sofridas por ela foram responsáveis pelo fato de ela carregar consigo uma espécie de constrangimento de ocupar o lugar de estudante, e isso acabava a coibindo de se expressar e participar plenamente das atividades escolares. O preconceito, em especial, o racismo, fizeram que ela ficasse em uma posição de marginalização e, ainda que de modo velado, mostravam que naquela configuração social Antonieta e os outros alunos, em uma situação semelhante à dela, deveriam se calar. É relevante notar que Antonieta se refere à classe social responsável pela prática desse tipo de exclusão como “elite”, apesar desse grupo social/econômico alegar “com frequência, que nada têm a ver com o racismo” (van Dijk, 2015, p. 31). Contudo, o relato dela traz um exemplo corriqueiro desse fenômeno e o próprio van Dijk sustenta que o comportamento discriminatório

das elites é, usualmente, bem sutil, indireto [...]. Estamos tão acostumados a esse tipo de racismo que não o notamos mais [...] O racismo das elites é essencialmente discursivo. Por meio da fala e da escrita, políticos, jornalistas, estudiosos, juízes, empresários expressam suas crenças, ideologias, planos e diretrizes. O discurso de um eminente político, o artigo de opinião de um repórter famoso ou o livro de um renomado estudioso podem ter mais efeitos negativos do que milhares de conversas tendenciosas na rua, no ônibus ou em um bar. [...] Explicações sociológicas do racismo institucional<sup>75</sup> geralmente negligenciam práticas sociais individuais e focalizam em ações ou programas de organizações e instituições. Entretanto, deve-se ter em mente que os discursos dessas instituições são produtos — individuais ou coletivos — de seus membros e são legitimados pelas lideranças das elites (van Dijk, 2015, p. 32).

Ao frequentar um espaço social no qual Antonieta, como estudante, percebia que “*para os educadores da época, se algum educando negro falasse, se fizesse notar era uma ofensa*”, podemos compreender que o simples fato de aprendizes, lidos como seres que estavam “fora do padrão”, ocuparem uma carteira na escola já deve ser entendido como um símbolo de resistência. Isso porque “o excluído é produzido no discurso; seu lugar é ancorado na injustiça de não poder existir” (Lima, 2015, p. 174); então, quando esses corpos desafiam a exclusão e

<sup>75</sup> Van Dijk (2015) utiliza o termo “racismo institucional” para referir-se às práticas discursivas organizadas pelas elites que possuem um viés racial. O autor ainda cita exemplos, tais como: debates parlamentares, notícias de imprensa, legislação, discursos burocráticos municipais ou nacionais, além de manuais escolares e universitários.

decidem exercer um direito de existir, o sistema imposto pela branquitude se sente desafiado. E em resposta a essa afronta dos que ousam se levantar com discursos contrários ao *status quo*, a hostilidade e a repressão são uma punição com o intuito de calar esses indivíduos.

Tanto que, no Excerto 10, ela fala da necessidade de sair da cidade para buscar melhores condições de vida, enquanto no Excerto 11, ao trazer relatos do racismo, ela se refere à cidade como um cativeiro — onde ela era privada de sua liberdade. Apesar de o corpo ser livre, a prisão à qual ela se refere era a impossibilidade de desfrutar de uma vida diferente, ter acesso às mesmas oportunidades e poder se expressar com liberdade. E qual seria a maneira de conseguir isso? Através dos estudos. Afinal, para os filhos da classe trabalhadora, a oportunidade de ascensão social digna está normalmente atrelada aos estudos, como ela mesma reforça no excerto abaixo:

**Excerto 12** - Como mulher negra quilombola, enfrentei muitas barreiras no decorrer da minha trajetória, como educadora, como pessoa e como educanda também. Primeiro, porque as coisas já não eram fáceis; depois, porque meu pai se separou da minha mãe quando eu ainda era pequena, deixando-a com nove filhos nascidos e um na barriga, todos sem criar. **Vivemos e sobrevivemos** do jeito que Deus quis, lavando roupa para os outros em troca de migalhas, fazendo biscoitos para vender nas ruas e portas de escolas, até que minha mãe conseguiu comprar de volta a sua casa, que meu pai já tinha vendido, acabando com tudo que ela tinha. A compra dessa casa só foi possível após morar por algum tempo de aluguel, porque não tínhamos outra escolha e, às vezes, deixávamos de garantir o pão para garantir um teto. Na minha vaga lembrança de criança inocente, recordo que saímos com as trouxas na cabeça toda vez que alguém pedia a casa onde morávamos e não conseguíamos pagar o aluguel. Saímos com uma mesa velha, umas camas velhas. **Foi uma vida vazia, com pouca esperança, mas de muita luta. E, apesar do vazio que sentia, foi uma vida muito feliz.** [...] Não lembro com muita clareza do meu período escolar em Cavalcante. Não recordo como consegui estudar, pois não tinha tempo, já que tinha que trabalhar desde criança para ajudar minha mãe a criar os filhos mais novos e adquirir essa casa que temos até hoje. Então, não sei como consegui estudar. Foi persistência, resistência, pois sempre quis uma vida melhor. Ser professora era um dos meus encantos, talvez o meu maior sonho, e, graças a Deus, **fui cavando caminhos** até conseguir chegar onde estou (Lima, A. F. da S., 2024, p. 29, ênfase minha).

Mesmo que o relato de Antonieta retome alguns eventos de sua vida já mencionados, aqui, penso ser interessante observar as escolhas semânticas que são feitas por ela, para descrever sua vida. Isso porque as palavras e expressões escolhidas para representar suas experiências, palavras e expressões referentes à luta estão dentro do campo semântico (Ilari, 2025) escolhido por ela para trazer à existência sua experiência de vida. Por exemplo, é comum que ela utilize as palavras “persistência”, “resistência”, “batalha”, “barreira” e o próprio vocábulo “luta” para exemplificar as situações ocorridas em sua vida e mostrar como foi

possível superar ou contornar a situação narrada. Ela também se autorreferencia, constantemente, como alguém que é “batalhadora”, “lutadora” e “vencedora” diante dos desafios impostos pela vida. Além disso, observei que, ao falar de seu desejo de se tornar educadora, ela faz a seguinte afirmação: “*fui cavando caminhos*” até conseguir chegar onde desejava estar. O uso da palavra “cavar”, nesta situação, pode expressar de modo figurado a busca empenhada por chegar ao objetivo tão desejado. Poderíamos fazer inclusive uma comparação com a procura de um tesouro, este representado pela mudança de vida. Entendendo que, quando se procura algo valioso que está enterrado, ou seja, fora do que a visão humana pode de fato enxergar e que não se sabe a exata localização — contudo, possuímos um mapa que nos dá o direcionamento para alcançar o objetivo. Nesse caso, não dispomos de uma carta geográfica que indique quantos passos precisamos seguir em uma direção ou outra, mas sabemos que se faz necessário um trabalho árduo de procura. Mas, para chegar neste objetivo, é preciso seguir o caminho dos estudos e persistir, mesmo quando as situações não são favoráveis.

Não obstante esta tese foque sua lente nos momentos-chave da vida dos professores participantes, esses episódios não devem ser tomados como o todo dentro de um relato de história de vida, pois, ao recontar essas trajetórias, corremos o risco de estabelecer ou reforçar estereótipos e, talvez, aparentar que suas vidas não têm momentos de leveza, alegria ou até mesmo de marasmo. Como se viver para eles fosse uma sucessão de embates cotidianos sem momentos de pausa ou descanso. Foi a escrita de Antonieta que me proporcionou fazer essa reflexão, pois ao mesmo tempo que temos “de um lado, essa coleção intensamente pessoal de memórias é adequada para tipificação científica como uma ‘história de vida’ ou ‘ciclo de vida’. De outro, a vida de [Antonieta] [...] põe em jogo um mecanismo potente e penetrante para a produção de significado no Ocidente”<sup>76</sup> (Clifford, 1986, p. 106), que é a existência de um *self* exemplar e coerente na autobiografia. Isso porque “não há nada universal ou natural sobre os processos ficcionais de biografia e autobiografia (Gusdorf, 1956; Lejeune, 1975; Olney, 1972) — Viver não se organiza facilmente em uma narrativa contínua”<sup>77</sup> (Clifford, 1986, p. 106).

Pelo contrário, “a vida humana é caótica, ao passo que as narrativas com suas tramas, sua temporalidade e seu significado fazem essa natureza caótica assumir uma certa estrutura e

<sup>76</sup> Texto original: “on one side, this intensely personal collection of memories is made suitable for scientific typification as a “life-history” or “life-cycle.” On the other, Nisa’s life brings into play a potent and pervasive mechanism for the production of meaning in the West”.

<sup>77</sup> Texto original: “there is nothing universal or natural about the fictional processes of biography and autobiography (Gusdorf, 1956; Olney, 1972; Lejeune, 1975) - Living does not easily organize itself into a continuous narrative”.

configuração, bem como coerência, rumo e unidade” (Gill; Goodson, 2015, p. 217). Então, quando ela utiliza expressões, como “**íamos vivendo**”, “**o que fazíamos**”, “**nos deixavam felizes**”, “**fui cavando caminhos**”, “**vivemos e sobrevivemos**” ou “**fui crescendo**”, essa estrutura que havia na escrita acaba sendo abalada por uma espécie de “zumbido da existência impessoal e não marcada [que] pode ser ouvido. Desse fundo desfocado, uma forma narrativa emerge na ocasião de falar, simultaneamente para si mesmo e para outro”<sup>78</sup> (Clifford, 1986, p. 106).

Compreendo, na escrita de Clifford (1986), a proposta de uma reflexão na qual, ao olhar para cada uma dessas narrativas, tenhamos o entendimento de que a vida das pessoas não está resumida ao que é contado dentro desses textos e que seria impossível trazer as histórias das pessoas de modo contínuo até porque nós mesmos — enquanto seres humanos — não temos condições cerebrais de armazenar todas nossas experiências de vida. Desse modo:

a vida e até o tempo tornam-se humanos em nossas narrativas e por meio delas. As narrativas são consideradas essenciais à condição humana porque nosso senso de propósito e sentido, nossa individualidade, nossos valores e aspirações baseiam-se nelas; além disso, as narrativas são fundamentais para os seres humanos conseguirem coerência e continuidade em suas vidas (Gill; Goodson, 2015, p. 216).

Assim, o cotidiano vai se costurando mediante vários eventos, e o que possibilita que eles sejam passados adiante são, em especial, as “três características da narrativa: temporalidade, significado e encontros sociais” (Gill; Goodson, 2015, p. 215). A partir dessas características, as histórias das pessoas ganham o corpo de narrativas ou de relatos, são transmitidas entre as pessoas e percebidas como “discursos com uma ordem sequencial clara que liga acontecimentos de modo significativo para um determinado público e que assim oferece vislumbres do mundo e/ou das experiências que as pessoas têm dele” (Hinchman; Hinchman, 1997, p. xvi). Esses subsídios vão trazer para o pesquisador a possibilidade de “montar como um mosaico o retrato das pessoas e dos acontecimentos que circundam, de modo, a poder observar relações, influências e padrões” (Hitchcock; Hughes, 1995, p. 187). Para montar essa imagem, precisamos estar atentos a tudo que acontece à nossa volta e, dessa forma, ir selecionando o que deve ser trazido para o corpo de texto ou não.

---

<sup>78</sup> Texto original: “the hum of unmarked, impersonal existence can be heard. From this blurred background, a narrative shape emerges in the occasion of speaking, simultaneously to oneself and another”.

Isso porque trabalhar com narrativas, histórias de vida ou autoetnografias é situar-se politicamente, fazer escolhas, decidir entre as performances narrativas possíveis e posicioná-las de um modo a contribuir para as histórias que estamos contando, fazendo uma curadoria dos momentos relatados e ir construindo, aos poucos, esse mosaico cujo resultado só poderá ser completamente revelado ao final. Bauman e Briggs (1990, p. 60 - 61) ainda reiteram que, apesar de os discursos serem singulares e únicos, eles estão entrelaçados a outros, por exemplo: “performances do passado, leituras de textos, negociações, ensaios, fofoca, relatos, críticas, desafios, performances subsequentes, e similares”. Assim, a vida seria um processo infindável de *différance* (Derrida, 1990), em que os seres humanos são capazes de (re)significar narrativas únicas, (re)criar histórias de outras histórias, ou promover rupturas particulares, parciais e contingentes que são historicamente situadas.

Chego à conclusão que, ao escrever sobre a história de vida — seja ela nossa ou dos outros —, a seleção acurada dos materiais empíricos pode ser um grande diferencial dentro da narrativa que se pretende construir. Além disso, dificilmente uma história é contada, utilizando apenas os dados gerados em interações com caráter mais protocolar entre pesquisador-colaborador, por exemplo, entrevistas ou textos escritos com caráter de maior formalidade. As maneiras — utilizadas por mim — para acesso às histórias que as pessoas contam sobre si, ocorriam quando nos encontrávamos, seja para um assistir a uma aula do PPGL ou em eventos acadêmicos. Foram longas horas de conversas informais, nas quais trocávamos experiências, saberes e impressões sobre a profissão, família, estudos, etc. Percebi nas conversas ocorridas antes e/ou depois das interações mais formais, que relatos preciosos eram feitos e esses momentos foram entendidos por Goffman (2002) como um comportamento natural:

na nossa sociedade, toda vez que dois conhecidos se encontram para tratar de negócios, de assuntos profissionais ou de serviços, pode haver tanto no início quanto no fim da transação uma “conversa informal”, ou um papo – uma versão em miniatura do “pré-jogo” ou do “pós-jogo” [...] Essa conversa informal provavelmente evocará assuntos ligados à relação global dos envolvidos e ao que cada um considera como duradouro e importante para o outro (saúde, família etc.) (Goffman, 2002, p. 110).

Saliento, ainda, quer nas conversas de “pré-jogo” ou “pós jogo”, talvez por não haver uma tensão em trazer a “resposta correta” ou em falar o que o entrevistador desejava ouvir, esse procedimento viabilizou muitos momentos que foram proveitosos e acabaram sendo incorporados à pesquisa; além de me oportunizar questionar posteriormente, de modo mais aprofundado, os professores participantes sobre as histórias contadas informalmente e pedir

alguns esclarecimentos. Por fim, conhecer a história do outro é um modo surpreendente de poder repensar nossa própria vida, isso porque, o observar como o outro se lê e como ele é lido por mim — como pesquisadora — trouxe-me o desejo de entender mais a fundo como minhas falas são entendidas por outros pesquisadores que já me convidaram para colaborar na geração de seus dados. Acredito que ter acesso a esses trabalhos, nos quais estive como participante, é uma maneira de questionar como encaro os materiais empíricos nesta tese e de ver, na prática, que minhas interpretações podem confrontar ou ratificar a de terceiros, assim como me mostrar, com ainda mais contundência, a necessidade de ser ética e não ferir os sentimentos daqueles que abrem suas vidas e compartilham suas histórias comigo.

Deslocar-se para o ponto de vista de quem é “pesquisado” é preciso quando se deseja entender melhor como se sentem os colaboradores das pesquisas. Em especial, se entendermos que esse deslocamento é um gesto político desafiador. Quando nos movimentamos, confrontamos as realidades da escolha e da localização” (hooks, 2019, p. 281). É, também, neste momento em que saímos de nossa posição centralizadora, que devemos nos questionar se “dentro de domínios complexos e sempre mutáveis das relações de poder, será que nos posicionamos do lado da mentalidade colonizadora? Ou será que continuamos ao lado da resistência política, junto aos oprimidos, prontos para contribuir com nossos modos de ver” e entender a teoria (hooks, 2019, p. 281-282). Pois a escolha que fazemos, sendo ela consciente ou não, é crucial, porque ela molda e determina nossas respostas às práticas culturais vigentes e dá pistas sobre a maneira como encaramos o problema (hooks, 2019).

### **3.6 Considerações parciais da pesquisa**

Dedicar-se à reflexão crítica de nossa própria história ou da história de vida de outras pessoas é um grande privilégio, pois podemos completar o significado da vida e da existência humana (hooks, 2019). Colocar-me no mundo como alguém que busca compreender seus diversos significados me faz crescer constantemente, pois tenho a possibilidade de adentrar espaços nos quais jamais vivi e buscar compreender modos de vida que vão além de meu entendimento. Por exemplo, em sua autobiografia, Malcolm X, personagem central do movimento da luta pelos direitos civis dos afro-americanos, traz uma significativa reflexão de sua vida — feita enquanto cumpria pena dentro da prisão. Muitos dos leitores dessa obra se sentem tocados ao longo da leitura sobre “a busca pela autorrealização, pela forma franca e direta que comunica a raiva que sente, e por seu compromisso profundo com a luta pela libertação negra” (hooks, 2019, p. 169).

Em suas palavras, Malcolm X afirma: “as pessoas estão sempre especulando. Por que sou como sou? Para compreender isso, de qualquer pessoa, é preciso analisar toda a sua vida, desde o nascimento. Todas as experiências se fundem em nossa personalidade. Tudo o que nos acontece é um ingrediente” (X, 1992, p. 151). No caso dele, a curiosidade do público se deve ao fato de ele ser um homem que não temia dar sua opinião, mesmo que elas fossem radicais e incitassem ideias pouco convencionais. Aliado a isso, seu comportamento era considerado controverso por outras figuras de destaque dentro do Movimento Negro. Esses fatos o tornavam uma figura de grande interesse. Contudo, como ele mesmo afirma, não existe um fato responsável por torná-lo esse homem, mas é a somatória de diferentes vivências que o fez ser daquele modo. Transportando esse relato para nossas vidas, podemos perceber que a cada nova experiência estamos sendo expostos à possibilidade de mudar nossas perspectivas sobre nós, sobre o mundo que nos cerca e sobre os motivos que nos levam a ter uma conexão maior com certos discursos em detrimento de outros. Nenhuma situação de modo isolado é capaz de formar integralmente a maneira de ser de um indivíduo.

Com base na reflexão sobre esses assuntos, foi construído este capítulo, focando nas infâncias e juventudes dos professores-pesquisadores e observando o caminho por eles trilhado para ocupar o lugar no qual se encontram hoje. Com as histórias deles, fui trazendo elementos de minha autoetnografia que me remetiam às histórias que eram (re)contadas e que pareciam, de certo modo, dialogar com o que estava sendo apresentado. Logo na introdução do capítulo, a intenção era responder à pesquisa feita em uma disciplina cursada no ano de 2024, mostrando qual era o coração da pesquisa e quais são as implicações que devemos procurar ter para poder revelá-la aos outros. Foi em meio a um processo de escrita que não estava fluindo e pensando na tese de modo diferenciado, que consegui retomar o movimento da escrita e, com ajuda dos colegas e da professora da disciplina, (re)pensar e me (re)conectar com a palavra escrita da qual me sentia distanciada. Apesar de ter sido uma colagem feita individualmente, estávamos todos em sala, trocando ideias e contribuindo em prol de um trabalho coletivo, conversando sobre o que nos move a pesquisar, as dificuldades de fluir na escrita e de seguir na construção de um mundo melhor para todos.

Em meio a essa experiência coletiva, resolvi me aprofundar nos sentidos de comunidade construídos naquele espaço e reverberar esse diálogo, pensando nos sentidos comunitários já organicamente consolidados nas comunidades, onde os professores-pesquisadores atuam. Ao trazer a comparação de como esses significados são distintos dos fomentados nas cidades grandes — onde cada indivíduo toma conta de si próprio e o senso de coletividade é praticamente inexistente —, às vezes, parece impossível de se construir e/ou implementar esse

modelo de conexão popular em escolas ou bairros. Contudo, urge pensar em como faremos isso, pois o senso de ajuda mútua e de esforço coletivo são os meios que possibilitam a transformação de realidades, em geral, as mais vulneráveis.

Nas comunidades visitadas, a força do coletivo é uma experiência *in vivo* (Calvet, 2002), pois ela pode ser vivenciada e aprendida por nós enquanto pessoas que vêm de um ambiente externo. Lá é possível notar que alguns avanços só acontecem por conta de uma luta que une várias pessoas em prol de um objetivo em comum, como foi a criação e a ampliação das escolas e a educação escolar quilombola e indígena. Ao longo deste capítulo, também pude perceber as microrresistências diárias que apoiaram para que os professores-pesquisadores alcançassem seus objetivos e não desistissem de seus sonhos mais profundos. Em uma vida marcada pela resiliência, também existem momentos de alegria e brincadeiras. E, nessa teia confusa e por vezes incoerente, que chamamos de cotidiano, nossa história vai tomado forma e ganhando sentido. Em meio a família, amigos e no seio da sociedade, vamos enfrentando preconceitos e resistindo, mesmo que calados, às opressões que nos são impostas por uma ordem mundial que é neoliberal e colonial, por essência.

Neste capítulo, trouxe algumas experiências para demonstrar que “a linguagem também é lugar de luta” (hooks, 2019, p. 283) e nela procuramos espaço “para que nos recuperemos, para reconciliar, reunir, renovar. Nossas palavras não são sem sentido, elas são ação, uma resistência” (hooks, 2019, p. 284). Essa arena de embates ficou clara quando revisitamos nas narrativas, tanto minhas quanto dos professores participantes, episódios que envolveram o preconceito linguístico e como essas situações foram encaradas por cada um nessa fase de construção de nossas personalidades e amadurecimento como seres humanos.

Aliado a esses relatos, foi discutido como as relações de poder são reafirmadas nas situações em que pessoas, em geral, em uma situação de dominância, colocam-se no papel de silenciar e ridicularizar outros indivíduos que por diferentes razões acabam não dominando a norma padrão. Apesar de já termos estudos amplamente divulgados há pelo menos três décadas (Bagno, 2006 [1999]), os modos de espalhar preconceito e inverdades sobre a língua vão se modernizando e adentraram o território virtual, onde possuem ainda mais impacto na disseminação voraz de preconceitos. Se por um lado é cansativo perceber que em tanto tempo esse assunto ainda é parte do que precisa ser discutido, por outro é fundamental constatar que ainda existem muitas pessoas engajadas em combater o preconceito e a falta de informação.

E que instituição possui um papel fundamental no combate do preconceito e na melhora da autoestima de crianças e jovens? É nas escolas de Ensino Básico que podemos fazer um trabalho que ensine aos educandos a língua da dominação, sem que isso os faça amar as

estruturas de dominação. É válido dar aos estudantes o “poder para separar o conhecimento útil” (hooks, 2019, p. 291) que pode ser aprendido com os grupos dominantes, sem que seja necessário aderir a tudo que esses grupos propõem como conhecimento indispensável para podermos “vencer na vida”.

Apesar dos incontáveis desafios, é gratificante perceber que temos professores engajados no combate ao preconceito e na valorização da diversidade. Contudo, jamais devemos deixar de denunciar os retrocessos e a negação de direitos, como os citados na reportagem de Abreu e Esaki (2024) em relação à comunidade Kalunga Vão de Almas, que ainda deixam os jovens nascidos nesses locais em tamanha desvantagem em relação a jovens de outras localidades. Deparar-se com essas realidades motiva a que não seja permitido esquecer a luta e a confiar que o direito que foi adquirido não será violado. Ao contrário disso, o que vemos hoje em dia é uma forte atuação da extrema-direita, em especial no campo político, que busca a todo custo, no mundo inteiro, retirar os direitos das minorias e ampliar ainda mais o acesso dos nascidos em condição de privilégio.

Finalizo com o entendimento de que “quando nos preparamos para uma travessia, levamos nossas referências, experiência de vida e lembrança de quem nós somos. Isso não é um acúmulo que mora na cabeça somente, mas é o que compõe nossa forma de andar, de sentir, de performar, de falar, de escrever, de narrar” (Miranda, 2022, p. 73). Por acreditar que nossa formação pessoal e profissional nunca estará completa e ela é construída ao longo de nossa vida, busquei apresentar neste capítulo como foi a jornada dos professores-pesquisadores pela infância. E, em alguns momentos, entrelacei suas vivências com a minha própria história e, dessa forma, percebi que uma reflexão ia chamando outra e se construindo quase que de uma forma orgânica — tal qual como nossas vidas são vividas no cotidiano. Foi com o intuito de delinear o porvir da pesquisa que trouxe as infâncias para a cena e porque, durante todas as interações, o que mais pulsava do passado eram as lembranças pueris em um movimento de ir e vir, criando pontes entre o presente e o passado. No entanto, é chegada a hora de adentrar o mundo dos adultos, que proporciona outras experiências, também basilares para a formação da nossa identidade docente.

#### 4 CAMINHOS PARA TORNAR-SE PROFESSOR E SEUS DESDOBRAMENTOS

*Os cientistas dizem que os humanos são feitos de átomos, mas a mim um passarinho contou que somos feitos de histórias*  
Eduardo Galeano (2013).

Ao iniciar este capítulo desejo, mais uma vez, reafirmar meu compromisso como uma estudiosa que tem buscado trabalhar na construção de uma pesquisa partindo de “lugares de encruzilhadas, interseções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, confluências e desvios, rupturas e relações, divergências, multiplicidade, origens e disseminações” (Martins, 1997, p. 25). Assim, escrevo pensando que *nossas histórias importam* e que, apesar de virmos de lugares no mundo onde nossas posições histórico-culturais-sociais-geracionais são distintas, existem muitos pontos de intersecção em nossas falas. Existe, igualmente, um desejo pulsante de aprender uns com os outros — mesmo quando não há concordância nas ideias —, há na relação firmada com os professores-pesquisadores, uma intenção real de praticar a escuta ativa com a qual podemos questionar e (re)pensar nosso lugar no mundo. Além disso, ao trabalhar com histórias contadas de diferentes perspectivas, acredito estar alinhada a um movimento cuja intenção é propor que a pesquisa do tempo presente deve estar:

ligada ao incentivo à pesquisa de pessoas que vivem à margem e que são membros de grupos não-dominantes. Acreditamos que a próxima onda de pesquisa autoetnográfica incluirá membros co-culturais contando histórias que ofereçam múltiplos pontos de vista de experiências análogas (Boylorn; Orbe, 2014, p. 237).

É exatamente contar histórias por “múltiplos pontos de vista” a razão de ter escolhido professores de línguas membros de diferentes comunidades tradicionais e, em especial, que possuem uma relação com esses locais, constituída ao longo de suas vidas e de modos muito distintos. Enquanto Sepé Tiaraju nasceu e cresceu em uma comunidade ribeirinho-indígena, Antonieta só foi morar neste local quando era adolescente por conta do reaparecimento de seu pai após alguns anos longe da família, mas sua real conexão se deu quando ela assumiu um cargo de professora das séries iniciais na comunidade quilombola. Desse modo, apesar de termos construções de pertencimento ocorrendo de modos diferentes, em ambos os casos os professores-pesquisadores se engajaram e, atualmente, lutam de modo ferrenho para que os saberes e fazeres de suas comunidades sejam preservados e enaltecidos, como qualquer conhecimento que pertence ao cânone mundial e/ou brasileiro.

É relevante ressaltar ainda que as experiências diversas, narradas pelos professores-

pesquisadores, podem proporcionar grande enriquecimento cultural e/ou acadêmico para aqueles que se engajarem na leitura e reflexão crítica deste trabalho. Pois, ao conhecer a história de grupos não-dominantes, um dos grandes privilégios é entrar em contato com modos de viver e compreender o mundo que são distintos dos nossos. Apesar de nossas vivências serem diferenciadas, sempre que possível, busquei demonstrar como elas podem se conectar, criando um diálogo cujo objetivo é aprender com o outro, através de sua compreensão de mundo. Em acréscimo, fazer um movimento de análise sobre nossas próprias histórias e o que elas também podem ensinar aos outros — criando redes de trocas de aprendizado e saberes que podem ser continuamente ampliadas.

Outro ponto de destaque que faço aqui é quanto meu papel de uma pessoa que está responsável por contar essas histórias. Apesar de redigir o texto, as experiências aqui relatadas não me pertencem; por essa razão, não cabe a mim trazer juízos de valor sobre o que me foi confidenciado. Apenas tenho a intenção de tecer diálogos teóricos, analisando de forma ética, responsável e respeitosa as histórias a que tive acesso. Contundentemente, reitero que, ao longo deste texto, não existe o desejo de tomar para mim o lugar de dominadora. Ao ocupar uma posição de possível superioridade, eu arriscaria assumir uma postura, na qual

Não há necessidade de ouvir sua voz se posso falar sobre você melhor do que você pode falar sobre si mesmo. Não há necessidade de ouvir sua voz. Me conte apenas sobre a sua dor. Quero conhecer sua história. E depois vou recontá-la para você de um novo jeito. Recontá-la de tal maneira que se torne minha, minha própria história. Ao reescrever você, eu me reescrevo. Eu ainda sou autor, autoridade. Eu ainda sou o colonizador, o sujeito falante, e agora você está no centro da minha fala. Chega (hooks, 2019, p. 292-293).

Reconhecer constantemente o lugar de onde falo, qual é o meu papel na construção deste texto é, de certo modo, minha forma de (re)afirmar meu compromisso com essas pessoas. Mas, sem me isentar das responsabilidades que me cabem como professora-pesquisadora incumbida de trazer sentido às palavras que estão sendo escritas aqui. A escolha das referências teóricas e a escolha dos excertos são de minha tarefa, assim como criar uma conexão entre eles. Contudo, acredito que o leitor deste trabalho também tem um papel ativo na criação de sentidos do que foi escrito ao longo de todas essas páginas. Isso é determinante se considerarmos que “a leitura e a produção de sentido são orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos, da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (Koch; Elias, 2011, p. 21).

Pensando em nossos papéis como leitores e autores, é imperativo ter a consciência de que somos seres imersos na colonialidade. Por essa razão, estar sempre vigilante para que, além de não nos apropriarmos das vozes dos participantes de uma pesquisa, não exista a pretensão de considerar que apenas *uma visão de mundo pode ser ratificada com aquela capaz de dizer a verdade inquestionável*. Ressaltando, inúmeras vezes, esse movimento é crucial quando escolhemos fazer um *esforço de modo consciente* para romper com séculos de uma tradição que elegeu quem pode pesquisar e quem deve ser pesquisado, ou seja, quais vozes podem/devem ser ouvidas e levadas em consideração. Esse lembrete não é só para mim, mas se faz necessário aos que aqui terão o papel dos leitores, pois vocês também são seres da colonialidade. Tenho o firme posicionamento de que questionar a colonialidade, na qual estamos envoltos, é um meio de estarmos sempre alerta aos discursos que tendem a afirmar esses padrões como o modelo de sociedade que devemos continuar seguindo para agir na direção de um mundo com mais justiça social e igualdade entre as pessoas.

Ser capaz de realizar a autocrítica pode ser difícil, porém ela é especialmente necessária quando somos parte do grupo mais beneficiado com essas narrativas. Assim como Miranda (2022, p. 75), acredito na importância de “analisar a autoetnografia desenraizada da matriz civilizatória, exclusivamente ocidental, para que não caiamos na armadilha de que ela serve somente para expressar as experiências localizadas nas diferenças ou na instância de se reconhecer a diversidade”. Além disso, ao trabalhar com autoetnografias, narrativas ou histórias de vida, podemos demonstrar como essas metodologias “têm a possibilidade de interpelar os estereótipos e as narrativas hegemônicas, de criar espaços reflexivos não limitados e de auxiliar no aperfeiçoamento das nossas incessantes negociações no campo do conhecimento” (Miranda, 2022). Fica demonstrado que, ao trazer a experiência pessoal para dentro da pesquisa, tenho a possibilidade de produzir conhecimento partindo daquilo que me é conhecido, mas também posso ajudar no avanço das discussões em diferentes áreas de estudos.

Ademais, proporciona oportunidade de rompimento com concepções cristalizadas a respeito de culturas, povos, etnias e/ou profissões que sempre estiveram em um patamar de subalternidade, tornando cada vez mais pujante a percepção de que, “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2009); e, assim, compreendemos que “teorizar sobre essa experiência estética e criticamente, faz parte de um conjunto de ações para uma prática cultural radical [...] esse espaço de abertura radical é uma margem [...]. Ocupar esse lugar é difícil, mas necessário. [...] Uma comunidade de resistência se faz necessária” (hooks, 2019, p. 287-288).

Por fim, neste capítulo, menciono histórias que demonstram a importância da teorização que nasce de locais historicamente segregados. A ênfase está nas vivências do âmbito profissional dos professores-pesquisadores, com o intuito de que possamos analisar como se dão os processos de formação docente nesses contextos e como a convivência com os estudantes pode ser uma força motriz para podermos estar constantemente buscando a formação continuada. Além disso, compreender se nossa formação acadêmica dialoga com as práticas escolares e pensar em meios que possam auxiliar a aprimorar a relação entre universidade-escola enquanto locais, cada um a seu modo, produtores de saberes e essenciais para a formação inicial e/ou continuada dos docentes. E, assim, interpelar falas que tendem a “ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando apenas o sujeito racional e não o social e histórico” (Moita Lopes, 2006, p. 102).

#### **4.1 Percurso para tornar-se professor(a)**

A linguagem tem um papel fundamental no questionamento dessas realidades discursivas que encaram o sujeito como racional. Isso porque a linguagem pode ser conceituada como “o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. Contudo, também é o lugar onde nossos sentidos de nós mesmos, nossa subjetividade é *construída*” (Weedon, 1987, p. 53). Desse modo, quando falamos de nossas experiências, essas duas facetas da linguagem acabam emergindo. Ao mesclar essas faces da linguagem, produzimos discursos que têm a capacidade de expressar “toda a nossa relação com o mundo social e toda a nossa relação informada socialmente com o mundo” (Bourdieu, 1991, p. 79).

Isso ocorre no excerto abaixo quando Antonieta relata, brevemente, como foi sua inserção no mercado de trabalho como docente e os desafios enfrentados. Ela também menciona a questão da formação inicial e, por fim, ela delineia um panorama de como foram esses mais de trinta anos de experiência como educadora em comunidades tradicionais. Ela mescla em seus discursos elementos que deixam evidente sua subjetividade (motivação para continuar na docência e a luta pela melhoria de vida da população) com outros aspectos sociais e culturais mais amplos (falta de reconhecimento da profissão ou valorização do ato educativo em si por parte da população/governantes), como podemos ver abaixo:

**Exerto 13** - Comecei minha trajetória profissional na educação muito cedo, no ano de 1991, quando eu tinha apenas 24 anos, trabalhando na comunidade Areia, no município de Monte Alegre de Goiás, por um período de um ano na rede municipal de educação, como já apontado. Depois, vi que não estava tendo muito sucesso devido às dificuldades de acesso e permanência na comunidade. Pedi então minha exoneração do contrato e fui trabalhar em outra comunidade quilombola denominada Mimoso, no estado do Tocantins, onde fiquei por seis anos, de 1992 a 1997. Desde que entrei para a educação, naquela época, ainda com formação somente de nível médio, atuei por um longo período ministrando aulas nas séries iniciais. Algum tempo depois, fiz o curso de Proformação e Magistério para o aprimoramento da carreira profissional. **Na época, não se falava em graduação, pós-graduação, algo desse tipo para nós. Isso era um sonho não despertado e impossível de ser realizado. Também porque, dentro do território, nas escolas em que eu atuava, cursava-se apenas a primeira fase do Ensino Básico com o objetivo de ensinar as crianças quilombolas a ler e escrever.** [...] Mais tarde, com a crescente demanda, me tornei professora da segunda fase do Ensino Fundamental, trabalhando na área de linguagens. Consequentemente, o ensino se estendeu e passei também a atuar como educadora no Ensino Médio. Então, fiz contrato com a rede estadual de educação de Goiás. Não me recordo exatamente o ano, mas atuei como professora de Ensino Básico completo apenas com formação de Magistério e Proformação<sup>79</sup>. Ainda hoje, depois de ter vivido a experiência de educadora em diversas escolas estaduais e municipais no Território Kalunga, desde Goiás até Tocantins e novamente em Goiás, e posteriormente ter me formado no curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília, continuo como educadora efetiva da rede municipal de Cavalcante-GO e como professora contratada da rede estadual de educação de Goiás. São pelo menos 22 anos de dedicação. **Os anos de experiência no campo da educação e a formação que tive contribuíram significativamente para que eu pudesse lutar pela melhoria da qualidade de vida dos povos residentes nas comunidades, principalmente dos jovens quilombolas, por meio da educação** (Lima, A. F. da S., 2024, p. 25-26, ênfase minha).

É por meio do discurso apresentado ao longo do trabalho, que podemos compreender como a identidade docente desta professora foi se (tras)formando no decurso dos anos e com as experiências vividas. Isso porque analisar suas falas nos “fornece um modo de pensar as relações entre linguagem e identidade que enfatiza a força produtiva da linguagem na constituição da identidade, em vez da identidade ser um construto pré-dado refletido no uso da

---

<sup>79</sup> Segundo Menezes e Santos (2001, ênfase minha), este curso era um “Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído a partir de 1999, com o objetivo de acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica). Trata-se de um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação desses professores. O **Proformação** foi idealizado para atingir prioritariamente as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, locais onde existe um número alto de professores leigos, a maior parte sem o Ensino Fundamental (antigo 1º grau). O curso proporciona a professores sem habilitação, que atuam nas quatro séries iniciais e classes de alfabetização das escolas da rede pública, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática na sala de aula”.

linguagem” (Pennycook, 2006, p. 81). Isso ocorre porque a identidade “não é essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...] Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção” (Silva, 2000, p. 96-97), afetado pelas relações de poder, sistemas de representação e estruturas discursivas. Nossa identidade vai se modificando no decorrer de nossas vidas e nos tornando quem somos. Antonieta vai se transformando, ao longo de sua história, em uma pessoa que vê nos “caminhos difíceis, estradas duras que só eu sei por onde andei, o quanto de esforço dediquei para estar aqui. Sou fruto de uma experiência de vida em que, ao sair de casa cedo, tive que enfrentar o racismo, o machismo, o preconceito racial e as desigualdades sociais” (Lima, A. F. da S., 2024, p. 27). Para ela, a soma de todos esses “atravessamentos que tive como educadora me tornaram uma mulher forte” (Lima, A. F. da S., 2024, p. 27). O relato dessas vivências reitera que nossa identidade em constante transformação e não dada de uma vez por todas, e isso nos permite estar em constante aprimoramento.

#### **4.2 Olhar governamental para docência**

Além da questão identitária, Antonieta faz um relato de seu percurso profissional que demonstra como a preocupação do Governo Federal foi aumentando ao longo dos anos em relação a ter professores formados em licenciaturas. Em seu primeiro contrato, ela tinha apenas formação no Ensino Médio, foi apenas após alguns anos que ela cursou o Magistério e o curso Proformação, que foi uma importante medida do Governo Brasileiro para aprimorar a Educação. Até os anos de mil novecentos e noventa, ainda era comum que os docentes, em especial nas zonas rurais, fossem formados no Ensino Médio, Ensino Fundamental ou que eram apenas alfabetizados sem ter concluído nenhuma etapa da escolarização.

Sepé Tiaraju também menciona essa situação no Excerto 7, quando relembra seu período de alfabetização. Em sua comunidade, os adultos pediram ao Sr. Leotério, que havia estudado até a terceira série do Ensino Fundamental, para ensinar às crianças da comunidade ler e escrever em troca de uma pequena remuneração. Afinal, durante o tempo que ele precisava dedicar-se a dar aula para os jovens, era um tempo que ele não poderia estar trabalhando em outras atividades para prover seu sustento. A simples casa de palafita foi onde a juventude da comunidade teve contato com as primeiras letras e números. E a escolha de Sr. Leotério se deu pelo fato de ele ser a pessoa da localidade com mais tempo de educação formal e experiência no que seriam as práticas escolares da época.

Neste contexto, considero adequado me referir aos processos ocorridos naquela escola embasando-me nas teorias de letramento, mas em sua concepção inicial. Porque o termo era compreendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (Soares, 2010, p. 18). Pois, ao se apropriar da leitura e da escrita, seria possível para aqueles jovens superar o estigma causado pelo analfabetismo (Street, 2014, p. 34). Contudo, Rojo (2009, p. 96) assevera que o termo mais adequado para nomear o processo que ocorria naquela escola improvisada seria “alfabetismo”. Isso por se tratar de um aprendizado cujo “foco individual, [é] ditado pelas capacidades e competências escolares e valorizadas de leitura e escrita”. A autora acrescenta:

A alfabetização é uma prática. E, assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabetico e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor) e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de sala de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos. A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabetico aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos – professor e alunos – têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam atividades propostas (Kleiman, 2005, p. 12-13).

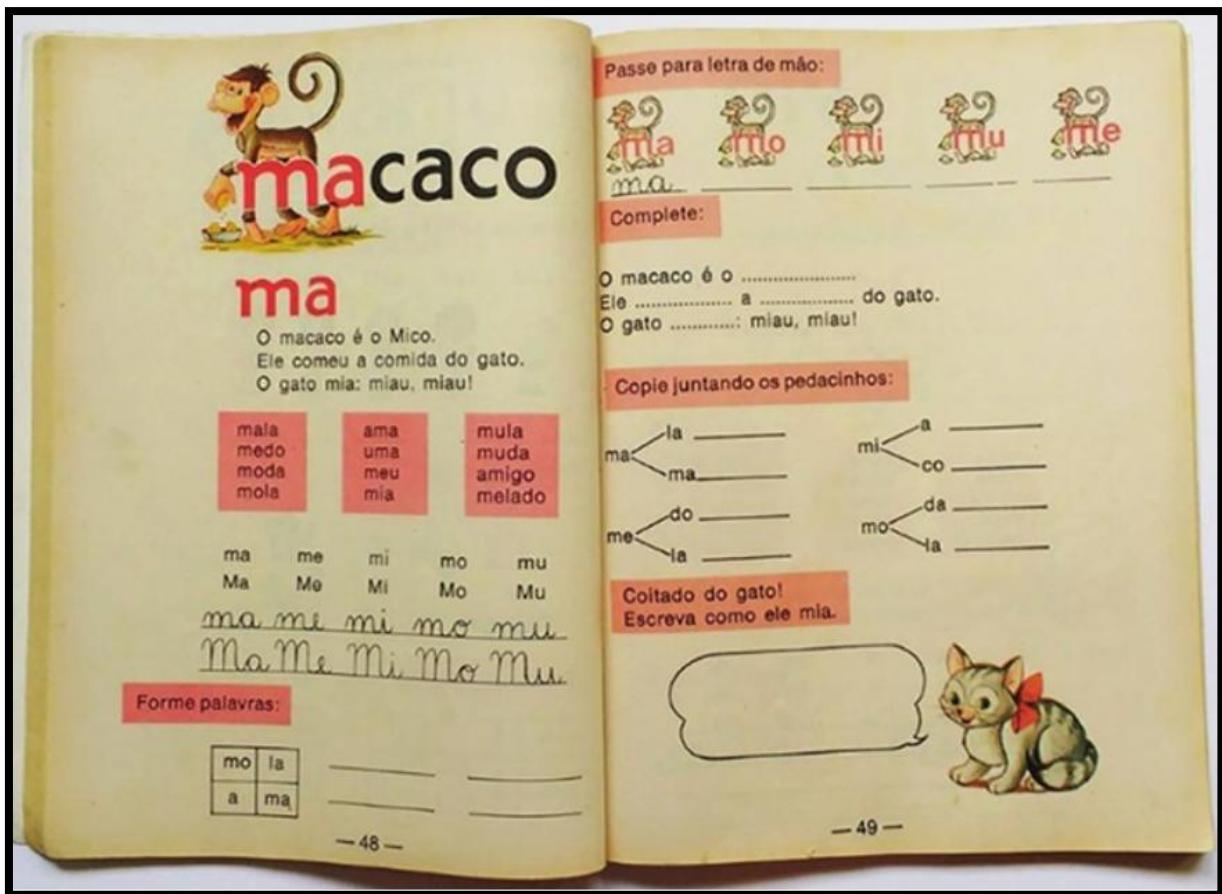
Para sustentar essa afirmação, também vejo como foi o uso de materiais didáticos durante as aulas, Sepé Tiaraju chegou a mencionar a cartilha *Caminho Suave*<sup>80</sup>, de Branca Alves de Lima, como o material que norteou seu aprendizado durante a infância e a fase de alfabetização. Apesar de ser um instrumento de aprendizagem bastante comum, esse material não continha um viés social ou regional com o qual o educando poderia traçar conexão com suas vivências ou seus repertórios de vida. Os exemplos escolhidos pela autora para a cartilha nem sempre faziam parte do contexto de vida das crianças. A uniformidade presente nessas cartilhas é algo que tende a torná-las desinteressantes, pois “permite pouco espaço para escolha ou idiossincrasia [...] não apresenta uma comunicação genuína entre autor e estudante” (Street, 2014, p. 78). As aulas, por vezes, restringiam-se a fazer as atividades propostas pela cartilha. Isso acaba tornando o livro como o centro da aprendizagem, não mais um material dentro da

---

<sup>80</sup> De acordo com Benedetti (2022), a cartilha foi criada “em 1948. Esta cartilha não só se tornou um fenômeno na área da educação, a ponto de o Ministério da Educação adotá-la até o ano de 1995 [...] com 40 milhões de exemplares vendidos em toda a sua história, a cartilha segue o método no qual Branca denominava como Método por Imagem. Este apresentava as letras inseridas no meio de ilustrações de animais, frutas ou outros objetos”.

prática pedagógica; e, ao professor, cabe o papel de instrutor que centra sua práxis apenas no que está posto naquele material.

Figura 35 – Cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima



Fonte: Benedetti (19 jul. 2022).

A falta de formação docente adequada era algo que interferia no aprendizado dos alunos, pois os professores não tinham muitos meios<sup>81</sup> para buscar diferentes estratégias para ensinar. Esses problemas do passado ainda ecoam na atualidade, apesar de casos como os vividos por Sepé Tiaraju serem cada vez mais raros pelo interior do Brasil. É fato que a precarização do trabalho docente passa por uma longa história, na qual a profissão foi colocada em um patamar inferior em relação a outras. Foi apenas em 1995, no governo do ex-presidente Fernando

<sup>81</sup> A distância das cidades, o fato de serem os únicos profissionais da localidade e a escassez de recursos financeiros para comprar materiais para os estudantes ou para se aperfeiçoarem são fatores que devem ser levados em consideração, quando refletimos sobre o fazer docente naquela época. Por mais que o professor tivesse desejo de se aperfeiçoar, existiam muitos fatores que dificultavam seu aprimoramento profissional. Desse modo, não estou tecendo críticas aos modos de ensinar desses profissionais, pois acredito que eles faziam o melhor possível diante da realidade em que estavam inseridos e suas condições de vida.

Henrique Cardoso, que foram criados programas de amplitude nacional para melhorar a formação dos professores. E, como Antonieta traz em seu relato, as dificuldades eram constantes, por exemplo: o atraso nos pagamentos, salas superlotadas, precariedade de infraestrutura, escassez de material didático nas escolas e necessidade de trabalhar em vários períodos e não conseguir ter dignidade na profissão. Ela me relatou em algumas conversas que tivemos sobre essas dificuldades, como consta no excerto abaixo:

**Exerto 14** - Para atender à demanda em relação ao número de educandos, tinha que dar aula em dois períodos, mas recebia somente por um. E era difícil receber. Na época, o prefeito era o senhor Desidério, que considero importante por ter me oportunizado estar ali, mas que, por outro lado, **explorava minha força de trabalho em relação ao que me pagava**. Recordo que tive que ir a Goiânia falar com Meire Baiocchi para ela interceder por mim, porque o prefeito não pagava e atrasava demais, gerando uma situação insustentável. Já tinha uma filha para sustentar e, às vezes, passávamos necessidade de alimentação, porque eu trabalhava e não recebia (Lima, A. F. da S., 2024, p. 29-30).

Apesar da falta de formação docente apropriada ao iniciar na profissão, ela sempre procurou se informar sobre maneiras de aprimorar seus conhecimentos por meios próprios. É relevante compreender e mencionar que Antonieta viveu muito tempo na zona urbana de Cavalcante e, posteriormente, enquanto morava na zona rural da cidade, pediu aos pais para vir para Brasília com o intuito de estudar e trabalhar. Essa exposição a diversos ambientes, em conjunto com sua postura pessoal, impeliu seu desejo de aprofundar os conhecimentos pedagógicos para proporcionar melhorias na qualidade de ensino dos educandos, como ela afirma a seguir:

**Exerto 15** - minha experiência foi muito importante para mim, aprendi valorizar o outro, **tentava todas as maneiras possíveis** para ajudar meus alunos irem de encontro aos seus objetivos, buscava em livros, revista, trocava experiência com outros educadores, enfim **sou muito disseminadora de tudo que aprendo, me acho proativa e até polivalente**, acredito que meus educandos me faz ser o que sou (Memorial da professora-pesquisadora, 2024, ênfase minha).

Para suprir a falta de oportunidade de formar-se como professora, Antonieta afirma que traçava estratégias que iam desde trocar experiências com os pares até procurar saber mais por meio de materiais que poderiam lhe dar alguma orientação sobre como proceder com os estudantes. Sua determinação para melhorar sua vida e a de seus educandos foi a força motriz que a impulsionou a persistir nos estudos sempre que havia chances e mesmo que fosse difícil.

Ela afirma, no Excerto 13, que naquela época fazer graduação ou a pós-graduação eram *sonhos impossíveis*, mas que, com muita luta e determinação, hoje esses projetos se transformaram em realidade.

Ainda no tocante à valorização docente, outra fala de Antonieta me chamou atenção. Ao falar dos motivos pelos quais os professores eram contratados, mesmo sem terem magistério na época, ela afirma: “*dentro do território, nas escolas em que eu atuava, cursava-se apenas a primeira fase do Ensino Básico com o objetivo de ensinar as crianças quilombolas a ler e escrever*” (Antonieta, trecho do Excerto 13). Aos alunos das comunidades quilombolas rurais, segundo ela relata, bastava aprender a ler, escrever e fazer contas básicas. Pois, isso os possibilitaria fluir, ainda que não fosse de modo pleno, pelos ambientes onde esses conhecimentos são necessários. Considerava-se, desse modo, que outros aprendizados não eram importantes para aquela população, e os familiares que desejassem deveriam procurar um meio de enviar seus filhos para estudar na cidade de Cavalcante (GO).

Acredito, assim como Moita Lopes (1996, p. 182), que “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos”. Naquela época, os alunos quilombolas sofriam com o descaso de governantes que não os enxergavam como sujeitos plenos e cujos direitos devem ser respeitados. Soma-se a esse contexto, o habitual desejo de manutenção do *status quo* que faz que certas pessoas permaneçam no poder ao longo de décadas ou por gerações, dominando o aparelho estatal e subalternizando os mais pobres.

A educação brasileira vem de uma longa tradição de ser tratada como uma grande fonte de gasto e não um investimento para o futuro. Atualmente, a visão sobre a educação nesses espaços está sendo modificada por meio de práticas de letramentos que dialoguem com a realidade dos educandos e façam sentido dentro das experiências de mundo deles. Há consciência de que, se a “identidade está diretamente ligada ao pertencimento, [...] não há como o sujeito aluno sentir-se pertencente à escola, uma vez que não está identificado nela ou por ela. Além de não ser representado em suas diferenças ou em suas especificidades, o aluno é, muitas vezes, marginalizado” (Brenneisen; Tarini, 2008, p. 95). Ao acolher a diversidade, a escola pode trabalhar em uma perspectiva de letramento crítico — “é uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, *se assim o decidir*” (Carbonieri, 2016, p. 133, ênfase minha).

Nas aulas de língua estrangeira ou materna, temos muitas possibilidades de trazer materiais, pelos quais os estudantes serão incentivados a questionar os discursos que emergem.

Ao trabalharmos com o letramento em sua vertente crítica, “os alunos passam a reconhecer que textos são conscientemente construídos e que assumem propósitos econômicos, sociais, culturais e políticos e que sempre expressam a ideologia de quem os produz” (Dias, 2015, p. 322). Ao adquirir essa consciência, tomarem suas próprias decisões sem se tornarem massa de manobra de ninguém. Se considerarmos que “somos localizados, construídos por nossas práticas” (Pennycook, 2012, p. 42), a educação que recebemos na escola tem um grande impacto em nosso modo de pensar o mundo e viver nele.

Acredito que a melhoria da formação docente reflete no avanço da educação, e isso pode ser observado concretamente nas comunidades quilombolas que hoje em dia possuem professores formados na LEdoC. Esses profissionais atuam para fortalecer a tradição, a cultura e a identidade desse povo que por tanto tempo esteve colocado à margem da sociedade. Foi, igualmente, graças à luta comunitária que, hoje, as escolas do Quilombo Kalunga possuem Ensino Fundamental I e II, além de Ensino Médio. Antonieta inclusive tomou parte nesta luta pelo Ensino Médio, exercendo um duplo papel social de professora e mãe. Ela relatou que eles chegaram a ir para Goiânia exigir que o direito à educação para os jovens da comunidade fosse cumprido, pois, até então ao completarem a oitava série, atual nono ano da Educação Básica, não existia mais oportunidade de estudar naquela localidade; no final, conseguiram implementar o Ensino Médio nas escolas do campo do município. Os desafios ainda são inúmeros, contudo, os avanços ao longo das décadas também precisam ser ressaltados.

#### 4.3 Formação docente inicial

Apesar das primeiras turmas de Antonieta terem lhe sido atribuídas antes mesmo de ter uma formação docente, foi ao ingressar na universidade que ela abriu os olhos para novas formas de enxergar o mundo. A relação com os professores, colegas de turma e com os conhecimentos adquiridos neste espaço foram descritos por ela como *“uma relação bem conflituosa, fora do meu mundo [mas, a] vontade de reciclar meus conhecimentos e poder multiplicá-los com maior propriedade me fez continuar os estudos”* (Memorial da professora-pesquisadora, 2024, ênfase minha). Apesar de antes da universidade ela já ter o desejo de ser uma profissional qualificada e trabalhar para melhorar a condição de vida da comunidade, ser graduanda foi um processo divisor de águas em sua vida, pois para ela:

**Excerto 16** - estar na universidade me fez enxergar o quanto trabalhava de maneira alienada, sem contextualização nenhuma com minha realidade, hoje percebo claramente o papel imposto pela “educação de sistemas” na

**vida** das comunidades. Minha visão é que **todos os sujeitos sejam emancipados** de acordo com a ideologia de cada um, ou seja cada necessidade, onde **cada sujeito seja livre e apto a ter uma vida de realizações pessoais e profissionais**. [Além disso,] no período de adaptação, às disciplinas de Literatura e Identidade Sociedade e Cultura, foram importantes, creio que por ambas abordarem conceitos emancipatórios, **fazer a gente questionar e analisar nossa condição humana** (Memorial da professora-pesquisadora, 2024, ênfase minha).

Ao estar no ambiente acadêmico, ocupar a posição de estudantes e aprender mais sobre o que significa tornar-se professor ou sobre construtos teóricos da área do conhecimento que escolhemos atuar, um novo mundo se abre. Na universidade, aprendi que o conhecimento acadêmico não serve apenas para “preparar os professores intelectualmente a ensinar uma língua, mas também encorajá-los a interpretar a realidade e intervir nela” (Pessoa, 2012, p. 4). Assim, como Antonieta relata no Excerto 15, ao estar em contato com outros tipos de conhecimento, foi que ela teve a capacidade de perceber sua “alienação” perante algumas situações que ocorriam na comunidade e de buscar novos meios de lutar pela emancipação dos sujeitos, que neste caso eram seus alunos.

O caráter emancipatório do conhecimento também nos ajuda a lutar pelo reconhecimento (tanto na esfera social<sup>82</sup>, quanto econômica) da profissão docente. Para isso, é preciso tomar parte nesta luta árdua que visa fazer essa uma carreira valorizada e reconhecida como merece para que, no futuro, o Brasil não precise se preocupar com a “crise da docência” ou com o “apagão de professores”<sup>83</sup>. Para isso, as narrativas sobre o que é ser professor precisam ser modificadas e as condições de trabalho aprimoradas. Se sabemos que o futuro do país passa pela escola, não me parece adequado que se ofereça tão pouco aos trabalhadores que ajudam todos os dias na formação de cidadãos e na sociedade onde vivemos. Apesar de o objetivo deste trabalho não ser uma denúncia das condições de trabalho dos docentes da Educação Básica, em vários momentos, essas situações emergiram no material empírico analisado, porque essas conversas fazem parte do nosso cotidiano.

Independentemente de todos os desafios enfrentados, continuamos nos esforçando e procurando meios de auxiliar os educandos a sonhar e a se emanciparem. Eu mesma percebi qual era minha função social como docente quando fui dar aula na EJA, em um bairro periférico,

---

<sup>82</sup> No ano de 2025, têm aparecido na mídia diversas notícias de professores, agredidos por estudantes ou seus responsáveis dentro das unidades escolares.

<sup>83</sup> São os termos utilizados pela mídia para se referir ao desinteresse dos jovens pelas licenciaturas, e as previsões de que, nas próximas décadas, não teremos profissionais que desejem atuar nas escolas. Isso devido ao estresse da profissão, à baixa remuneração e à falta de reconhecimento na sociedade em relação à carreira do Magistério.

e notei a necessidade de conectar os alunos com a língua inglesa, algo que não acontecia de maneira natural. Ouvi tantas e tantas vezes a famosa frase “a gente não sabe nem português, quanto mais Inglês”, mas isso não me desanimava e me fazia procurar maneiras de ajudá-los a compreender que eles sabiam a língua portuguesa e dominariam a língua inglesa.

Mas, essa não foi uma tarefa fácil e, ao longo dos anos, aprendi na práxis que estamos nos formando constantemente e, recorrendo às palavras de Paulo Freire (1991, p. 58), acredito que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão, sobre a prática”. Se, conforme Freire (1994), somos seres da incompletude, a perfeição (ou a completude) é apenas uma idealização de nós mesmos e, por essa razão, estamos constantemente nos aperfeiçoando. Voltando à temática formação inicial, assim como para Sepé Tiaraju, minha graduação foi um momento de descobertas importantes em relação aos contextos sociais e culturais que me cercavam.

**Excerto 17 - sem dúvida que a universidade mudou minha percepção sobre a profissão docente, assim como a minha percepção de mundo para além do âmbito profissional**, pois no período que cursei o Ensino Fundamental, por exemplo, os meus professores eram delegados, policiais, advogados e exerciam a docência como uma segunda opção de trabalho, e na universidade descobri que para ser um professor, de fato, era necessário fazer um Curso de Licenciatura e não de Bacharelado, e que os cursos superiores para docentes se caracterizavam, principalmente, por disciplinas de Didática de Ensino e Currículo Escolar. No contexto da percepção de mundo para além do âmbito profissional, **a vida acadêmica me proporcionou a compreender melhor novas formas de entender o contexto social e cultural em que eu estava inserido, principalmente, a complexidade sociocultural da Amazônia, assim como me motivou a ter mais interesse pelas causas sociais dos povos originários da região amazônica** (Memorial do professor pesquisador, 2024, ênfase minha).

Ao me formar na UnB, eu acreditava que estaria preparada para “enfrentar” qualquer situação que ocorresse dentro da sala de aula. Contudo, ao me deparar com os desafios de estar em uma sala de aula com várias pessoas com desejos, expectativas e motivações distintas, senti-me completamente despreparada/desesperada. Isso favoreceu que, durante vários anos, meu sentimento fosse de total inadequação à profissão, sempre que pensava nessa primeira experiência. Ao olhar para todas essas situações, mais de uma década depois, percebo que, em minha imaturidade da juventude, buscava o senso de completude (Freire, 1994) e, ao perceber que ele não existia, acreditei que não daria conta. Hoje enxergo o quanto minha formação inicial me instigou a me tornar pesquisadora e ter desejo por pesquisar as temáticas que podem fazer

meu cotidiano melhor enquanto professora. Antonieta, também relata que, ao longo do período como universitária, ela teve grandes aprendizados, por exemplo:

**Excerto 18** - as teorias freirianas, da Bortoni-Ricardo, da Irandé Antunes foram importantes na minha formação. E o modo como algumas educadoras abordavam a língua materna, como a professora Rosineide e Roberta, **elas me fizeram ver o universo riquíssimo que possuíamos e não sabia como valorizá-lo.** [...] eu já era educadora na educação básica. Existia muita coerência [no que aprendia na LEdoC com minha prática], **tínhamos que saber usá-la a favor de nossas escolas de inserção, no sentido de luta e resistência aprendíamos muitos conceitos que ajustávamos a nossa realidade e conseguíamos fazer a diferença em nossas comunidades** (Memorial da professora-pesquisadora, 2024, ênfase minha)

Antonieta tem um olhar diferenciado para formação docente na universidade porque, diferentemente de mim e de Sepé Tiaraju, ela já atuava como docente e já havia feito outras formações anteriores. Ela já conseguia unir teoria e prática enquanto algo indissociável. Sepé Tiaraju, antes de ser professor, era funcionário dos Correios, e eu nunca havia ingressado no mercado de trabalho formal até aquele momento. Acredito que o relato de Antonieta e a realidade que acompanho hoje nas licenciaturas, com mais estágios práticos e maior inserção dos graduandos na escola, é uma excelente oportunidade de formação. Essas novas diretrizes nos permitem chegar mais ambientados ao que é uma escola e, assim, possamos ter a sensação de estar mais “preparados” para poder atuar com nossas turmas.

Assim como afirma Moita Lopes (2006, p. 101), “[...] falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em formulação do conhecimento”. Colocando, também, a teorização como “um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem” (Moita Lopes, 2006, p. 101). Ao começar o Mestrado, por exemplo, senti uma conexão muito grande entre o que eu estava estudando e o contexto da minha sala de aula. Fui capaz também de avaliar quais construtos teóricos eram pertinentes a meu cotidiano e quais não dialogavam bem naquele espaço. No Mestrado, a universidade parecia entender que a escola existe, algo muito diferente da graduação, quando a escola parecia um ambiente distante com o qual eu deveria me preocupar apenas quando me formasse. Sepé Tiaraju relata no excerto abaixo, que, ao assumir um cargo de professor de Língua Inglesa, também teve desafios em compreender como se adaptar à nova realidade. Como ele mesmo relembra no trecho abaixo:

**Exerto 19** - quando concluí o Curso de Licenciatura em Letras em 2006, passei no Concurso da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), para professor de Língua Estrangeira Moderna – Inglês e fui trabalhar na Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú (Boas Novas), e **foi nesse ambiente escolar que tive as primeiras experiências como educador em uma escola pública. Percebi que a formação recebida na academia foi voltada mais para teoria** e, com isso, **tive que desenvolver a parte prática no próprio ambiente de sala de aula convivendo no dia a dia com os alunos e comunidade escolar** [...] A escola indígena municipal Puranga Pisasú (Boas Novas), onde eu fui lotado ficava localizada na Zona Rural Ribeirinha do Rio Cuieiras, afluente do Rio Negro, município de Manaus – Amazonas, e as séries que eu ministrava aulas era para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. **Os estudantes pertenciam ao povo indígena Baré e eram bilíngues – falavam o Português Brasileiro e a Língua Indígena Nheengatu**, tendo como principais aspectos culturais a cultura do artesanato e grafismo [...] no período em que cursei a **universidade ainda não trabalhava como docente**. Eu era funcionário público dos Correios Brasileiro. Só iniciei a carreira de professor da Educação Básica em 2006, quando concluí o Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa. Na minha opinião, **havia disparidade de coerência entre a prática escolar e as teorias estudadas na universidade, primeiro, porque o estágio era somente de observação e não havia prática**, de modo, que o **aluno saia da universidade cheio de dúvida em relação a prática pedagógica** que deveria desenvolver em sala de aula. Segundo, como a disciplina de Sociolinguística era inexistente, então, **o professor recém-formado, muitas vezes, não sabia lidar com as variedades linguísticas e os vícios de linguagem em sala de aula**. Assim, as bibliografias do curso dialogavam muito pouco com o contexto de atuação do professor recém-formado (Memorial do professor-pesquisador, 2024, ênfase minha).

Amparados na certeza de que não existe um método ou uma receita que possa nos tornar bons professores, precisamos nos preparar para estar sempre em formação. Apesar de a formação inicial não ter dado um panorama mais realista sobre a profissão docente, não podemos utilizar isso como um modo de nos escusar de nossas responsabilidades como docentes. Um dos modos que achei para contribuir com a formação de futuros professores foi refletir sobre minha experiência de forma sistematizada, em minha dissertação, enfatizando a necessidade de maior conexão entre a universidade e a escola. Assim como Mateus (2009, p. 310), acredito que “as tensões entre teoria e prática agravaram o distanciamento entre pesquisadores e professores, universidade e escola, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, entre saber e fazer”.

Apropriadamente, ainda estamos caminhando para um momento no qual seja possível transcender de maneira eficaz essas relações hierárquicas. Detenho-me, de modo especial, na relação escola – universidade que vivencio/vivenciei desde os primórdios de minha carreira. Na interseção desses espaços, sentia que minha voz fora arrancada de mim e que eu não poderia falar, somente ouvir. Foram muitas as ocasiões em que estive em congressos, seminários ou

palestras sobre Educação Linguística, nos quais não havia um professor da Educação Básica como convidado para falar ou compor as mesas de debate. E, nas raras ocasiões em que éramos representados, o profissional da Educação Básica se sentia acanhado em meio a tantos professores doutores que acabavam falando muito pouco. Esses movimentos ocorrem porque

a universidade ainda é tratada como o local onde devemos buscar as respostas para perguntas, e a grande provedora de respostas. No entanto, ao mesmo tempo que buscamos as respostas para alguns questionamentos no ambiente acadêmico, também surgem perguntas na universidade que outros espaços estão habilitados a responder. Em consonância com essa discussão, é preciso perceber que a universidade não é a detentora de todo conhecimento e, sendo assim, não tem apenas respostas, mas também perguntas. Na busca por uma tentativa de romper com a “monocultura do saber”, este trabalho se desenvolve nas premissas da ecologia dos saberes definida como: “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (Santos, 2006, p. 154). Além disso, representa a possibilidade de abertura do cânone dominante ao trazer para a universidade saberes não-científicos e formas de conhecimento alternativas (Santos, Nunes; Meneses, 2007, p. XLIX) (Prescendo Tonin, 2018, p. 17).

Ao pensar na relação entre escola e universidade, saberes das comunidades e saberes científicos, precisamos compreender que a “diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos complexos; há constelações de conhecimentos” (Santos, 2006, p. 154). Porém, precisamos ter noção de que o reconhecimento da diversidade epistemológica ainda é contestado por se contrapor não apenas a interesses epistemológicos e culturais, mas principalmente políticos e econômicos (Santos, Nunes; Meneses, 2007, p. xli).

Ao nos colocarmos contra o *status quo* que compõe o sistema-mundo, estamos contrapondo a grupos historicamente privilegiados que não desejam abdicar ou repartir suas regalias. Uma das maneiras de lutar contra as várias adversidades de nossa carreira é fortalecer as licenciaturas e torná-las cada vez mais próximas aos locais de atuação desses futuros profissionais; inclusive compreendendo que não nos tornamos professores no momento da colação de grau, mas que isso ocorre todos os dias na sala de aula com nossos estudantes, com a comunidade que integramos, com o mundo em que vivemos e, na universidade, ao discutirmos com nossos pares.

#### 4.4 (Re)pensar a valorização dos cânones

Outro ponto da formação inicial que Sepé Tiaraju comenta é a carga horária que era dedicada à área da Literatura, o que acaba por indicar que alguns conhecimentos eram mais valorizados que outros, com base na quantidade de disciplinas elencadas no currículo para cada área. Essa experiência não faz parte somente da realidade de Sepé Tiaraju, ao longo de minha graduação também tive mais contato com as disciplinas literárias do que as relacionadas a área da Educação ou ensino de Língua Inglesa.

**Excerto 19** - Quando ingressei na escola pela primeira vez, fui me envolvendo com os livros de literatura e de suas histórias e poemas. Isso, me causou grande fascínio e quando eu concluí o Ensino Médio já estava decidido que cursaria Licenciatura em Letras. Também, na Educação Básica sempre tive mais apreço pelas disciplinas das áreas de Humanas e de Linguística, Letras e Artes, de modo, que essas áreas do conhecimento foram as que mais me fascinaram ao longo da minha vida escolar, contribuindo, assim, para minha escolha pelo curso [...] na minha concepção, **o curso teve um enfoque mais na teoria e faltou mais estágio de prática em sala de aula**. Também, **a grade curricular do curso dava mais ênfase nas disciplinas de Literatura e pouca ênfase nos aspectos de Linguística e Sociolinguística**. Com isso, os profissionais de Licenciatura em Letras saíram do curso com **habilidades mais voltadas para o campo Literário e pouco conhecimento de Linguística e seus ramos de estudos**. Assim, basicamente, na área de Linguística o curso não me deu bagagem suficiente para enfrentar os desafios no campo sociolinguístico em sala de aula, assunto que tive que aprender posteriormente nos cursos de pós-graduações - especialização, mestrado e doutorado. [...] Na minha opinião, as bibliografias escolhidas para as disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras no período em que cursei, principalmente na área de Linguística deixaram a desejar, pois as duas únicas obras que constavam na ementa eram “Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure e de “Linguística Formal” (linguagem), Gottlob Frege. Contudo, já havia muitas referências sobre Sociolinguística, como as obras de William Labov, Louis-Jean Calvet, Antoine Meillet, William Bright, Charles Ferguson, John Gumperz e outras que não foram incluídas nas disciplinas do eixo da Linguagem na grade curricular do curso (Memorial do professor-pesquisador, 2024, ênfase minha).

Essas escolhas feitas no currículo do curso, por vezes, se ancoravam na pressuposição de que “ler o cânone tornaria os estudantes mais aptos a compreender o desenvolvimento, muitas vezes entendido como evolução, do pensamento ocidental” (Carbonieri, 2016, p. 121). Além disso, existe uma predisposição dentro dos programas dessas disciplinas de se organizarem os estudos literários em uma “espécie de linha do tempo a demonstrar como os ocidentais foram realizando inovações literárias cada vez mais intensas baseadas num diálogo constante apenas com outras obras e autores ocidentais anteriores, sem a interferência de contribuições vindas de outros povos” (Carbonieri, 2016, p. 121). O estudo sistemático do

cânone faz parte de uma tradição que remonta desde os tempos do imperialismo britânico, quando “aos colonizados a Língua Inglesa foi imposta como padrão literário superior e inalcançável, como evidência de que seus colonizadores se localizavam num patamar cultural mais elevado” (Carbonieri, 2016, p. 124).

Entendo que até mesmo as disciplinas das áreas literárias podem propor discussões que ajudem na formação dos futuros professores, “pensando menos em termos de movimentos literários e tendências críticas e mais em termos de questões contemporâneas, como raça, etnia, cultura, gênero, cidadania, opressão, resistência” (Carbonieri, 2016, p. 122). Ao invés do estudo sistemático do cânone (decidido por quem e para quem?), esses espaços podem proporcionar discussões que questionem as hierarquias culturais e sociais de nossa sociedade. As salas de aulas das licenciaturas precisam ser locais que desafiam o *status quo* em um esforço para descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento pessoal e social (Shor, 1999), trazendo a *possibilidade* de mudanças sociais a longo prazo.

Sabemos que a transformação não ocorrerá de uma vez por todas e muito menos de um dia para o outro. Porém, é importante ressaltar que o currículo da Licenciatura em Letras-Ingês da UnB foi modificado e, desde 2013, existe um maior equilíbrio entre as disciplinas da área literária e da área linguística. Maior proporcionalidade entre as disciplinas de diversas áreas do conhecimento, em conjunto com a possibilidade de trilhar um percurso formativo de sua escolha, traz aos graduandos uma perspectiva de completar sua formação mais preparados para tomar decisões sobre seu futuro profissional e se tornarem professores, se assim desejarem. Dessa maneira, ao relembrar minha experiência universitária e ler o depoimento de Sepé Tiaraju, sinto-me muito entusiasmada com os passos que estamos dando no fortalecimento da formação docente inicial e maior atenção à atividade docente.

Além disso, acredito que pesquisas feitas por professores da Educação Básica sobre o que acontece nas escolas e a parceria que vem sendo feita entre universidade-escola são pilares para a formação de profissionais mais engajados criticamente com o mundo, com os estudantes e com a profissão. Desse modo, é preciso “radicalizar e colocar em xeque vários processos nos quais professores(as) têm se formado sem a presença da escola”, e a universidade deve estar aberta “para conversar com a escola sempre, buscando epistemologias ali construídas em reflexão conjunta para uma concepção de educação que faça sentido e transforme nossas vidas” (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 15). Por essa razão,

*a crítica à episteme pode ser traduzida na preocupação com quem é o sujeito inscrito nela. Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou*

outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna. Nesse sentido, não posso deixar de mencionar o livro organizado por Lopes da Silva e Rajagopalan (2004) e seus questionamentos sobre à “linguística que nos faz falhar” exatamente porque muito do que se chama de linguística insiste em ignorar o que as pessoas no cotidiano pensam sobre linguagem, embora igualmente insista em produzir conhecimento sobre a vida delas (Moita Lopes, 2006, p. 87-88, ênfase minha).

Ao aproximar o currículo das licenciaturas das escolas, das pessoas e de suas vidas, estamos buscando modos de fortalecer uma área que foi ameaçada ou enfraquecida em virtude dos inúmeros ataques sofridos, em especial no governo do ex-presidente Bolsonaro. Esse governo visava ao desmonte da Educação Pública para reacender um processo de privatização, “que não apenas revive nossa herança colonial de uma educação que serve a grupos privilegiados e reproduz normas hegemônicas, mas também deixa claro que a escola tem partido” (Pessoa *et al.*, 2022, p. 9). Esses ataques à educação, de modo generalizado, acabam fazendo que a escola pública seja ignorada pelos futuros docentes enquanto realizam seu estágio nos cursos de licenciatura e acabam demonstrando resistência a se aproximar da escola (Borelli, 2018). Apesar de todos os desafios, sejam os do passado ou do presente, a preocupação com uma formação docente deve estar sempre em discussão no âmbito da universidade e da escola para podermos enfrentar as adversidades que forem aparecendo, lutar pela valorização da profissão e pela melhoria da qualidade da educação brasileira.

Por fim, ainda no tocante à reformulação curricular, é válido mencionar que haver maior carga horária de disciplinas da licenciatura, em conjunto a maior conexão com a realidade escolar, já traz impactos positivos para a formação, como apontam as pesquisas de Mastrella-de-Andrade (2020; 2018). Essa aproximação entre universidade e escola possibilita que os futuros docentes percebam os professores da Educação Básica enquanto profissionais “capazes de produzir teorias a partir do nosso lugar de quem está organicamente vinculado à cultura e à atividade prática dos nossos alunos” (Giroux, 1997, p. 55). E, com essa união, viabilizar possibilidades de reinventar, ressignificar e construir fazeres pedagógicos mobilizadores, que possam auxiliar-nos a avançar rumo a um projeto educativo de justiça e igualdade social.

#### 4.5 Formação humana

Em minhas várias interações ao longo desses quatro anos, com os professores-pesquisadores que participaram desta tese, constantemente conversamos sobre os momentos marcantes ocorridos ao longo de nossas carreiras. Foram muitas trocas de experiência e aprendizados. Elas ocorreram tanto no ambiente acadêmico, em especial, nas aulas da pós-graduação, quanto nas visitas às comunidades e escolas das comunidades que estão inseridas na pesquisa. Em nossas conversas, era recorrente que retomássemos comparações entre o nosso passado e a experiência presente, como educadores, e como o conhecimento adquirido através da práxis é importante para podermos aprimorar nossa atuação constantemente. Ao observar nossas formações ao longo do tempo, tanto eu quanto os professores-pesquisadores, acreditamos que “não é, desse modo, [a] teoria que se deve aplicar para resolver problemas do cotidiano escolar. Não é também conhecimento tácito que não se pode teorizar” (Mateus, 2009, p. 316).

Ou seja, ao tratarmos esses dois construtos de *modo polarizado* e capaz de resolver de *modo independente* os desafios da realidade escolar, não estaremos solucionando os problemas de aprendizado e melhorando a qualidade da Educação Pública. Muito pelo contrário, defendemos que a “atividade crítico-praxiológica significa, de modo simples, a dialética, ensino-e-pesquisa, instrumento-e-resultado, aprendizagem-e-desenvolvimento. É a teoria que, gerada na prática, retorna ao mundo da teoria para se consolidar e se renovar continuamente” (Mateus, 2009, p. 316). Esse movimento circular ocorre “por meio de um vínculo orgânico” (Faraco, 2003, p. 61) entre escola, universidade e pesquisadores de ambas as esferas, e é nessas experiências que podemos melhorar nossa práxis e pensar na realidade que estamos inseridos e quais atitudes cabem naquele meio.

Em consonância com esse pensamento, ressaltamos a importância da teoria e da prática como *conceitos inseparáveis* e *não hierarquizáveis* que funcionam como pilares para uma melhoria concreta na atuação docente. Em relação ao conhecimento teórico, Sepé Tiaraju traz um depoimento cujo teor faz uma reflexão sobre como o aprendizado da teoria reverberou em sua atuação nas comunidades. Contudo, o que Sepé Tiaraju não menciona é o fato de ele sistematizar os conhecimentos gerados em sala de aula e retornar para o meio acadêmico com a publicação de artigos, dissertação, tese. Esses documentos relatam suas experiências em sala de aula, e isso ajudará outros professores a fazerem intervenções em suas classes. Isso porque, para além de refletir sobre a história indígenas dos povos amazônicos ao longo dos cinco séculos da presença europeia em nosso país, ele percebe como essas ações ecoam até hoje e busca meios

de modificar a situação com a valorização da língua nheengatu. Ele, inclusive, refere-se a apagamentos linguísticos ocorridos devido a esse encontro entre os povos e, consequente, imposição da cultura dos dominadores sobre os povos nativos, como também quais são os reflexos disso na vida das pessoas hoje. Ter contato com esses conhecimentos faz que seja possível romper com a lógica colonial que serve para “culpar os marginalizados pela marginalidade” (Lave, 1996, p. 149), pois é a partir do momento em que abrimos os olhos para nossa realidade é que podemos interferir nela. O excerto a seguir nos auxilia a perceber esses movimentos, quando Sepé Tiaraju fala sobre sua reflexão:

**Excerto 20** - outro momento importante de minha vida **a partir do conhecimento acadêmico que adquiri foi compreender melhor o processo sociocultural e linguístico da realidade amazônica**, como por exemplo, o processo de colonização da Amazônia que, a partir da ideia de integrar o indígena à sociedade ocidental, forçou o extermínio e o apagamento de muitas línguas e culturas dos povos originários da região amazônica, de modo, que a ideia de aculturação dos povos indígenas se faz presente ainda hoje, mesmo depois de cinco séculos de repressão contra esses povos [...] Também, **se pode destacar o aprendizado e o conhecimento que adquiri das línguas indígenas e das comunidades linguísticas que as falam, principalmente no contexto amazônico**, onde o cenário de diversidade linguística atual é bem diferente daquele de cinco séculos atrás em que havia mais de 718 línguas dos povos originários e, atualmente, se contabiliza apenas 277 línguas indígenas, sendo 243 em situação de debilitadas, 8 revitalizadas e 26 em estado de língua viva, ou seja, línguas que ainda são faladas fluentemente nas comunidades indígenas (Memorial do professor-pesquisador, 2024, ênfase minha).

A quebra de paradigmas que regem a lógica de produção do saber e nossa concepção de sociedade é uma tarefa árdua, que requer de nós o esforço mental de chamar à consciência e, constantemente, nos interrogarmos a respeito de nossas condutas e crenças. Porém, é esse esforço que nos “auxilia a reconhecer o quanto nossas práticas ainda são orientadas por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e socialmente reproduzida em diferentes esferas” (Borelli, 2018, p. 39). Apesar de ser preciso um verdadeiro empenho para reconhecer essas práticas, a escola e a universidade são locais propícios para isso, porque é nesses locais que temos contatos com pessoas que pensam de maneiras diferentes, que vêm de locais distintos e cuja vida foi tomando forma em circunstâncias ímpares. É na diversidade que compreendemos, muitas vezes, que o mundo vai muito além daquilo que conhecemos, e nem sempre nossa forma de pensar é a única forma viável de encarar o que acontece a nosso redor.

Eu, por exemplo, quando cheguei na UnB — apesar de vir de uma família considerada progressista em nosso meio —, no primeiro impacto, tive o estranhamento da convivência com

pessoas cujas histórias de vida e experiências pessoais diferem da minha. Afinal, eu morava no Setor Militar Urbano (SMU)<sup>84</sup>, estudava em uma escola dirigida pelo Exército Brasileiro e frequentava a igreja majoritariamente composta por militares. Ainda assim, era marcada neste meio como alguém com um perfil mais “liberal”, por influência de minha mãe que era professora, sindicalizada e participava ativamente do processo político de melhoria da carreira docente e, quando era possível, eu a acompanhava. Nós duas participamos de protestos pela melhoria salarial dos militares, pois eles são proibidos de realizar qualquer manifestação desse caráter. Por tal motivo, as famílias acabam ocupando esse papel de “organização sindical”, ainda que em uma escala menor de aparelhamento e sem utilizar nomenclaturas ou representações oficiais, pelo medo de os militares sofrerem represálias. É importante ressaltar que as visões divergentes, daquelas ratificadas por outros membros do grupo militar ao qual pertencíamos, ocorrem porque:

a identidade de um grupo não é a soma das identidades individuais, e a opinião de um grupo não é o resultado da adição das opiniões individuais. Os julgamentos que fazemos sobre o mundo e as opiniões que acreditamos ser individuais se mesclam às do grupo, tornando-se globais. E, quanto mais expressivo é o grupo em número de indivíduos, mais gerais e abstratas são as representações: a opinião do grupo é o *menor denominador comum* das opiniões de cada um, o que oculta particularidades individuais. Na identidade coletiva, *um* mais *um* não são dois, mas *um* novo *um* que engloba ambos (Charaudeau, 2015, p. 15).

Pertencer a um grupo não retira de nossas vidas a singularidade inerente à nossa condição humana. Acredito que foi a fusão de minhas singularidades, do olhar do outro sobre mim e meu estranhamento enquanto integrante daquele grupo que me permitiram ter outra percepção do grupo social no qual eu estava. Foi na UnB, um ambiente propício para lançar um olhar diferente para os discursos nos quais estava inserida, que pude dar os primeiros passos no reconhecimento e consequente rompimento da bolha na qual eu vivia, ainda que não tivesse uma noção clara disso. Foi no contato com a diferença (Woodward, 2000), que confrontei meus privilégios e reconheci as lutas que me cabiam dentro do contexto no qual eu estava inserida.

Nas leituras, reflexões e explicações dos professores, pude aprofundar meus conhecimentos e também me tornar uma professora capaz de trazer essas situações para os estudantes fazerem suas próprias reflexões, entendendo que nossas identidades não são dadas de uma vez e permanecem imutáveis para sempre. Ela é construída e se modifica no decorrer

---

<sup>84</sup> É um bairro na zona central da cidade, destinado exclusivamente a militares do Exército Brasileiro e suas famílias.

de nossas vidas (Maalouf, 2006). Por isso, todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida são importantes para que eu me tornasse a mulher que sou hoje, e cada passo de minha formação me ajudou a construir a pessoa que está aqui neste exato momento. Sepé Tiaraju, apesar de falar de modo mais geral sobre os conhecimentos proporcionados pelo contato com as pesquisas na graduação, trouxe sua reflexão sobre os aprendizados que teve nesta época, com o qual me identifico muito, pois também acredito que:

**Excerto 21** - no contexto do espaço universitário, os debates foram os que mais me chamaram a atenção por **serem dinâmicos e proporcionarem aprendizados significativos na construção de novas ideias e fortalecimento de minha sensibilidade como pessoa humana** (Memorial do professor-pesquisador, 2024, ênfase minha).

Ao nos depararmos com a diferença, que pode nos ajudar muito a “construir novas ideias”, nossa primeira reação seja provavelmente de estranhamento, porque defrontar-se com algo diferente pode ser incômodo, até mesmo perturbador. Afinal, “o problema da identidade começa quando alguém fala de mim, o que me obriga a interrogar-me sobre ‘quem sou eu?: aquele que acredito ser, ou aquele que o outro diz que eu sou?’” (Charaudeau, 2015, p. 14). Descobrir que seu modo de ver o mundo é apenas mais um dentre os milhares modos que existem, pode ser desagradável para alguns; em especial, para os que convivem com privilégios abundantes por conta dos atravessamentos identitários de raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade ou classe social no qual estão inseridos. Afinal, quem quer renunciar a suas vantagens para dividi-las com outros? São poucos aqueles que são verdadeiramente capazes de performar tal ato.

Ao percebermos que os grupos favorecidos pelo *status quo* não declinaram de suas prerrogativas, faz-me conscientizar mais da necessidade ainda maior de estarmos abertos a reconhecer que a força motriz para alcançar a mudança vem das formas coletivas de luta. Pois é em um coletivo que podemos “apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros” (Zeichner, 1993, p. 23). E cabe igualmente ressaltar que no meio docente “formação não rima com solidão” (Pacheco, 2009, p. 102), seja quando estamos nos formando ou quando estamos lecionando; o professor deve ter em vista que a docência é um projeto coletivo, pois isso nos ajudará a superar as dificuldades e, ao mesmo tempo, motivar-nos a seguir em frente. Antonieta, por exemplo, faz essa reflexão a respeito de sua prática e, apesar do foco de seus discursos, e de descobrir quais são os sonhos de seus estudantes. É no encontro com o outro que ela percebe a importância de sua profissão, porque ser professor(a) é importar-se em construir alternativas em conjunto:

**Exerto 22** - Hoje, ainda professora e militante dessas causas, atuo em outra comunidade onde há uma mistura de povos. A comunidade, denominada Assentamento Rio Bonito, é também um espaço dentro da geografia de Cavalcante que abriga negros refugiados, quilombolas, Kalungas e assentados. Neste assentamento, onde sou moradora há 12 anos, continuo desenvolvendo o trabalho que iniciei em 1992. [...] Como se pode observar, **o desafio de uma educadora em um contexto específico atravessa sua vida de canto a canto desde muito cedo e se estende ao longo da caminhada**. Hoje, educadora que sou, graduada e mestrandaa do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, **busco superar esses desafios à medida que vou despertando e descobrindo os sonhos das nossas crianças por meio da educação escolar** (Lima, A. F. da S., 2024, p. 26, ênfase minha).

Apesar de os desafios serem constantes, é com o entendimento de que ser professora é importar-se, que Antonieta segue construindo seu fazer pedagógico. Mesmo que a cada novo ano em que se dedica ao exercício do Magistério, ela identifique “as contradições, as dificuldades, os desafios impostos a esse exercício” (Albuquerque; Dias, 2018, p. 11). Estar envolvido com a escola, como Antonieta e Sepé Tiaraju, significa compreender a impossibilidade de “exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco” (Freire, 2003, p. 96). Paulo Freire torna pública uma comparação com o intuito de ilustrar isso, quando questiona: “Como seria possível sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas e não nos molhar?” (Freire, 2003, p. 96). Por essa razão, reconheço que é difícil, inclusive, separar nossas identidades pessoais e profissionais porque, assim como Antonieta relata no excerto acima, a vida dela desde a mais terna infância foi permeada por lutas que reverberam no campo profissional, como ela menciona no excerto a seguir.

Ela também me relatou, em conjunto com um ex-aluno, que está no Doutorado conosco, que houve um momento no qual eles precisaram se unir para reconstruir a escola que até então funcionava de forma completamente improvisada. A comunidade construiu uma estrutura de adobe (mistura de barro, palha e água usada na construção) para dar maior “conforto” aos estudantes que, naquela época, não tinham abrigo adequado para enfrentar o sol e a chuva ao longo do horário de aula. Por essa razão, ao escutar discursos que afirmam que a escola não é um espaço de discussões político-ideológicas e sobre a neutralidade que deve ser adotada dentro desse ambiente, é preciso se posicionar com veemência de modo contrário. É evidente que colocar essas discussões em pauta “além de causar desconforto, representa muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis” (Moita Lopes, 2006, p. 26). Antonieta faz um contraponto a essa vertente ideológica que prega a neutralidade do ensino, quando afirma que suas histórias de

vida estão internalizadas e que cada aspecto de sua vida tem grande significado em seu modo de atuar e também nas lutas que ela se engaja, como podemos ver abaixo:

**Excerto 23 - Trago comigo minhas raízes, minha história internalizada, sentimentos de pertencimento histórico, cultural, social e econômico, o que se pode notar nas minhas falas, marcadas pelas minhas vivências, experiências e traços marcantes das variedades linguísticas a que estou inserida como quilombola e educadora que passou por formação pessoal e profissional.** Por fim, a temática a ser tratada tem um pouco das minhas vivências e lutas para ser reconhecida como uma cidadã atuante, capaz de trilhar e realizar meus sonhos pessoais e como educadora. **Nos caminhos que percorro para concretizar meus sonhos, tenho sempre que aprender a lidar com as adversidades da vida, entre elas os diversos tipos de preconceitos que ainda hoje abalam muitos de nós, negros e mulheres.** Em meio a tudo isso, sou uma educadora realizada, pois consegui iluminar o caminho de alguns educandos, tanto que hoje os vejo cursando graduação, mestrado e até doutorado em diversas instituições federais (Lima, A. F. da S., 2024, p. 30 e 31, ênfase minha).

Novamente Antonieta traz relatos sobre o preconceito de gênero e racial que enfrentou ao longo de sua trajetória. Lembro-me de quando nos conhecemos que ela comentou o fato de seu companheiro, entre outras pessoas, acharem estranho ela se inscrever no processo seletivo do Mestrado quilombola do PPGL/UnB porque era “velha demais” para continuar estudando. Para esses indivíduos, o fato de ela já ter mais de cinquenta anos era motivo suficiente para que parasse de se preocupar em aprimorar sua formação e, somado a isso, a possibilidade de se aposentar em breve determinaria que, no entendimento deles, não houvesse motivos para se preocupar com esse assunto.

Esse estranhamento ocorre porque “o discurso social dominante estabelece meios de categorizar as pessoas segundo um conjunto de atributos considerados comuns, naturais e esperados dos membros de cada categoria” (Borges; Rocha-Coutinho, 2015, p. 182). Esse processo, apesar de não ser sempre consciente, faz que busquemos “prever” em quais categorias uma pessoa deve se encaixar e quais são os atributos dela esperados. Nesse caso, a identidade de uma mulher de mais de cinquenta anos vinha de encontro ao imaginário popular sobre a identidade estudantil, colocando-lhe o estigma de que, após uma certa idade, não precisamos mais nos aperfeiçoar em nossa profissão, porque daquele momento em diante só vivemos esperando a aposentadoria. Direito social este que a professora-pesquisadora já esclareceu muitas vezes que não deseja exercer em um futuro próximo, pois ela sente que ainda pode contribuir com a formação de muitos educandos.

No momento em que a “identidade social” está formada, o que era, até então, uma

preconcepção “são, então, transformadas em expectativas normativas, mesmo que não se tenha consciência dessas expectativas ou do que elas significam” (Borges; Rocha-Coutinho, 2015, p. 182). As “expectativas normativas [se transformam] em exigências apresentadas de modo rigoroso” (Goffman, 2019, p. 12) e os sujeitos não atendem a essas expectativas; como Antonieta relata ao longo de sua autoetnografia, elas tendem a ser excluídas ou colocadas à margem da sociedade. Ou como Goffman (2019, p. 12) afirma, que nós enquanto sociedade “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada ou diminuída”. Contudo, o próprio Goffman (2019, p. 13) afirma que “nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado indivíduo”. No caso de Antonieta, ela afirma que sua vida é contrariar os padrões que eram esperados dela, mas o preço a pagar por não se resignar foi/é muito alto. Apesar das adversidades, hoje ela se considera uma mulher realizada e que aprendeu a se orgulhar da cor de sua pele, de suas origens e dos seus modos particulares de viver a vida.

Lembro-me de que, em uma das nossas interações na pós-graduação, no horário do intervalo, ela me disse que não deixaria a UnB modificar seu jeito de ser, que não iria parar de usar as “palavrinhas” que ela gostava, ou modificar sua variação linguística adequando-se à norma padrão para se encaixar no que era esperado dela naquele espaço social. E, apesar de sofrer preconceitos em algumas ocasiões nesse mesmo ambiente, ela resistiu, conseguiu finalizar o Mestrado e hoje multiplicar os conhecimentos adquiridos com seu título de mestre que tanto a orgulha.

Por fim, concluo que estudar sobre as questões identitárias e discursivas é relevante para sermos capazes de compreender a realidade e intervir nela quando for necessário. Se percebemos que “o excluído é produzido no discurso; seu lugar ancorado na injustiça de não poder existir” (Lima, 2015, p. 174), como professores, podemos buscar estratégias para questionar essa realidade. Além disso, como seres humanos, poderemos nos conhecer mais profundamente e assim compreender o sistema-mundo que por vezes não nos insere, mas nos tritura e engole, em especial, se tentamos questioná-lo. Se entender mulher, indígena, quilombola, ribeirinho, negro(a) faz parte de uma ampla gama de aprendizados que todos nós tivemos enquanto nos formávamos professores, e cada uma dessas identidades que fomos aceitando pelo caminho nos faz perceber quantas lutas precisam ser engendradas na busca pela justiça social e por um mundo mais igualitário.

#### **4.6 Decolonização linguística do pensamento brasileiro**

As transformações identitárias que ocorrem ao longo da nossa vida têm reflexo direto na maneira como conduzimos nossas carreiras e nas lutas que acreditamos serem relevantes para nós e nossos alunos. Entendo que essas mudanças também podem auxiliar na criação de novos modos de encarar o sistema de ensino do qual fazemos parte. Pensando nisso e embasando-me nas discussões travadas até o momento, apresento alguns dos frutos do conhecimento gerado pelas pesquisas dos professores-pesquisadores sobre seus contextos. Aqui temos a mescla das teorias que os ajudam a refletir sobre sua práxis docente, tornam-nos capazes de intervir na realidade onde se encontram, criando uma produção científica embasada na práxis que fizesse sentido dentro de suas salas de aula e cujo impacto fosse percebido pela comunidade. Para Sepé Tiaraju, por exemplo:

**Excerto 24** - É necessário trazer à luz dessa discussão o processo de decolonialidade, principalmente, de **decolonização linguística do pensamento brasileiro**, haja vista, que no período de mais de cinco séculos o Brasil foi submetido a uma política linguística colonizadora que levou ao desaparecimento de centenas de línguas indígenas no país, e até hoje, a **maioria dos brasileiros têm seus pensamentos arraigados na cultura do monolinguismo** (Santos; Menezes, 2013). Mesmo o país tendo cooficializadas 18 línguas indígenas e 9 línguas de imigração em níveis municipais, a **situação das línguas indígenas no Brasil, em especial na Amazônia, é de risco de desaparecer**, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020; Bagno, 2017, p. 228). **Esse risco está associado à falta de políticas linguísticas eficazes, pressões sociais e culturais externas sobre as comunidades bilíngues, contato linguístico, atitudes linguísticas negativas e forte influência de línguas majoritárias sobre as línguas minoritárias** (Calvet, 2002, p. 141; Bagno, 2017, p. 139). É o caso das línguas faladas nas comunidades linguísticas bilíngues do Baixo Rio Negro, Manaus, onde o resultado deste estudo aponta para o avanço do fenômeno de deslocamento sociolinguístico, indicando que **o uso da Língua Indígena nessas comunidades bilíngues são cada dia menos frequente**. Isso sugere que há a necessidade de urgência de se pesquisar as práticas de aprendizagem sociolinguística e de letramento dessas populações ribeirinhas e do fenômeno de bilinguismo, haja vista, que o estudo desses fenômenos mostra a situação sociolinguística de uma comunidade em que a **Língua Indígena está em risco de desaparecer do contexto social dos falantes** que a usam como meio de comunicação (UNESCO, 2020) (Lima, A. dos S., 2024, p. 37-38, ênfase minha).

O professor pesquisador faz um notório alerta ao afirmar que a língua nheengatu está em risco de desaparecer do contexto amazônico por conta de não estar sendo adquirida pelas pessoas na região, em especial os mais jovens. Ao visitar a comunidade *Pisasú Sarusawa*, tive a oportunidade de conversar com os jovens de lá, como foi relatado em outro momento ao longo deste texto. Durante nosso diálogo, eles me afirmaram que não tinham desejo em aprender a língua indígena porque ela era utilizada apenas na localidade e para falar com os mais velhos.

Alguns disseram que compreendem o que é dito em nheengatu, outros afirmaram saber apenas o significado de algumas palavras, frases, cantigas e rezas (dados apresentados no excerto abaixo). Porém, em sua maioria, na eventualidade de estarem inseridos em contextos mais complexos de comunicação, eles não conseguem entender o que está sendo conversado. Em contrapartida, todos os adolescentes com os quais interagi, cerca de dez, ficaram animados ao saber que sou professora de Inglês e reafirmaram para mim que achavam o idioma muito importante e demonstraram entusiasmo em aprender a falar com fluência. Como Sepé Tiaraju demonstra em sua pesquisa, a relação dos estudantes com a língua indígena é bastante complexa, isso porque:

**Excerto 25** - No contexto social de uso da Língua Nheengatu como meio de comunicação entre os alunos pesquisados, evidenciou-se por meio de observação participante que eles se **comunicam nessa língua somente em eventos culturais, festas e rituais das comunidades, e que o Português Brasileiro é o idioma empregado nas atividades de comunicação do dia a dia** nas escolas e fora delas, sobretudo pela população mais jovem. O estudo a ponta que **somente 8% dos alunos buscam em algum momento conversar com os mais velhos em Língua Nheengatu, e os outros 92% somente fazem uso do Nheengatu em ocasiões culturais como apresentações de rituais e danças**. Mesmo os alunos tendo alcançado 56,76% na avaliação de proficiência nas quatro habilidades de letramento *Purungitá, Kunheseri, Mungitá e Mupinima*<sup>85</sup> em Língua Nheengatu na escola, isso não se repete no uso da Língua Indígena no contexto social de fala. Desse modo, **se percebe que há um desequilíbrio entre esses grupos bilíngues de falantes de Português Brasileiro e Nheengatu, e que os mais jovens, no caso dos alunos pesquisados, perderam o interesse pela língua indígena**, e mesmo aqueles alunos que possuem alguma proficiência em Nheengatu quase não fazem uso dessa língua no dia a dia na comunidade (Lima, A. dos S., 2024, p. 297, ênfase minha).

Ao ouvir a juventude da comunidade fazer afirmações tão enfáticas e ao ler a pesquisa de Sepé Tiaraju, comprehendi ainda mais as motivações que os levaram a sentir um senso de urgência na proposição de meios para a própria comunidade (re)pensar sobre as dicotomias e as caracterizações que emergiram em relação às línguas inglesa, portuguesa e indígena, uma

---

<sup>85</sup> São respectivamente as habilidades de compreender (*kunheseri*), falar (*purungitá*), ler (*mungitá*) e escrever (*mupinima*). O professor-pesquisador ainda esclarece que utilizou esse modo de interpretar as proficiências dos estudantes em nheengatu porque “o teste de sondagem em competências e habilidades linguísticas entre alunos da Educação Básica é comum nas escolas públicas, principalmente, em Português Brasileiro e línguas adicionais. Entretanto, com língua indígena essa é a primeira vez que se mede o grau de proficiência dos alunos que estudam a língua indígena Nheengatu. No caso deste estudo, foi possível aplicar a pesquisa, pois a língua indígena Nheengatu configura-se como segunda língua (L2) e sua aquisição já não é mais transmitida naturalmente no contexto familiar, e sim, por meio da modalidade de educação escolar indígena no espaço escolar” (Lima, A. S., 2024, p. 64).

vez que é perceptível, até mesmo em um breve bate-papo, que as línguas são colocadas como sendo opostas umas às outras. Para o *inglês*<sup>86</sup> os jovens atribuíam, ao longo da interlocução, o *status de superioridade*, cujas *características são tipicamente positivas* e cujo conhecimento era muito desejado por eles. Além disso, havia a construção de um olhar para a *língua inglesa como a língua do progresso, da ciência, da cultura, da ascensão pessoal e profissional*. Por outro lado, a *língua nheengatu* era considerada *local, restrita, limitada e incompleta*. Diante dessas concepções, podemos compreender porque a língua *nheengatu* está perdendo espaço, assim como os motivos que levam os adolescentes a não preservarem a habilidade de se comunicar no idioma indígena como os anciões da comunidade fizeram/fazem. Já outras línguas, em especial a língua portuguesa, consideradas de “maior prestígio social”, acabam dominando o cenário e ganhando espaço em detrimento das outras.

Se antes a língua *nheengatu* era a língua materna, falada no seio familiar, hoje isso mudou, pois os jovens já nascem em lares onde a comunicação ocorre em português. E os idosos, que ainda possuem o conhecimento da língua, acabam utilizando-a apenas em determinados meios sociais, o que restringe ainda mais a circulação do idioma dentro da própria comunidade. Durante o tempo que estive lá, pude perceber várias placas escritas em inglês<sup>87</sup> o que indicava a presença de pessoas estrangeiras no local. Conversando com outros moradores, descobri que é comum a presença de visitantes estrangeiros, inclusive uma semana antes de nossa visita um homem suíço hospedou-se na casa de uma moradora que possui uma pousada, cujo intuito é receber visitantes que desejem conhecer uma comunidade dos povos originários do Brasil e também realizar o turismo ecológico.

De acordo com Sepé Tiaraju, o desejo por conseguir se comunicar em língua inglesa tem uma forte relação com a necessidade local de interagir com os turistas, em especial com os europeus e americanos, cujo poder econômico, inclusive em face da valorização das moedas (euro/dólar/libra) ser maior do que o dos brasileiros ou estrangeiros de outros países da América do Sul. Além disso, o turismo é visto como uma fonte de renda importante em uma localidade, onde a maioria das pessoas sobrevive da agricultura, pesca, artesanato e do auxílio de programas sociais. Todas essas particularidades acabam influenciando a maneira como os jovens percebem

---

<sup>86</sup> No dia de minha visita, a conversa com os estudantes se voltou para o ensino de Língua Inglesa e da Língua Nheengatu, por conta da maior afinidade que possuo com a temática por ser o componente curricular no qual eu atuo. Além disso, é importante ressaltar que Sepé Tiaraju não trabalha com essas dicotomias de modo direto em sua tese (Lima, A. S., 2024); contudo, elas estão presentes em seus relatos e na análise dos dados.

<sup>87</sup> Em especial, a placa do posto de saúde, com identificação de que aquela edificação fora uma doação de um projeto social patrocinado por uma igreja protestante, e outra placa, na entrada, que dava boas-vindas aos visitantes, chamaram minha atenção.

as duas línguas, isso porque o *Inglês assume um caráter de língua veicular* (Bagno, 2017, p. 253) que permite a interação com pessoas de nacionalidades diversas, enquanto a língua nheengatu fica restrita à fala com membros da própria comunidade em momentos específicos. Ao longo da interação, os jovens deixaram isso claro ao afirmarem que não era preciso aprender a língua indígena, porque ela não é necessária em suas vidas (não auxilia na busca por emprego, nos estudos, com questões burocráticas do cotidiano, nos momentos de lazer) e só os idosos a utilizam. Além disso, fora da comunidade, em especial na cidade de Manaus, eles não conheciam muitas pessoas com quem se pudesse falar em nheengatu ou alguma outra função para a língua que não fosse a comunicação naquela localidade. E, por consequência, isso a tornava pouco interessante dentro do contexto atual de vida deles e também das perspectivas para o futuro.

Figura 36 – Visita à Comunidade e a cidade de Manaus (AM)<sup>88</sup>



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 20 / Fotografia, 02/12/2022).

<sup>88</sup> Descrição das fotos em sentido horário: a placa que está no posto de saúde da comunidade *Pisasú Sarusawa* (Nova Esperança), banca de venda de artesanatos em uma feira de rua em Manaus com o bilhete “WE SPEAK ENGLISH”, a entrada na comunidade *Pisasú Sarusawa* (Nova Esperança) e o professor-pesquisador em seu local de pesquisa e trabalho: a escola da comunidade.

Foi ao observar as complexidades desse contexto multifacetado que o professor-pesquisador decidiu propor meios de inserir de maneira mais efetiva a incorporação da língua nheengatu na escola, como componente curricular; e, assim, ajudar os alunos a aprenderem a língua, ainda que de modo formal, evitando que mais uma língua indígena caia em desuso e seja extinta. O entendimento do docente, a partir da análise dos dados, é de que a cada geração que passa o conhecimento estava se perdendo e, com isso, a cultura, a identidade e os modos de vida desse povo também estavam sendo substituídos por uma cultura de massa, ocidentalizada, que dialoga muito pouco com os saberes amazônicos. Desse modo, são pesquisas como a do Sepé Tiaraju que auxiliam na implantação de projetos que fortalecem a língua indígena e mostram a importância da educação escolar indígena como meio de preservação da cultura, da língua e dos costumes de cada um dos povos originários do Brasil.

A existência dessa modalidade de ensino proporciona aos estudantes terem contato com a língua nheengatu (tanto na forma escrita quanto oral), com a história dos povos originários do Brasil e o conhecimento sobre os saberes e modos de vida específicos de cada etnia, respeitando o desejo das comunidades em relação ao ensino das crianças e jovens. Desse modo, fortalece a educação escolar indígena, por meio de políticas públicas que respeitam os saberes e fazeres dessas populações e os integrem ao conhecimento escolar já existente, sem que um se sobreponha ao outro. Busca-se também mostrar que o inglês ou o português são línguas tão importantes quanto as outras, e que seu *status* de aparente “superioridade” é, na verdade, uma forma de dominação que os países do Norte Global impuseram aos países do Sul. Isso ocorre desde o período colonial por os europeus considerarem os nativos dos países colonizados como “povos primitivos”, que “não possuíam habilidade para expressar sentido cosmológico, social, erótico ou econômico complexos” por meio de suas próprias línguas (Veronelli; Daitch, 2021, p. 86-87). Em relação à língua inglesa, é válido mencionar, que a colonialidade linguística ganhou ainda mais força com a dominação cultural, tecnológica, econômica e científica dos Estados Unidos sob outras nações do mundo na atualidade (Janks, 2010, p. 136).

Dessa maneira, apresentar outras narrativas para os educandos é uma forma de propor rupturas em sistemas de dominação que já perduram por séculos e são constantemente reforçados. E, apesar de este não ser um trabalho fácil ou rápido, é extremamente necessário que o façamos. Assim como Weedon (1987), acredito que a linguagem é o lugar em que as formas reais e possíveis de organização social e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. Todavia, este também é o lugar onde nossos sentidos de nós mesmos, nossa subjetividade é construída. Na realidade escolar do professor-pesquisador, existe um esforço constante para quebrar esses mitos linguísticos de que uma determinada língua é mais

respeitável ou significativa que outras, ou ainda, a norma padrão é a forma correta de falar, enquanto as outras variedades linguísticas são colocadas em um patamar de inferioridade. Como Sepé Tiaraju afirma no excerto a seguir:

**Excerto 26** – O estudo [realizado pelo professor-pesquisador] mostra, também, que as **competências e habilidades linguísticas em Nheengatu aprendidas nas escolas pelos alunos indígenas do Baixo Rio Negro pode ser uma das principais alternativas para a manutenção e fortalecimento da língua Nheengatu nessas comunidades bilíngues**, já que a língua não é mais transmitida de geração a geração e seu uso é empregado apenas entre a população mais idosa e em alguns espaços socioculturais. Se evidencia que o ensino do Nheengatu na escola é fundamental, à medida que a Língua Indígena Nheengatu corre riscos de cair em desuso nessas comunidades do Baixo Rio Negro, Manaus. Assim, o ensino oferecido pelas escolas indígenas configura-se como a principal mola propulsora no processo de vitalização e fortalecimento da Língua Nheengatu no Baixo Rio Negro. Nesse sentido, a **escola tem também o papel de conscientizar de que tanto a Língua Nheengatu quanto o Português Brasileiro têm os seus territórios, os seus domínios e que devem ser praticados em seus lugares específicos, de modo, que seus membros permaneçam bilíngues**, falando tanto o Português quanto a Língua Nheengatu (Lima, A. dos S., 2024, p. 297, ênfase minha)

Como bell hooks (2017, p. 13), sinto-me inspirada por conhecer professores que têm coragem de transgredir os limites que confinavam cada aluno a uma rota, a uma abordagem de aprendizagem como uma “linha de montagem”. Entendo *transgredir neste contexto como opor, resistir e cruzar os limites opressores das dominações de raça, gênero e classe*. Ao observarem suas realidades e chegarem à conclusão de que não concordavam com o modo que as coisas ocorriam, esses professores tomaram a decisão de intervir naquela realidade, ao invés de se conformar com ela. Ver os resultados práticos de suas vivências é algo transformador, em especial, diante de circunstâncias que, para quem é de uma realidade urbana e relativamente privilegiada, parecem transformar a atuação escolar em um trabalho ainda mais hercúleo do que ele já é. Perceber que mesmo com recursos limitados a transformação pode acontecer me faz acreditar ainda mais no poder da educação para modificar as histórias deste país.

Não faço aqui uma apologia ao discurso que encara a docência como uma vocação e por essa razão ela pode pagar pouco, demandar muito e dar condições de trabalho lamentáveis. *A educação é um comprometimento na luta por dias melhores e reconhecimento em diferentes esferas!* É pensar que ações como as de Sepé Tiaraju são um meio de preservar a língua para que, talvez, daqui a muitas décadas, as comunidades indígenas ainda possam ter uma conexão com a língua nheengatu e que ele contribuiu para que isso fosse possível. No futuro, espera-se que essa ligação com a língua indígena se reflita em atitudes de ainda mais orgulho a respeito

de suas histórias e da cultura de seus povos. A preservação da língua é importante para que essa comunidade não passe novamente pelo processo de extinção de uma língua, como ocorreu com a língua baré que era falada pelos antepassados da comunidade *Pisasú Sarusawa* (Nova Esperança) e hoje está erradicada.

Figura 37 – Farol da situação das línguas indígenas ensinadas em Manaus, criado por Sepé Tiaraju<sup>89</sup>



Fonte: Lima, A. dos S. (2024, p. 170).

Ainda em relação às políticas linguísticas e seus efeitos na vida da população, D'Angelis (2000, p. 1) afirma que as comunidades indígenas no Brasil sofreram uma forte pressão do Estado e acabaram se sentindo “obrigadas a aprender e a usar o Português e, além disso, acabam deixando a Língua Portuguesa entrar mais e mais em suas áreas ou em suas casas por meio de funcionários do governo (de todos os níveis), através de documentos, jornais e revistas, através da escola” e dos meios de comunicação, como rádio, internet e televisão. Isso ocorreu porque, ao serem colocadas em situações nas quais a língua portuguesa é necessária para ter acesso, ainda que não seja de modo pleno, e aos serviços e benefícios ofertados pelo Estado, as comunidades aceitaram o ensino bilíngue e o perceberam como uma política pública que as beneficiaria.

<sup>89</sup> A ilustração foi criada, segundo o autor, com base nas mesmas técnicas de análises da UNESCO (2020) e averiguando as sete línguas indígenas ensinadas no município de Manaus (AM).

Entretanto, ao olhar para experiências do passado, temos consciência de que “um grave problema acontece quando as comunidades indígenas são pressionadas ou enganadas para tomar certas decisões e adotar uma certa política linguística, sem saber exatamente onde isso vai dar. Por exemplo, a comunidade pode aceitar e, até apoiar certos programas de ensino” (D’Angelis, 2000, p. 1), que se afirmam enquanto “bilíngues” e que, apesar de usarem a língua indígena na escola, não propõem *uma perspectiva de acolhimento e valorização dos saberes* dessas pessoas, mas enfraquecem e desvalorizam seus conhecimentos em detrimento de outros ditos “mais importantes”.

O resultado dessas condutas é que vinte e cinco anos depois do que foi denunciado por D’Angelis (2000), temos comunidades precisando trabalhar em prol da revitalização da língua nheengatu porque os jovens “perderam o interesse” em se comunicar nesta língua e, somando-se a isso, temos a tecnologia como uma grande impulsionadora da língua portuguesa e inglesa, o que acaba restringindo mais a possibilidade de utilização do nheengatu. Atualmente, sofremos o resultado de uma política linguística que não valorizava a diversidade e a diferença, mas que propunha uma homogeneização de saberes e, hoje, lutamos para desmobilizar os problemáticos reflexos dessas escolhas enganosas.

Uma das formas que Sepé Tiaraju encontrou para combater o extermínio de mais uma língua indígena foi propor um construto teórico embasado em sua práxis docente e vivências enquanto indígena e ribeirinho. O Ecossocioletramento foi criado com o intuito de sistematizar os conhecimentos adquiridos nas experiências como professor e morador de comunidades indígenas da Floresta Amazônica, com a língua indígena e as questões culturais dos diferentes habitantes da região com quem ele conviveu, em especial na comunidade *Pisasú Sarusawa*. Observando as particularidades e peculiaridades das interações entre os povos amazônicos com a fauna, a flora, com o ecossistema da região e levando em conta as práticas sociolinguísticas e de letramento que existem nesses espaços, ele propôs:

**Excerto 27** - Discutir os fenômenos sociolinguísticos do ecossocioletramento no contexto dos povos da floresta na região amazônica, destaco **três tipos de ecossocioletramento que são práticas do cotidiano no interior das comunidades desses grupos sociais**, como o ecossocioletramento da fauna, o ecossocioletramento da flora e o ecossocioletramento dos rios, os quais estão diretamente ligados ao ambiente ecológico. **O ecossocioletramento da fauna, por exemplo, refere-se aos conhecimentos sociolinguísticos que os indivíduos aprendem ao logo da vida sociocultural em plena interação e harmonia com os animais da floresta, de modo, que uma criança que nasce nesse mundo ecológico, aprende a nomear e a compreender o comportamento dos bichos.** Assim, os povos da floresta costumam dividir os conhecimentos sobre a fauna em três categorias: ecossocioletramento dos

*wirá* (pássaros), ecossocioletramento dos *suú* (animais) e ecossocioletramento dos *pirá* (peixes). A partir desse contexto, a fauna é toda nomeada em língua geral amazônica, o Nheengatu, e é por meio desse ecossocioletramento que os povos da floresta interagem e se comunicam entre eles [...] **O processo de aprendizagem através do ecossocioletramento entre os povos da floresta se dá desde os primeiros anos de vida, momento em que os mais idosos ensinam às crianças as práticas e habilidades de caçar (*kaamunu*), de reconhecer as espécies de pássaros (*wirá*), os animais silvestres (*suú*) e os peixes (*pirá*).** O processo de ecossocioletramento das crianças se dá dentro de um contexto sociocultural e ecológico, de modo, que as crianças **não aprendem somente** a conhecer os animais, mas também observar seus comportamentos e hábitos, tipos de alimentos que consomem e o local onde habitam. Assim, quando a criança da floresta se torna adulta, ela já está ecossocioletrada e desenvolveu competências e habilidades sobre o modo de vida e costumes da sua comunidade (Stradelli, 2014) [...] **o estudo do fenômeno do ecossocioletramento na Amazônia é uma abordagem que amplia os estudos sociolinguísticos para além do espaço escolar, e se insere num contexto de práticas de socioletramentos do cotidiano sociocultural ecológico dos povos da floresta.** Desse modo, entender o processo do ecossocioletramento que ocorre numa das regiões mais emblemáticas do mundo, como é caso da Amazônia, é sem via de dúvidas, compreender o modo como os povos da floresta amazônica praticam seus costumes, tradições e modo de vida sociocultural em interação com a ecologia desse maior bioma do planeta (Lima, A. dos S., 2024, p. 190 e 191, ênfase minha).

Aqui percebemos um construto prático-teórico conectado à vida das pessoas, que leva em consideração os modos de viver e as experiências de toda comunidade. Vale ressaltar que o comprometimento com o aprendizado das crianças não recai somente sobre a escola, pelo contrário, ele ocorre primeiramente dentro da família e durante sua primeira infância. Sepé Tiaraju ressalta que todos na comunidade desempenham o papel de ensinar às crianças o ecossistema amazônico em conjunto com a língua nheengatu. Esse aprendizado holístico é um meio de que a língua seja utilizada em um contexto social, acaba extrapolando os muros da escola e se conecta profundamente com a realidade, em especial, das crianças que estão em pleno aprendizado dos modos de vida daquela localidade. Por sua vez, o conhecimento formal do idioma, oferecido pela escola, serve para reforçar e sistematizar o que está sendo aprendido no seio comunitário. Para Sepé Tiaraju é:

**Excerto 28** - A partir desses primeiros passos de práticas de ecossocioletramento no contexto da vida social, cultural e ecológica, a criança aprende também a reconhecer as espécies de peixes, [aves, animais] seus comportamentos e modos de vida, de forma, que quando jovem, ele torna-se competente em pescar e caçar seu próprio alimento e de sua família. Daí, a **importância do ecossocioletramento para uma criança dos povos da floresta, pois sua subsistência depende diretamente das competências e habilidades das práticas de ecossocioletramento que ela aprende ao longo**

**da vida com os mais adultos.** Por isso, as práticas de ecossocioletramento na cultura dos povos da floresta têm predominância numa dimensão mais extra escolarização, em que o homem busca se relacionar com a natureza, pois desde que a criança indígena nasce, ela já está em plena ecossociointeração com as práticas socioambientais e socioculturais da sociedade na qual ela está inserida (Lima, A. dos S., 2024, p. 194, ênfase minha).

A preservação das línguas indígenas perpassa pelo respeito e apreço que esses povos têm por seu modo de vida e por suas raízes ancestrais. É bastante provável que, quanto mais se valorizar a cultura indígena, maior será o desejo das pessoas em manter vivas suas tradições, crenças e costumes, que fazem parte de sua ancestralidade. Ao pensar na defesa dos modos de vida dos povos originários, Sepé Tiaraju está atuando para resguardar uma parte da cultura e da história brasileira do esquecimento. E, apesar de termos na atualidade alguns dados que mostram o resultado desastroso das políticas linguísticas denunciadas por D'Angelis (2000), é preciso fazer um esforço para mudar as perspectivas enquanto ainda temos tempo. Pois a grande maioria dos jovens possuem algum conhecimento sobre a língua que podem passar para seus filhos no futuro. Porém, se o idioma passa a ser utilizado com menor frequência, é provável que ele se perca e passe a fazer parte apenas de documentos históricos. Estamos em um momento crucial para reverter o jogo e impedir que as comunidades indígenas não tenham sua língua extinta, implementando, assim, um movimento concreto de vozes dissidentes (van Dijk, 2015) capazes de estimular a luta e a formação de movimentos, cuja prática social seja penetrante, influente e contrária às ações da colonialidade que ainda resistem e se apresentam em nossas vidas.

#### 4.7 Letramentos Assentados

Na voz de Antonieta, sempre ecoaram preocupações voltadas para a dificuldade existente em estimular os alunos do Assentamento Rio Bonito a prosseguirem nos estudos após a conclusão do Ensino Básico e/ou evitar a evasão escolar que ocorre antes disso. Desde nosso primeiro encontro, ela afirma que foi motivada pela percepção dessa realidade ao iniciar sua pesquisa no Mestrado. A aparente apatia estudantil que acaba resultando em uma juventude assentada que não percebia a necessidade de entrar para um curso superior a deixa aflita, e assim surgiam questionamentos sobre como trabalhar em prol da modificação dessa realidade. Antonieta já entendia que era possível trazer essas perspectivas para os educandos, porque no Quilombo Kalunga do Vão de Almas, onde ela atuou anteriormente, a realidade é diferente. Muitos adultos e jovens Kalunga ingressaram na universidade, de modo especial no curso da

LEdoC e hoje atuam como docentes ou em outras profissões, mas tendo o conhecimento acadêmico como ferramenta para sua atuação profissional. Desse modo, a inexistência de ex-estudante do assentamento formado no Ensino Superior é, para ela, motivo de constante preocupação e questionamentos sobre o papel da escola no século XXI.

Figura 38 – Antonieta participando de debates na FUP/ UnB com egressas da LEdoC



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 21/ Fotografia, 20/05/2023).

Em razão disso, ela se interroga constantemente sobre o que poderia ser feito para transformar essa realidade e fazer que os alunos percebam a importância de prosseguir nos estudos sem que isso os faça abandonar necessariamente o assentamento e seus modos de vida característicos. Contudo, seu maior desejo é auxiliar os jovens na construção de uma percepção da escola enquanto um espaço conectado à vida deles e do conhecimento acadêmico como algo que agrega novos saberes e pode trazer novas perspectivas de crescimento pessoal e profissional. Por ser professora de Língua Portuguesa, o meio que ela encontrou de promover ações para alcançar esses objetivos foi trabalhando com os múltiplos letramentos que existem no assentamento e compreendendo de que modo eles impactam a vida das pessoas. Por último, buscou integrar esses conhecimentos adquiridos por meio dos modos de vida das pessoas ao conhecimento escolar/acadêmico.

Entendendo esse panorama inicial, ela foi em busca de compreender quais são as concepções de leitura e escrita das pessoas que moram lá, desde as crianças e jovens que frequentam a escola até anciões que não puderam ser alfabetizados. Respaldando-se nesta compreensão, empenhou-se em traçar estratégias e propor formas de modificar a realidade na

qual ela está inserida e na qual se vê uma necessidade de intervenção. Alicerçando-se nessas questões, Antonieta afirma que:

**Excerto 29** - Cada contexto social, histórico e cultural do Assentamento Rio Bonito certamente gerará e nos direcionará a uma perspectiva de resposta sobre concepções de leitura e escrita a partir de outras visões. **As nossas experiências acumuladas das leituras de mundo, dos espaços percorridos, sobre o calendário lunar e de plantações, dos modos de produção e de conhecimento sem que houvesse escolas, dos sistemas de produção e reprodução da vida em função da existência, da nossa relação com as ervas medicinais, da culinária, das rezas e benzimentos locais, dos trabalhos de parto** que outrora eram realizados ali, enfim, do acúmulo de experiências que nos permitiu, ao longo dos tempos, em comunidades isoladas, existir e resistir. No entanto, **a concepção de leitura no modelo de educação que vivemos não apresenta, a meu ver, relevância e não tem real importância e significado para quem vive na comunidade mergulhado em sua cultura.** Isso se apresenta como um dos problemas ou causas que justificam neste trabalho aspectos do desinteresse dos jovens assentados pela educação em geral, como importante ferramenta na sua transformação social. **Essa dita educação separa o sujeito do seu território também linguístico e, de forma particular, separa o letramento assentado do letramento escolarizado, impondo o domínio do segundo em detrimento do primeiro** (Lima, A. F. da S., 2024, p. 49 e 50, ênfase minha).

No trecho apresentado acima Antonieta propõe um olhar para os letramentos que comprehende que “o conhecimento não é natural nem neutro, mas sim ideológico, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade e, portanto, é sempre um conhecimento situado; do mesmo modo, a realidade não é passível de ser apreendida e descrita pela linguagem, com isenção de valores” (Costa, 2012, p. 922). É justamente ao contrário disso, pois o que se considera como “a verdade” é normalmente relativa, ou seja, “matizada por pontos de vista, e deve ser compreendida em um contexto determinado, em relação com os sujeitos envolvidos nas práticas letradas; os significados do texto (o que se escreve e também o que se fala) ultrapassam as prováveis intenções do autor/locutor” (Costa, 2012, p. 922). Isso ocorre porque nossas intenções ao falar são encaradas como múltiplas, contestáveis, construídas social, histórica e culturalmente e perpassadas por relações de poder. Algo que ela enfatiza quando diz que as visões sobre leitura e escrita dos assentados são resultantes de suas experiências acumuladas ao longo de anos, vivendo da terra, naquele local específico, tendo o direito à educação negado e sendo constantemente constrangidos por isso.

A professora pesquisadora reforça a importância de que sejam respeitados os conhecimentos de mundo que os assentados possuem, e que essa imposição de um saber pelo outro seja realmente abandonada. Inclusive, ao longo de sua dissertação, ela apresenta alguns

depoimentos de colaboradores da pesquisa que indicam que esse letramento dominante ainda persiste nas vivências e no imaginário dos estudantes. Entre os documentos elencados ao longo de sua pesquisa, Antonieta traz exemplos de atividades que estão em uma revista educativa distribuída pelo estado de Goiás, mas que não contemplam em nada os modos de vida dentro das comunidades tradicionais. Como professoras, reconhecemos a importância dessas publicações e dos livros didáticos oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como mecanismos que auxiliam no trabalho pedagógico, em especial, nas escolas com poucos recursos digitais ou materiais (papel, impressora, tinta para pincel, etc.). Apesar de que, como professores tenhamos a liberdade de escolha para selecionar os trechos que utilizaremos desses recursos pedagógicos, podemos deixar de fora partes consideradas como pouco adequadas ou utilizar esses exemplos para questionar, visibilizar as relações de poder existentes na nossa sociedade e/ou mostrar como elas acabam passando despercebidas e acabam sendo naturalizadas pela sociedade. Sabemos que em muitos casos esse material não é utilizado de modo crítico, o que resulta no fortalecimento dos discursos dominantes e na manutenção do *status quo*.

Refletindo mais a este respeito, precisamos compreender que, ao perceber que os educandos reproduzem os discursos de dominação, seja de modo naturalizado ou não, é nosso dever como educadores pensar em meios de apresentar os contradiscursos em nossas práticas pedagógicas. E, assim, instrumentalizar os alunos com conhecimento necessário para poderem questionar os discursos que chegam até eles. Compreendo que as falas, gestos e ações trazem consigo juízos de valores importantes e têm o poder de moldar nossa forma de pensar, agir, falar etc. Ao auxiliar os alunos a reconhecerem isso, estamos dando um grande passo em prol de uma educação enquanto prática de liberdade (Freire, 1967).

Tenho ciência de que “há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta” (Freire, 1967, p. 39-40). Além disso, “a sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age” (Freire, 1967, p. 40). O ato de educar para a liberdade envolve mostrar aos estudantes que existe uma multiplicidade de sentidos dentro das ações que compõem nossas vidas. Antonieta afirma diversas vezes em seus relatos que tem o desejo de ver os educandos trilhando caminhos que eles mesmos escolheram. Mas, que ao fazer essas escolhas, tenham uma visão holística de mundo e não precisem se conformar com visões de mundo impostas por outras pessoas. Nesse sentido, é que a pluralidade de sentidos entra como

uma possibilidade de traçar novos caminhos e não se conformar com a existência de um único padrão possível.

Com o intuito de construir um pensamento decolonial e plural, a professora-pesquisadora passou a questioná-los formalmente sobre o significado do ato de ler e escrever em suas vidas, visto que com base em suas respostas seria possível criar projetos de intervenção na escola. Não foi uma surpresa para ela perceber que, para os alunos, a leitura e a escrita estão conectadas ao modelo autônomo<sup>90</sup> de letramento (Street, 2014, p. 44). Nesse viés, a proposta é de que existe *uma única forma* de a pessoa ser letrada, que seria por meio da educação formal e sem uma conexão com as práticas socioculturais que ocorrem no território. É relevante ressaltar que o desenvolvimento do letramento nessa vertente está associado ao progresso, civilização, mobilidade social e libertação individual e goza de prestígio por ser utilizado por agências, a exemplo da UNESCO, como um modelo a ser seguido; isso ocorre por ser baseado em um formato que é “prevalente em círculos ocidentais e acadêmicos e generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica” (Street, 2014, p. 44). Ao refletir sobre as respostas dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, ela concluiu que:

**Excerto 30** - As respostas dos estudantes demonstram uma vertente de **leitura e escrita que pode tirá-los do trabalho braçal, desvalorizado, de sol a sol na região rural em que vivem**. Não há um diálogo entre os conteúdos ensinados na escola e a cultura local. Assim, **a ideia de fazer parte de uma comunidade tradicional e querer viver ali é vista como sinônimo de atraso, e o ensino da língua escrita e da leitura é percebido como uma forma de libertação dessa vida**. A importância da leitura e escrita está muito vinculada ao celular e aos aplicativos utilizados. Assim, **a vida sem ler e escrever é vista como uma escuridão**. Esses estudantes se veem como alfabetizados e reconhecem pessoas não alfabetizadas. Isso mostra que a prática escolar de ler e escrever é algo recente nessa comunidade. **O letramento escolar os classifica como sujeitos letrados, mas, por sua vez, eles estão perdendo seus letramentos de resistência** (Lima, A. F. da S., 2024, p. 69, ênfase minha).

A fala de Antonieta remonta à existência de uma forte dicotomia entre ser ou não alfabetizado que habita o imaginário dos educandos. De um lado, temos que saber ler é sinônimo de valorização, liberdade, melhores empregos, progresso e enxergar um caminho para

---

<sup>90</sup> Termo utilizado para falar do modelo de letramento que ocorre pelo contato escolar com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, e que seria capaz de fazer que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (Rojo, 2009, p. 99). O letramento autônomo contrapõe-se ao *modelo ideológico* que está associado às práticas socioculturais, considerando as relações entre os sujeitos (relações de poder) e a existência de diversidade de práticas socioculturais decorrentes da leitura e da escrita (Street, 2014, p. 44).

trilhar. Enquanto, quem não tem essa habilidade vive na escuridão, no atraso, no trabalho braçal e está condenado a viver naquela condição, entendida pelos estudantes como ruim. Para Street (2014, p. 52), essas percepções são motivadas porque “os governos do mundo em desenvolvimento e suas agências internas frequentemente comungam das principais características da cultura e do estilo ocidental [...]. Além disso, num nível estrutural, esses países, com muita frequência, são economicamente dependentes” de uma ordem econômica mundial exercida “por meio de multinacionais, dependência de exportações, empréstimos e cooperação [...]. Desse modo, muitas vezes o letramento está sendo introduzido com toda uma gama de características da sociedade ocidental” (Street, 2014, p. 52). Por exemplo: modos de industrialização, burocracia, escolarização formal e a própria Medicina. Essa narrativa de progresso única assemelha o poder “econômico a conhecimento de valor universal, conceitua progresso como avanços científicos e tecnológicos, e enxerga aqueles que detêm conhecimento, ciência e tecnologia como líderes globais que podem consertar os problemas daqueles que carecem dessas características” (Andreotti, 2015, p. 222).

Podemos dizer também que “o tipo de educação normalmente fornecido nas escolas de currículo ocidental (e sob influência de políticas neoliberais voltadas às necessidades do mercado) entorpece nosso sentido de entrelaçamento com o mundo, levando os estudantes à exacerbação de uma individualidade” (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017, p. 47). E como resultado dessas questões, Antonieta afirma que os alunos estão se afastando dos letamentos de reexistência<sup>91</sup> que possuem uma forte conexão com os *Letramentos Assentados*. Esse último construto foi desenvolvido pela professora-pesquisadora que comprehende os sujeitos assentados como pessoas que possuem múltiplos letamentos. Dentre eles, estão os saberes que acabam emergindo nos “cuidados com as ervas medicinais, nos benzimentos, na tradição dos partos, na produção da farinha, da rapadura, do lado, dos doces caseiros [...]. São, na essência, tudo aquilo que sabem e fazem em relação à cultura tradicional, dos saberes e fazeres que vêm da nossa ancestralidade” (Lima, A. F. da S., 2024, p. 59-60). Ela ainda reforça que esses conhecimentos independem da escola ou do saber acadêmico, pois fazem parte da vida dessas pessoas muito antes de a escola chegar nessas localidades.

Apesar da defesa pelos Letramentos Assentados, os valores que vemos nas escolas têm reforçado uma “narrativa de educação que ensina que o trabalho físico nos campos, na minha

---

<sup>91</sup> Os letamentos de reexistência são compreendidos pela professora pesquisadora como “singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal” (Souza, 2009, p. 32).

casa e na minha comunidade é trabalho penoso e que a definição de ‘felicidade’ reside em beber Coca Cola, comer no McDonalds, usar cremes de clareamento de pele e bater papo no Facebook”<sup>92</sup> (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017, p. 51). Isso ocorre porque o Neoliberalismo não existe apenas no nível da teoria econômica, da economia macroeconômica e da economia local dos Estados-Nação, mas também se infiltrou na Educação (Block, 2017).

Figura 39 – Antonieta com os estudantes da EJA



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 22 / Fotografia, 19/03/2025).

Como podemos perceber na fala de Antonieta, os ideais do Neoliberalismo estão bem sedimentados no imaginário dos jovens do Assentamento Rio Bonito e ela considera essa questão preocupante. Ao conversar com os estudantes, ela compreendeu uma percepção deles que relaciona os ideais de sucesso, progresso e cultura aos valores difundidos pelo *status quo* e que coloca os saberes da comunidade como inferiores. Reverberam ainda narrativas, cujo juízo de valores valida que “a minha avó era analfabeto, primitiva, atrasada, estúpida, ignorante, subdesenvolvida, incivilizada e que não era capaz de gerir seus próprios assuntos” ou “que a

<sup>92</sup> Citação retirada da “Declaração da Educação Descolonizada”, escrita pelo Instituto “Shikshantar”, na Índia, na qual foi feita forte crítica à função colonizadora da globalização da escolarização no modelo ocidental. Nesse documento, há muitos pontos em comum com a concepção de felicidade pregada aqui no Brasil (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017, p. 51).

'cabeça' é mais importante do que o coração, do que as mãos e do que a casa" (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017, p. 50). Desse modo, ela percebe:

**Excerto 31** – [...] que há um gosto dos estudantes em ir à escola, mas essa vontade está muito mais associada à questão do encontro entre colegas e amigos, no compartilhar de causos e histórias locais, do que à construção engessada da prática de leitura e escrita desenvolvida pela escola. Buscamos, na entrevista, saber por que aprender a ler e a escrever é importante para os estudantes. **Observa-se que a importância dada a estas categorias do letramento se associa ao uso das novas ferramentas tecnológicas e à questão da empregabilidade.** De certo modo, o que nos chama a atenção é o fato de que estes estudantes conseguem ver a importância dos estudos. No entanto, a questão que nos volta aqui é a que discutimos ao longo desta pesquisa: a própria escola ter assumido uma direção de ensino-aprendizagem que distancia os estudantes de suas vivências culturais, **colocando as práticas de leitura e escrita escolar como um paradigma que classifica e seleciona os sujeitos para a produção capitalista.** Embora esses estudantes vejam a importância dos estudos, eles mostram desinteresse porque a própria escola, tal qual foi implantada, não levou em consideração a realidade dos diferentes sujeitos. Então, ao invés de ser um ambiente inclusivo, torna-se um espaço de exclusão quando os estudantes não se reconhecem dentro daquele espaço. Desse modo, **refletir na escola como espaço social diverso e múltiplo é fundamental.** Nesse contexto, o exercício de (re)pensar na definição, no papel e na realidade da escola como agente não só de letramento no sentido formal, mas de letramento relacionado ao conhecimento de mundo, é uma constante indispensável (Lima, A. F. da S., 2024, p. 86, ênfase minha).

Ao identificar como a educação pelo viés neoliberal nos instrumentaliza para sermos propagadores de modos de vida que nos fazem negar quem somos, adotar um ideal de sucesso compatível com *valores assimétricos* que separam os países do Norte e os países do Sul Global, é preciso resistir. Pois, enquanto tivermos uma educação voltada para a "expropriação e exploração, o que faz que nosso conforto seja subsidiado pela terra, pelo suor, pela saúde e pela (im)possibilidade de vida de outras pessoas no planeta" (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017, p. 54), não haverá igualdade no planeta. Antonieta ainda menciona que os estudantes valorizam as questões tecnológicas e que o uso das redes sociais é notável para eles, mas em nenhum momento reflete sobre uma possível preocupação com o meio ambiente. Para os jovens, é necessário trazer a consciência de que "para termos acesso aos nossos computadores, [...], precisamos necessariamente de fechar os olhos aos custos humanos e ambientais que são pagos por outras pessoas no processo de extração de minerais, produção e descarte desses produtos" (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017, p. 54). Ao observar os valores pregados pelo modelo de mundo neoliberal, percebe-se que esse modelo de educação fomenta um consumismo exacerbado, é incompatível com os saberes e modos de vida primordiais dentro das comunidades tradicionais e/ou povos assentados. Essas pessoas vivem da terra por intermédio

da agricultura familiar, têm uma forte conexão com o ecossistema e desenvolvem uma economia sustentável que valoriza a preservação da natureza como um dos pilares fundamentais de ação. Por fim, é importante mencionar que no Quilombo Kalunga, por exemplo, os danos de um turismo desenfreado já têm provocado poluição das águas consumidas na comunidade por conta do óleo, que sai dos veículos ao atravessarem riachos, e altas concentrações de protetor solar que tornam a água imprópria para consumo. Essas ações acabam prejudicando os moradores, em especial, aqueles que não possuem condições financeiras de comprar galões de água filtrada para cozinhar e beber.

Além disso, esse modelo educativo neoliberal propicia que os estudantes se sintam desconectados e excluídos dentro do ambiente escolar. E, consequentemente, os jovens não prosseguem nos estudos após o final do Ensino Médio ou acabam abandonando a escola antes de concluir essa etapa da escolarização. A professora-pesquisadora também faz outra reflexão muito pertinente sobre o histórico da negação de direitos das comunidades tradicionais e das camadas mais pobres da sociedade e busca compreender como o letramento pode ser instrumento de fortalecimento cultural ou de manutenção do projeto de dominação social. Desse modo, se em nossa concepção “a educação deve estar comprometida com a justiça social, o que significa que professores não devem apenas ensinar os conteúdos de uma dada matéria, mas encorajar o pensamento crítico dos estudantes para poderem se tornar conscientes da opressão e aprendam a combatê-la” (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2012, p.753), é necessário estarmos preparados “para lutar contra a opressão, professores devem reconhecer e observar cuidadosamente como o poder opera em sua profissão e em suas vidas” (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2012, p.753). Antonieta afirma que:

Nós sabemos que, ao longo da história dos povos e comunidades tradicionais, vivemos um período extenso com a negação de muitos direitos, entre eles o do próprio existir. Não existindo, na visão elitista, não havia necessidade de políticas públicas amplamente disputadas. **Contudo, mesmo com o processo de negação das vidas de nós, sujeitos tradicionais, não se pôde consolidar o projeto de extermínio dos povos originários. Com a luta da classe trabalhadora e dos povos do campo por direitos, o acesso à educação escolar veio de modo excludente e bem tardio.** A exclusão e a negação da educação, primeiramente, se ancoravam na não oferta e passaram a ser revitalizadas com as práticas de discriminação dos modos de vida e das línguas desses sujeitos nas práticas educacionais. **É assim que se concebe a prática de leitura e escrita nessa educação, que chega como projeto de continuidade do poder e da dominação dos povos originários.** Nota-se, nesse sentido, que a educação oferecida, a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa como língua oficial e a exclusão das línguas preexistentes ocorrem quando a educação escolar invade esses territórios originários (Lima, A. F. da S., 2024, p. 70, ênfase minha).

Por fim, vemos as relações que a professora pesquisadora fez entre a importância da leitura e da escrita com a vida dessas pessoas e, principalmente, com as questões históricas, cujo reflexo reverbera em nossas vidas até hoje. É relevante enfatizar que Antonieta se propõe a realizar a “escuta sensível” (Jorge, 2009, p. 167) em relação à vida, aos desejos e às expectativas dos discentes. Pois, apesar de ela morar na mesma comunidade e conhecê-los por boa parte de suas vidas, as questões geracionais precisam ser observadas com bastante cautela. Além disso, ela demonstra interesse em preservar os Letramentos Assentados, em especial por observar que eles estão sendo substituídos por modos de vida massificados e globalizados, cuja forma de pensar inferioriza os conhecimentos próprios do lugar onde eles vivem. Apresentar aos educandos possibilidades de desvelar uma prática educativa que “não nega as diferenças e que desafiam os discursos que perpetuam hierarquias”, sejam elas linguísticas, raciais, sociais, culturais (Jorge, 2009, p. 167).

#### **4.8 Considerações parciais do capítulo**

Ao longo da escrita deste capítulo, mergulhei nas histórias da formação e experiência profissional de Sepé Tiaraju e Antonieta a fim de construir uma compreensão holística dos motivos, que os fazem ser profissionais tão engajados em criar meios de fazer que os educandos possam desenvolver suas potencialidades. E, principalmente, que tais estudantes possam compreender melhor o mundo globalizado no qual vivemos, tendo um panorama tanto do passado que nos trouxe até aqui quanto do presente que, por vezes, parece procurar novos meios de manter o *status quo* que beneficia alguns em detrimento de uma massa de excluídos, cujo direito de existir com dignidade é cerceado/ameaçado a todo momento.

Como Antonieta afirma, as comunidades tradicionais vêm de uma história de negação de direitos e de muita luta para conseguir ter acesso ao mínimo necessário para sobreviver. Meu intuito aqui é mostrar um pouco da realidade desses professores da Educação Básica, quais são/foram os desafios de exercer essa profissão dentro das comunidades tradicionais e também para se formar em licenciatura. Procurei ressaltar essas questões por acreditar que elas impactam no exercício de nossa profissão e também na visão que a sociedade tem de nós, enquanto profissionais da Educação. Ressalto igualmente que, ao ouvir sobre alguns dos desafios encarados por esses profissionais, pude refletir sobre como já avançamos em algumas questões na valorização docente. Contudo, as ameaças governamentais, em especial em governos de caráter conservador, são um constante lembrete de que nossos direitos e garantias

enquanto trabalhadores não são privilégios que vêm por “bondade” de governantes, mas como fruto da luta da classe trabalhadora contra a opressão daqueles que possuem a máquina do estado sob seu poder.

Saliento, ainda, que o desejo deste capítulo foi “re-presentar” (Almeida, 2010, p. 15), por meio da minha escrita e da análise do material empírico, as histórias de vida, produções acadêmicas e interações com meus colegas de profissão. Entendo que “a representação é um ato de fala em que há pressuposição de um falante e um ouvinte [...] o processo de fala se caracteriza por uma posição discursiva, uma transação entre falante e ouvinte [...] esse espaço dialógico de interação não se concretiza jamais para o sujeito subalterno” (Almeida, 2010, p.15). Pois, quando se pensa em alguém na posição de subalternidade, esse sujeito está desinvestido de qualquer forma de agência e por isso não pode falar. Não viso aqui, em nenhum momento, utilizar-me dos conhecimentos produzidos por eles ou de suas histórias em proveito próprio, para reivindicar algo no lugar deles ou intermediar suas falas no lugar de conceder-lhes o espaço de fala no qual se pratica a escuta ativa. Além disso, tenho o interesse de trazer diferentes *insights* para as pesquisas realizadas por meus colegas e, talvez, agregar pontos de vista diferentes. Inclusive, procurei fazer isso ao analisar suas histórias de vida desde a infância e propor como essas experiências se conectam à maneira que eles encaram a profissão.

Compreendo, também que só podemos fazer contribuições “se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento” (Moita Lopes, 2006, p. 102-103). Desse modo, não considero que, ao observar as histórias dos professores-pesquisadores e construir esta pesquisa, estou isenta de ser afetada por ideologias diversas. Mas, busco respeitosamente trazer minhas impressões e contribuições, contemplando as vozes do Sul para criar um espaço de interlocução que auxilie na criação de conhecimentos que conectam o ensino de línguas com a formação docente que seja capaz de fazer a diferença e transformar, ainda que em pequena escala, a educação no nosso país. Propagar experiências inspiradoras, cujo conteúdo possa incentivar os professores a realizar mudanças em sua práxis, é o modo que encontrei de fazer isso.

Por fim, o objetivo deste capítulo foi construir um espaço de interlocução de saberes no qual podemos aprender uns com os outros. Além disso, procurei mostrar como a educação linguística que esses profissionais oferecem aos estudantes pode ser considerada uma prática da liberdade, pois ela os auxilia a questionar e não sustentar as estruturas de dominação existentes. Afinal, enquanto educadores, temos sido desafiados “a examinar os modos como

apoiamos, seja consciente ou inconscientemente, as estruturas de dominação existentes” (hooks, 2021, p. 92). Ao fazer essa reflexão, somos encorajados a “nos tornar mais atentos, a fazer escolhas mais conscientes” (hooks, 2021, p. 92). Ao longo deste capítulo, trouxe, para o centro da “atenção [,] vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, [...]. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem [...] apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo” (Moita Lopes, 2006, p. 27). Mas também pretendi auxiliar na construção e manutenção de uma agenda anti-hegemônica, reescrevendo as histórias pelo ponto de vista daqueles que sempre foram colocados à margem. E todos nós podemos ajudar nessa reescrita, ao aderirmos à luta contra movimentos repressivos e ao criarmos espaços para que as vozes do Sul possam ser ouvidas atentamente.

Figura 40 – Escolas nas comunidades Vão de Almas e *Pisasú Sarusawa* (Nova Esperança)



Fonte: Arquivo pessoal. (Material Empírico nº 23 / Fotografia / 28/11/2024 e 03/12/2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – O CAMINHO QUE SÓ SE FAZ CAMINHANDO

*não podemos mover a teoria em ação a não ser  
que a encontramos nas formas excêntricas e  
errantes de nossa vida diária... as histórias dão  
carne e fôlego à teoria*  
Pratt (1995, p. 22, tradução minha)

Foi pouco antes de iniciar as tão conhecidas considerações finais deste trabalho que se abateu sobre mim e minha família o luto pela perda de uma pessoa querida. Meu tio Mano, apelido pelo qual era conhecido, deixou-nos em uma tarde de sexta-feira, rodeado pela família e por amigos, após lutar bravamente contra várias enfermidades que teve ao longo de sua vida. Apesar de ter sessenta anos recém-completados, não resistiu a mais uma das várias e longas internações que faziam nossas rotinas serem interrompidas. Sua trajetória foi marcada, desde a mais tenra infância, por enfermidades diversas, contudo, ele sempre foi uma pessoa alegre, otimista, trabalhadora e, apesar das dores que suportava, não costumava se queixar da vida; além de fazer o possível para aproveitar a dádiva que é estar vivo.

Sua partida me levou repentinamente à cidade de Nova Prata (RS). Ao retornar para minhas raízes e em meio à dor da perda, pude experimentar, novamente, o que é ser parte de uma comunidade. Esse senso coletivo, que permeia esta pesquisa, foi reforçado a cada visita que recebíamos no período pós-enterro. As pessoas sempre ligavam ou chegavam à casa da minha avó perguntando como estávamos, traziam abraços, nas palavras um pouco de conforto e histórias sobre meu tio. Mas, o que mais me chamou atenção foi que todas as mãos que chegaram até nossa casa não estavam vazias, elas traziam consigo algum alimento (biscoito, açúcar, farinha, leite, queijo) ou a disposição de realizar algum trabalho que fosse necessário na dinâmica do pequeno sítio, onde minha avó mora — e não foram poucos os serviços que necessitamos nestes dias.

A cada visita que chegava, o fardo do luto era aliviado, mesmo que momentaneamente, por termos a certeza de que não estamos sozinhos e existem pessoas com quem podemos contar. Na pequena Capela de São Roque, localizada na Linha Quinze de Novembro, na zona rural de Nova Prata (RS), tive a possibilidade de aprender, ainda que de modo doloroso, sobre a importância de pertencer a uma comunidade. Mesmo com todas as leituras e vivências sobre o tema, foi ao me ver inserida em uma situação delicada que reconheci como fazer parte de um coletivo desses é o que nos ajuda a seguir em frente, em especial, quando momentos difíceis se abatem sobre nós. Lá, eu senti que minha dor era importante e que as pessoas, mesmo não me conhecendo direito, estavam disponíveis para nos ajudar a passar por esse momento.

Figura 41- Vista da entrada da Comunidade de São Roque em Nova Prata (RS)<sup>93</sup>



Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico n.º 24 / Fotografia, 15/01/2005).

Ao longo de toda minha experiência de doutoramento, aprendi como o senso de comunidade é um pilar crucial para a formação e para a atuação desses docentes. E tive contato com histórias que me fizeram perceber, na prática, a força que existe em uma comunidade, em especial, quando esses espaços onde se vive são geograficamente localizados em zonas de difícil acesso. Além disso, busquei fazer uma reflexão sobre de que modo, eu, como professora da zona urbana, em uma cidade com mais de três milhões de habitantes, posso aprender com esse senso de coletividade experimentado ao longo da pesquisa, e como ele pode ser construído na escola pública. De certo modo, considero que essa última experiência, ainda que extremamente pessoal e particular, traz-me, novamente, a certeza de que precisamos contar com a força do coletivo para realizar algumas transformações pessoais ou sociais, seja em macro ou micro escala, e que de modo isolado muito pouco podemos fazer.

Encaro como o grande desafio de minha volta para a sala de aula, após um tempo de licença afastada para estudo, pensar em meios para reforçar o senso comunitário na escola onde irei atuar. Tenho certeza de que esse não será um movimento, cuja implementação acontecerá em um período curto. Contudo, encorajada pelas vivências dos últimos anos, acredito que

<sup>93</sup> Esta fotografia foi tirada da estrebaria, onde meu avô materno faz, ainda hoje, o trato de suas vacas de leite. Em primeiro plano, temos uma roça de milho plantada por ele para alimentar seus animais. E, em segundo plano, temos a igreja, ao centro, e o salão da comunidade, que serve como um ponto de encontro; do lado direito, a Escola Municipal Carlos Tarasconi, da qual se vê apenas o telhado, e que foi onde minha avó materna trabalhou. No canto direito, em cor branca, temos a lateral de uma casa típica da região construída em madeira.

realizar projetos com vinculação à minha atuação, como professora de Inglês e respaldados metodologicamente nos construtos da Linguística, podem trazer frutos positivos a longo prazo. Entendo que uma comunidade se ajuda na luta, ampara-se na dor e festeja junto as conquistas. E pertencer a um coletivo é uma das forças motrizes para podermos alcançar e/ou suportar mudanças.

O entendimento da maneira como o senso de pertencimento coletivo é construído e sua importância para que Antonieta e Sepé Tiaraju se conectem com suas comunidades me auxiliou a perceber que, em muitas ocasiões, eu estava fisicamente na escola. Contudo, não me conectava profundamente com aquele local ou com os acontecimentos que lá ocorriam. De certa forma, não me sentia ligada àqueles espaços. Tinha o desejo de auxiliar os estudantes a aprenderem, ao mesmo tempo, que aprendia com eles, mas não conseguia fazer algo que bell hooks afirma ser de extrema importância, que é entender que “para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo fora dela” (hooks, 2017, p. 22).

Desse modo, percebo que em várias ocasiões minhas palavras propunham mudança, mas minha voz era fixa e não se adaptava aos diferentes locais onde atuei. Após conhecer tantas realidades diferentes, consigo compreender a real dimensão e necessidade de realizar ajustes de postura, como menciona bell hooks (2017). E, apesar de entender a necessidade de “falar a língua da escola”, deixava a comunidade de fora como se esses dois espaços pudessem ser separados. Hoje, após conhecer territórios diferentes e ver como os professores se conectam a cada canto desses espaços, e não só à escola, reconheço a necessidade de implementar essa ação em minhas experiências futuras. Ou seja, não poderei ficar “encastelada” entre os muros da escola, mas preciso conhecer o território e as pessoas do local, pois elas também constituem os espaços educativos, fomentando o sentimento de pertencimento e preservação dos saberes e fazeres.

Chegar a essas conclusões só foi possível por conta dos questionamentos que me guiaram ao longo da escrita que foram: 1) *De que maneira a escolha metodológica pela autoetnografia pode auxiliar a revelar as práticas sociolinguísticas, de letramento e estratégias de ensino nos espaços sociais, onde esses professores se encontram inseridos?* 2) *Como as teorias sobre os letramentos, variedades linguísticas e sociolinguística podem ser um modo de decolonizar a práxis docente desses professores?* 3) *De que modo é possível reconhecer na comunidade quais são as ações desenvolvidas dentro do ambiente escolar, que refletem em transformação social nas comunidades visitadas?* 4) *De que forma as transformações na práxis*

*são impactadas pela formação de professores, segundo a percepção dos professores-pesquisadores?*

Procurei, por intermédio dessas perguntas, (re)pensar a formação docente, questionando os impactos da colonialidade do ser, do saber e do poder em nossas relações interpessoais e em nossas vidas cotidianas. Além disso, trabalhar com a Etnografia enquanto metodologia central, interseccionada com a autoetnografia, foi oportuno para conhecer mais a fundo a realidade dos professores-pesquisadores; acrescente-se também ser uma oportunidade de aprofundar o entendimento de como eles próprios relacionam suas vidas com construtos teóricos, como os (multi)Letramentos, Sociolinguística e de quais são as estratégias utilizadas para (re)pensar sua práxi docente.

A mescla desses conhecimentos, com os de outras áreas do saber, contraria uma tendência na área de ensino e aprendizagem que persistiu por muito tempo, que era ignorar que professores e estudantes têm corpos, “nos quais suas classes sociais, sexualidades, gêneros, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito racional e não como social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada” (hooks, 1994 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 102). Porém, o material empírico analisado demonstra que acolher essas intersecções na sala de aula e nos territórios é fundamental para podermos proporcionar aos estudantes um conhecimento que seja holístico e contemple as diferentes dimensões de nossa humanidade. Pensando nisso, os docentes trabalham com o Ecossocioletramento e o Letramento Assentado como maneiras de preservar a cultura e os modos de vida desses povos.

Além disso, a conexão dos professores-pesquisadores com a realidade social, cultural e histórica da comunidade gerou neles o desejo de implementar práticas pedagógicas que sejam mais coerentes com o território. Por exemplo, nas comunidades Kalunga, podemos perceber que os estudantes já se vinculam com a identidade quilombola de um modo positivo, e isso é reflexo de uma educação que olha para as particularidades identitárias desse povo e conseguiu atribuir uma conotação positiva às questões culturais, linguísticas e sociais. O professor Sepé Tiaraju trabalha na disseminação da língua nheengatu dentro das comunidades, e os estudantes mais jovens, mesmo dentro de algumas dificuldades linguísticas, estão tendo contato com a língua. O esforço para preservação da língua indígena está sendo feito por meio de materiais didáticos e de proteção ao direito de aprender dessas comunidades, quando a língua, apesar de estar caindo em desuso no cotidiano da comunidade, está sendo preservada por meio da escola apesar de ainda correr um risco alto de desaparecer. No assentamento Rio Bonito, Antonieta tem compreendido como os estudantes percebem a escola, por qual razão eles consideram este

um ambiente que não se conecta com a vida deles de maneira tão concreta e quais são os impactos disso no futuro deles. Sua motivação para questionar a realidade local vem do exemplo das comunidades quilombolas, cujos estudantes já têm uma percepção modificada do ambiente escolar e muitos deles prosseguem nos estudos. Munida dessas informações, ela busca encontrar maneiras de valorizar os Letramentos Assentados dos estudantes e denunciar as opressões e desmandos que ocorrem naquela localidade. Ela utiliza bastante o *status* do aplicativo WhatsApp (meio de comunicação bastante comum nas comunidades) para expor sua opinião, protestar e trazer esclarecimentos aos vizinhos dela. Além disso, a experiência dos participantes demonstra que a formação continuada foi determinante para que eles pudessem ampliar seus conhecimentos no que diz respeito às disciplinas que lecionam.

Sepé Tiaraju afirmou que, ao ingressar na universidade, tornou-se uma pessoa mais sensível às realidades dos estudantes e teve maior consciência das interseccionalidades que atingem nossas vidas. Para combater isso, ele se propõe a desmascarar as relações de poder e a colonialidade existentes dentro da história amazônica. Já Antonieta tomou consciência da opressão sofrida e luta diariamente contra ela. Essas ações são relevantes porque os discursos dominantes reverberam em forma de preconceito, valores, projetos políticos e interesses, que ainda representam em grande parte o *status quo* dominante, e que interferem em nossas vidas.

Por fim, encerro este trabalho com a certeza de que “o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (hooks, 2017, p. 273). E, no campo de possibilidade, que é a escola em conjunto com uma comunidade engajada, “temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir” (hooks, 2017, p. 273). Assim, teremos a educação enquanto prática da liberdade!

## REFERÊNCIAS

- A MÃE SOLO. *Retrospectiva pra quando vier aquela bad de “Porque eu não sou a legalzona?* [S. l.]: 20 ago. 2017. Instagram: @a\_maesolo. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BYCWAoSlnxF/?igsh=QkJQQVdfaVctWA%3D%3D>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- ABREU, J; ESAKI, B. O outro lado do paraíso. *Metrópoles*, Brasília, 04 ago. 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/materias-especiais/paraiso-turistico-cavalcante-trata-com-descaso-quem-depende-de-transporte-publico> Acesso em: 17 mar. 2025.
- ACNUR. AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Brasília: ACNUR Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela>. Acesso em: 31 maio 2024.
- ADICHIE, C. N. The danger of a single story. *Palestra proferida no TEDGlobal*. Youtube, Oxford: TEDGlobal, jul. 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/). Acesso em: 16 abr. 2023.
- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R. N. La Personalidade Autoritária. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n. 12: Editorial Proyécción, p. 165-200, jul-dez, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124008008.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- ALBUQUERQUE, G. V. P. de; DIAS, J. de F. Carta a uma professora: “não quero ser invisível, quero ser professora”. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 7-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v19i3.18635>
- ALLEN-COLLINSON, J. Autoethnography as the Engagement of Self/Other, Self/Culture, Self/Politics, and Selves/Futures. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 324 -346.
- ALLPORT, G. W.; KREMER, B. M. Some roots of prejudice. *The Journal of Psychology. Interdisciplinary and Applied*, Londres, v. 22, n. 1, p. 9-39, 1946. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917293>
- ALMEIDA, S. *Discurso histórico de Silvio Almeida na posse como Ministro dos Direitos Humanos* (íntegra). Brasília; Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania: TV Fórum, 03 jan. 2023. 1 vídeo (41min19). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=a\\_K22W7R1Gs](https://www.youtube.com/watch?v=a_K22W7R1Gs). Acesso em: 02 jul. 2024.
- ALMEIDA, S. R. G. Prefácio – Apresentando Spivak. In: SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias*, Rio de Janeiro, ano. 4, n. 7-8, p.1-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- ANDERSON, L.; GLASS-COFFIN, B. I Learn by Going: Autoethnographic Modes of Inquiry. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 61-91.
- ANDREOTTI, V. Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In: ABDI, A.; SHULTZ, L.; PILLAY, T. (ed.) *Decolonizing Global Citizenship Education* Rotterdam: Sense Publishers, 2015. p. 221-230. DOI: 10.1007/978-94-6300-277-6\_18. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/302456720\\_Global\\_Citizenship\\_Education\\_Otherw](https://www.researchgate.net/publication/302456720_Global_Citizenship_Education_Otherw)

ise. Acesso em: 19 jun. 2025.

ANDREOTTI, V. O.; PEREIRA, R. S.; EDMUNDO, E. S. G. M. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. *Revista Sinergias – Diálogos educativos para a transformação social*, Lisboa, n. 5, p. 41-54, jun. 2017.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 43. ed. São Paulo: Loyola, 2006 [1999]. Disponível em:

<https://ia801305.us.archive.org/26/items/PreconceitoLingustico/MarcosBagnoPrecLinguistico.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAIOCCHI, M. de N. *Kalunga*: Povo da terra. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999. Disponível em:

<https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/13295/1/569864%20Kalunga%20%20povo%20da%20terra.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARATTA, Filipe. Grão Pará. Brasil Império. *Tumblr*: Filipe Baratta Art, [201-]. Disponível em: <https://filipebaratta.tumblr.com/post/117200027454/grao-para-map-ink-photoshop-grao-para-map-for>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, San Mateo, CA, v. 19, p. 59-88, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.19.100190.000423>

BECK, U. *Risk Society*: Towards a New Modernity. Londres: SAGE, 1992.

BENEDETTI, L. Caminho Suave: autora da famosa e clássica cartilha ganha exposição em Mauá. *Universo Retrô*: o passado sempre presente, São Paulo, 19 de jul. de 2022. Disponível em: <https://universoretro.com.br/caminho-suave-autora-da-famosa-e-classica-cartilha-ganha-exposicao/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

BENJAMIN, J. LIMA, P. (supervisora). Conheça os Heróis e Heroínas da Pátria. *Agência Senado*. Brasília: Senado Federal, 5 abr. 2023. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/conheca-os-herois-e-as-heroinas-da-patria> Acesso em: 26 maio 2025.

BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo*: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Orientadora: Iray Carone. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BLANCO, M. Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Revista Andamios*, Cidade do México, v. 9, n. 19, p. 49-74, maio/ago. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632012000200004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004). Acesso em: 28 jun. 2025.

BLOCK, D. Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: A critical analysis/Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de

- la lengua inglesa: un análisis crítico. *Ruta Maestra*, Bogotá, ed. 21, p. 4-15, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/35429623/Block\\_D.\\_2017\\_](https://www.academia.edu/35429623/Block_D._2017_). Acesso em: 03 dez. 2024.
- BLOMMAERT, J; JIE, D. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. 2. ed. UK, Canada: Multilingual Matters, 2020.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.
- BOLÍVAR, A. A afetividade no discurso populista. Tradução Ricardo Gualda. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. de C. P. (org.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 143-160.
- BORELLI, J. D. V. P. *O Estágio e o Desafio Decolonial: (Des)Construindo Sentidos Sobre a Formação de Professores/as de Inglês*. Orientadora: Rosane Rocha Pessoa. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/085376b1-f4e4-4211-893b-49902419d653/content>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- BORGES, C. C.; ROCHA-COUTINHO, M. L. Sentidos para a homossexualidade. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 179-199.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: T. A. QUEIROZ, 1979.
- BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press, 1991.
- BOYLORN, R.; ORBE, M. *Critical Autoethnography: Intersecting Cultural Identities in Everyday Life*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2014.
- BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: [https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/8d94a4c283b34e1083d48e603c3bda91?access\\_token=b44a17d6-3135-458b-b486-f2fbb39c12c5](https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/8d94a4c283b34e1083d48e603c3bda91?access_token=b44a17d6-3135-458b-b486-f2fbb39c12c5). Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRANDÃO, C. R. *Memória Sertão: cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão*. São Paulo: Editorial Cone Sul; Uberaba: Editora da Universidade de Uberaba, 1998.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 02 jul. 2021
- BRASIL. *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 28 jun. 2025.
- BRASIL. Construtores do Brasil. Documentário. *Programas da TV Câmara*. Documentários.

- Câmara dos Deputados. Brasília, 17 abr. 2007b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/tv/207907-construtores-do-brasil/>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- BRASIL. *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria*. Brasília: [Memorial Livro de Aço] Panteão da Pátria / Praça dos Três Poderes, 1992.
- BRASIL. *Uma história do povo Kalunga*. Brasília: Ministério da Educação; SEF 2001. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/133/o/Historia\\_do\\_povo\\_Kalunga\\_MEC.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/133/o/Historia_do_povo_Kalunga_MEC.pdf). Acesso em: 17 jun. 2025.
- BRENNEISEN, E.; TARINI, A. M. F. Identidade, diferença e pluralidade: um olhar para a sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 81-99, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/127/96>. Acesso em: 20 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v11i1.15674>
- BROWN, W. *Edgework: Critical Essays on Knowledge and Politics*. Princeton: Princeton University Press, 2005.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 121-142.
- CARNEIRO, S. *Dispositivo de Racialidade*: a construção do outro como não ser e como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- CHAGAS, C. Cíntia Chagas fala sobre a importância de estudar a língua portuguesa. [Entrevista cedida a] Fabi Saad, *Programa Mulheres Positivas*. São Paulo: Rádio Jovem Pan: 30 out. 2023. 1 vídeo (1min36). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=uoOdzyv\\_dhw](https://www.youtube.com/watch?v=uoOdzyv_dhw). Acesso em: 21 jan. 2025.
- CHARAUDEAU, P. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. Tradução de Clebson Luiz de Brito e Wander Emediato de Souza. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-29.
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse. In: CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CLIFFORD, J. On Ethnography Allegory. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Los Angeles: University of California Press, 1986. p. 98-121. Disponível em: [https://monoskop.org/images/c/ca/Clifford\\_James\\_Marcus\\_George\\_eds.\\_Writing\\_Culture\\_The\\_Poetics\\_and\\_Politics\\_of\\_Ethnography\\_1986.pdf](https://monoskop.org/images/c/ca/Clifford_James_Marcus_George_eds._Writing_Culture_The_Poetics_and_Politics_of_Ethnography_1986.pdf). Acesso em: 19 jun. 2025.

- CONVIVÊNCIA. In: *DICIO*, Dicionário Online de Língua Portuguesa. [Matosinho]: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/convivencia/>. Acesso em: 30 out. 2024.
- COSTA, E. G. de M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400012>
- COUTO, M. *A confissão da leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Disponível em: [https://www.cd25a.uc.pt/media/pdf/Biblioteca%20digital/Nreg%20EB0073\\_Aconfissaodaleo\\_a\\_Mia%20Couto.pdf](https://www.cd25a.uc.pt/media/pdf/Biblioteca%20digital/Nreg%20EB0073_Aconfissaodaleo_a_Mia%20Couto.pdf). Acesso em: 9 jul. 2025.
- D'ANGELIS, W. R. *Alfabetizando em comunidade indígena*. Portal Kaingang, [s. l.], 2000. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The landscape of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.
- DERRIDA, J. Assinatura acontecimento contexto. In: DERRIDA, J. *Limited Inc*. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990. p. 11-37.
- DESFAVORÁVEL. In: *DICIO*, Dicionário Online de Língua Portuguesa. [Matosinho]: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desfavoravel/>. Acesso em: 02 dez. 2024
- DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (org.) *Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 305-325.
- DOUGLAS, K.; CARLESS, D. A History of Autoethnographic Inquiry. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 92-116.
- DURANTI, A. *Antropología Linguística*. Cambridge: University Press, 2000.
- DURANTI, A.; GOODWIN, C. Rethinking context: an introduction. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (org.) *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University, 1992. p. 1- 42.
- ELLIS, C. *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. [Walnut Creek]: Altamira Press, 2004. v. 13.
- ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (ed.). *The handbook of qualitative research in education*. Londres: Academic Press, 1991.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Editora Ubu, 2020 [1952].
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FERREIRA, R. A. Os indígenas e os impactos da colonização. *Jornal da USP*. São Paulo, 24

abr. 2017, 13:16. Disponível em: <https://jornal.usp.br/actualidades/os-indigenas-e-os-impactos-da-colonizacao-europeia/>. Acesso em: 14 maio 2023.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. 3. ed. Londres: Sage, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/27256908/Ethnography>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994. p. 361- 376

FOUCAULT, M. *Power/ knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. Translated by Colin Gordon, Leo Marshall, John Mepham and Kate Soper. Nova Iorque: Pantheon Books, 1980. Disponível em:

[https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault\\_Michel\\_Power\\_Knowledge\\_Selected\\_Interviews\\_and\\_Other\\_Writings\\_1972-1977.pdf](https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_Power_Knowledge_Selected_Interviews_and_Other_Writings_1972-1977.pdf). Acesso em: 30 jun. 2025.

FRANÇA, A. V. *Leituras e compreensões de Cerrado pela comunidade do Assentamento de Rio Bonito, Cavalcante – Goiás*. Orientador: Irineu Tamaio. 2014. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Gestão Ambiental) — Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2014. Disponível em: <https://jbb.ibict.br/handle/1/1309>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FRANÇA, B. L. F. de C. Por que devemos falar sobre a valorização de Comunidades e Povos Tradicionais no Brasil? *Portal FGV*. 23 nov. 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/devemos-falar-sobre-valorizacao-comunidades-e-povos-tradicionais-brasil>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FRANKHAM, J; MACRAE, C. Etnografia. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p.69-78.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GALEANO, E. Galeano fala sobre *Os filhos dos dias*, um livro em que de cada dia nasce uma história. [Entrevista cedida a] *L&PM Editores*, Porto Alegre, 10 de maio 2013. Disponível em:

[https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805136&SecaoID=816261&SubsecaoID=0&Template=../artigosnoticias/user\\_exibir.asp&ID=846191#:~:text=Os%20cientistas%20dizem%20que%20os,dez%20vezes%2C%20acredite%20ou%20n%C3%A3o](https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805136&SecaoID=816261&SubsecaoID=0&Template=../artigosnoticias/user_exibir.asp&ID=846191#:~:text=Os%20cientistas%20dizem%20que%20os,dez%20vezes%2C%20acredite%20ou%20n%C3%A3o). Acesso em: 20 mar. 2025.

- GILL, S.; GOODSON, I. Métodos de história de vida e narrativa. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (ed.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 215-224.
- GILLAM, F. V. O fardo do homem branco. *Revista Judge*, Nova Iorque, 1/4/1899. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/o-fardo-do-homem-branco-exaltacao-do-imperialismo/>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOBBI, M. Casa da mãe solo: na cidade segregada, a produção de um lugar para mulheres e crianças que estão por vir. *Civitas: revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p 1-13. e42252, 2023. DOI: 10.15448/1984-7289.2023.1.42252. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/42252>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- GOFFMAN, E. Footing. Tradução de Beatriz Fontana In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 107-148.
- GOIÁS. *Lei n.º 11.409 de 21 de janeiro de 1991*. Dispõe sobre o sítio histórico e patrimônio cultural que especifica. Goiânia: Governo do Estado, 1991. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/84176/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- GOMES N. L. *O Movimento Negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, C. A.; GOMES, A. P. Q. A atitude linguística na imprensa: crença, ideologia e preconceito na reação de repúdio a um livro didático. *Trivium: Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p. 100-116, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18370/2176-4891.2015v1p100>.
- GONÇALVES, E. Prefácio à edição brasileira: reaprendendo a esperançar. In: HOOKS, B. *Ensinando Comunidade*: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021. p. 10-19.
- GONTIJO, F. As Ilhas Trobriand, a antropologia e os Dimdim: algumas considerações sobre etnografia, turismo e reflexividade em “lugares sagrados”. *Antropologia*, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 263-308, 2017. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2017.132077
- GOOGLE, INC. Comunidade Indígena Nova Esperança. *Google Maps*. Disponível em: [https://www.google.com/maps/search/comunidade+indigena+nova+esperanca%C3%A7a/@-2.9376872,-60.4526739,69465m/data=!3m1!1e3?entry=ttu&g\\_ep=EgoyMDI1MDYzMC4wIKXMDSoA SAFQAw%3D%3D](https://www.google.com/maps/search/comunidade+indigena+nova+esperanca%C3%A7a/@-2.9376872,-60.4526739,69465m/data=!3m1!1e3?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI1MDYzMC4wIKXMDSoA SAFQAw%3D%3D). Acesso em: 5 jul. 2025.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- GROSFOGUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 1, p. 1-38, 2011. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 19 ago. 2024
- GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos, multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução Flávia Gouveia.

*Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 385-418.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GUAJAJARA, S. Educação Indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-174.

GUMPERZ, J. J. Convenções de Contextualização. Tradução José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 149-182.

HANKS, W. F. O que é contexto? In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (org.). *Língua como prática social*: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008. p. 169-203.

HINCHMAN, L. P.; HINCHMAN, S. K. *Memory, Identity, Community: Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany, NY: Suny, 1997.

HITCHCOCK, G; HUGHES, D. *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-Based Research*. Nova Iorque: Routledge, 1995.

HOOKS, B. *Anseios*: raça, gênero e políticas culturais. Tradução: Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensino\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensino_a_transgredir.pdf). Acesso em: 19 jun. 2025.

HOOKS, B. *Ensinando Comunidade*: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HUGHES, J. *The Philosophy of Social Research*. Londres: Longman, 1990.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil / Amazonas / Manaus – Panorama*. IBGE. Brasília, 2023. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/3WL/>. Acesso em: 29 maio. 2023.

ILARI, R. Campo Semântico. In: *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2025. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/campo-semantico>. Acesso em: 26 mar. 2025.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Acesso à terra*. Brasília: Reforma Agrária, 21 jan. 2020; atualizado em: 21 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/acesso-a-terra>. Acesso em: 30 mar. 2023.

- INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Relação de assentamentos criados e reconhecidos*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA), 09 dez. 2022; atualizado em 06 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentosgeral.pdf/view>. Acesso em: 06 jul. 2023
- IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *História* - Manaus (AM). Brasília: IPHAN, 2023. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1214/>. Acesso em: 30 maio 2023.
- IRALA, V. B. Construção de Identidade e Discurso: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola. In: BARROS, C. S. de.; COSTA, E. G. de M. Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, cap. 9, 2010. p. 175-190. (Coleção *explorando o ensino*. v. 16). Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 abr. 2022.
- JANKS, H. *Literacy and Power*. Nova Iorque: Routledge, 2010.
- JESUS. C. M. *Quarto de despejo* – Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1992. Disponível em: <https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- JONES, S. H.; ADAMS, T. E; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography*. Nova Iorque: Routledge, 2016a. Disponível em: [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780429776960\\_A41590803/preview-9780429776960\\_A41590803.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780429776960_A41590803/preview-9780429776960_A41590803.pdf). Acesso em: 20 jun. 2025.
- JONES, S. H.; ADAMS, T. E; ELLIS, C. Introduction: Coming to Know Autoethnography as More than a Method. In: ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Nova Iorque: Routledge, 2016b. p. 17-52. Disponível em: [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780429776960\\_A41590803/preview-9780429776960\\_A41590803.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780429776960_A41590803/preview-9780429776960_A41590803.pdf). Acesso em: 20 jun. 2025
- JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, v. 6, p. 427- 442, 2010.
- JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>
- JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na escola pública. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.
- KAUR, R. *The sun and her flowers*. Kansas City: Andrews McMeel, 2017.
- KESSLER, S.; LE BRUN, C. América. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://acervo.pinacoteca.org.br/online/ficha.aspx?id=9399&ns=201000&lang=BR&IPR=1146>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- KHIDIR, K. S. *Práticas Socioculturais Quilombolas para o Ensino de Matemática: mobilizações de saberes entre Comunidade e Escola*. Orientador: Iran Abreu Mendes. 2018. 194 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Universidade Federal do Pará, Belém,

2018. Disponível em:

<https://ppgecm.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/Tese%20Kaled%20Sulaiman%20Khidir%20-%20FINAL.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

KIPLING, R. *The White Man's Burden*. Nova Iorque: McClure's Magazine, 1899. Disponível em: <https://pdcrodas.webs.ull.es/anglo/KiplingTheWhiteMansBurden.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever?* Campinas, SP: Unicamp, IEL, 2005. (Série Linguagem e Letramento em Foco). Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto. 2021.

LA CONDAMINE, C. M. *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*. Brasília: Senado Federal, [1745]2000.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, Londres, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2)

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. *A construção do saber*: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. Disponível em: [https://www.academia.edu/13003551/A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_saber](https://www.academia.edu/13003551/A_constru%C3%A7%C3%A3o_do_saber). Acesso em: 22 jul. 2025.

LEITE, G. *Kalunga: A história de um povo*. [Portal quilombolakalunga.org](https://quilombokalunga.org/). Cavalcante (GO), set. 2020. Disponível em: <https://quilombokalunga.org/press/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

LIBERALI, F. C. Formação Engajada em um Mundo de Necropolítica. In: *IX CLAFPL*, 2024, Rio de Janeiro. Conferência de Abertura. Rio de Janeiro, 12 nov. 2024.

LIMA, A. dos S. *A situação sociolinguística e de letramento em língua nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas*. Orientadora: Rosineide Magalhães de Sousa. 2022. 388 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/47041>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LIMA, A. dos S. *Educação escolar indígena*: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na escola Puranga Pisasú do Rio Negro, Manaus-AM. Orientadora: Silvana Andrade Martins. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) — Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://ppgla.uea.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/Educacao-escolar-indigena-um-estudo-sociolinguistico-do-Nheengatu-na-Escola-Puranga-Pisasu-do-Rio-Negro-Manaus-AM.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LIMA, A. dos S. *LÍNGUA NHEENGATU*: a situação sociolinguística e de letramento em língua nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus/AM. Blumenau, SC: Dom Modesto, 2024.

LIMA, A. dos S. *Para compreender Manaus*: da etimologia à cultura e línguas dos manauaras. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/350323658\\_Para\\_compreender\\_Manaus\\_da\\_etimologia\\_a\\_cultura\\_e\\_linguas\\_dos\\_manauaras\\_To\\_understand\\_Manaus\\_from\\_etymology\\_to\\_culture\\_and\\_languages\\_of\\_the\\_manauaras](https://www.researchgate.net/publication/350323658_Para_compreender_Manaus_da_etimologia_a_cultura_e_linguas_dos_manauaras_To_understand_Manaus_from_etymology_to_culture_and_languages_of_the_manauaras). Acesso em: 24 jun. 2025.

LIMA, A. F. da S. *Letramentos de resistência*: práticas de leitura e de escrita como símbolo de existência e o nosso olhar sobre as perspectivas de vida da juventude do assentamento Rio Bonito em Cavalcante-GO. Orientadora: Walkíria Neiva Praça. 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

LIMA, H. Mulheres e emoções em cena. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 161-178.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 2005.

MAALOUF, A. *In the name of Identity*: Violence and the need to belong. Londres: Penguin Books, 2006. p. 6-36.

MANAUS. *História*. Manaus: o trabalho não para. Manaus: Prefeitura Municipal, 2023. <https://www.manaus.am.gov.br/turismo/historia/>. Acesso em: 24 maio 2023.

MARTINS, L. M. Oralitura da memória. In: MARTINS, L. M. *Afrografias da memória*: O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 23-42.

MARTINS, M. C. B. Uma jornada pela América Meridional e de volta à Europa: Charles Marie de La Condamine e o relato de sua expedição pelo Amazonas. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 303-324, jul./dez. 2012.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Apresentação: Esforços e o desejo de romper com binarismos e hegemônias na relação escola-universidade. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *(De)colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. Campinas: Pontes, 2020. p. 13- 20. Disponível em: [https://www.academia.edu/44910789/\\_De\\_Colonialidades\\_na\\_rela%C3%A7%C3%A3o\\_Escola\\_Universidade\\_para\\_a\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_professoras\\_es\\_de\\_L%C3%A9nguas](https://www.academia.edu/44910789/_De_Colonialidades_na_rela%C3%A7%C3%A3o_Escola_Universidade_para_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professoras_es_de_L%C3%A9nguas). Acesso em: 19 jun. 2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). *Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras*: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011. p. 227- 261.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 147-160. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/E-book\\_Perspectivas\\_cri%C2%81ticas\\_de\\_educac%C2%A7a%C2%83o\\_lingui%C2%81stica\\_no\\_Brasil\\_2018\\_.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/E-book_Perspectivas_cri%C2%81ticas_de_educac%C2%A7a%C2%83o_lingui%C2%81stica_no_Brasil_2018_.pdf). Acesso em: 22 jun. 2025.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000100015>

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). *Etnografia e educação*: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MBEMBE, A. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MIGNOLO, W. D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: Um diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. [Entrevista cedida a] Facundo Giuliano e Daniel Berisso. *Revista del IICE* – Instituto de Investigação em Ciencias de la Educación, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014. DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n35.1961>

MIRANDA, C. F. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. *Revista Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 17, n. 3, p. 70-78, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2022.v17.38100>

MOITA LOPES, L. P. da. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Oficina de Linguística Aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 179-190.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107. Disponível em: <https://www.arquer.com.br/wp-content/uploads/Luiz-Paulo-da-Moita-Lopes-Por-uma-Linguistica-Aplicada-Indisciplinar-Parabola-Editorial-2006.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso me 15 jun. 2025.

MUNCEY, T. *Creating auto ethnographies*. Londres: Sage, 2010.

MUNCEY, T. Doing autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, Edmont (Canadá), v. 4, n. 1, mar. 2005. Disponível em: [https://sites.ualberta.ca/~iitm/backissues/4\\_1/html/muncey.htm](https://sites.ualberta.ca/~iitm/backissues/4_1/html/muncey.htm). Acesso: 23 nov. 2024.

OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154566>. Acesso em: 17 jun. 2025.

OLIVEIRA, N. Manaus abriga a maior população indígena urbana do Brasil, mas não tem plano de contingência específico, diz liderança Sateré. *Instituto Internacional Arayara*. Curitiba, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://arayara.org/covid-19-fome-e-violacao-de-direitos/>. Acesso em: 03 maio 2023.

OLIVEIRA, S. N. S. P. *Autoetnografias de mulheres da licenciatura em educação do campo FUP/UnB*: letramentos, resistência e inclusão. Orientadora: Rosineide de Sousa Magalhães. 2022. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44426/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ONO, F. T. P. *A Formação do Formador de Professores*: Uma Pesquisa Autoetnográfica na Área de Língua Inglesa. Orientadora: Wlkyria M. Monte Mor. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São

- Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:  
[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/publico/2017\\_FabricioTetsuyaParreiraOno\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/publico/2017_FabricioTetsuyaParreiraOno_VCorr.pdf). Acesso em: 25 jun. 2025.
- PACHECO, J. A. Formação não rima com solidão. *Revista Educação e Cidadania*, Porto Alegre, ano 11, n. 11, p. 99-109, 2009.
- PENNYCOOK, A. *Language and mobility. Unexpected Places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. Tradução: Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.67-84. Disponível em: <https://www.arquer.com.br/wp-content/uploads/Luiz-Paulo-da-Moita-Lopes-Por-uma-Linguistica-Aplicada-Indisciplinar-Parabola-Editorial-2006.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- PESSOA, R. R. Critical teacher education. [Entrevista concedida a] Ana Antônia de Assis-Peterson. *Aplicmt Newsletter*, Cuiabá, ano XII, n. 17, p. 3-4, out. 2012.
- PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Apresentação: Universidadescola no I EGEPLIs. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 7- 20.
- PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Challenges in critical language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.
- PICTURE of Bronislaw Malinowski with natives on Trobriand Islands. [WITKIEWICZ, Stanisław Ignacy]. *Wikimedia Commons*. [1918?]. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bronis%C5%82aw\\_Malinowski\\_among\\_Trobriand\\_tribe.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bronis%C5%82aw_Malinowski_among_Trobriand_tribe.jpg). Acesso em: 19 jun. 2025.
- PINHEIRO, Otavio. Como combater o preconceito linguístico no Brasil? *Blog Redação — Online*. Florianópolis: Redação online, 13 mar. 2017. Disponível em: <https://redacaonline.com.br/blog/tema-de-redacao-com-combater-o-preconceito-linguistico/>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- PINTO, J. P. Interrogando as estratégias de engolfamentos discursivos da branquitude. In: *I CINALC e V Colóquio Raça e Interseccionalidades*. Fala proferida durante a mesa-redonda: Entrelaçamentos entre linguagem, discurso e raça. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 26 jun. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kk-9UG5sOes>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- PLUMMER, K. Critical humanism and Queer theory: living with the tensions postscript 2011 to living with the contradictions. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The landscape of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 407-441.
- PRANDI, J. O que fazer em Nova Prata. *Viagens e Caminhos*. Nova Prata-RS, 30/09/2024. Disponível em: <https://www.viagensecaminhos.com/2021/12/nova-prata-rs.html>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- PRATT, M. B. *S/He*. Ithaca, NY: Firebrand Books, 1995.
- PRECÁRIO. In: *DICIO*, Dicionário Online de Língua Portuguesa. [Matosinho]: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/precario/>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- PRESCENDO TONIN, J. *Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma*

- professora de inglês. Orientadora: Mariana Rosa Mastrella de Andrade. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/34908>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *In: Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994. p. 83- 97.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 118-142. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 15 jun. 2025.
- RAJAGOPALAN, K. Prefácio – sobre a necessidade premente e a raison d'être da postura decolonial em nossas pesquisas. In: SILVA, K. A.; COBUCCI, P. (org.). *Perspectivas decoloniais nos estudos da linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens: v. 16)
- RIBEIRO, H. F. B.; COSTA, V. T. A imagética do indígena do século XIX por Spix e Martius. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, Macapá, v. 12, n. 3, p. 111-123, dez. 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f2c3/64e3c57170d112f3f6d80b449454a7c936f4.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- ROJO, R. *Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROSA, L. S. *Influência da fala na escrita: a importância do estudo de gêneros textuais para auxiliar na comunicação e no aprendizado dos estudantes da comunidade Vão de Almas*. Orientadora: Rosineide Magalhães de Sousa. 2025. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Educação do Campo) — Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2014.
- ROSA, M.V. D. F. P. do C. de; ARNOLDI, M. A. G. C. *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa* — mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANDERS, S. R. *Hunting for Hope: a father's journeys*. Boston: Beacon Press, 1998.
- SANTANA, T. Línguas africanas que fazem o Brasil: Mural de apresentação da exposição feito pelo curador. In: *Museu da Língua Portuguesa 2025*, São Paulo, 18 jan. 2025.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES M. P. Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, B. S. (ed.). *Another knowledge is possible: Beyond Northern Epistemologies*. Londres: Verso, 2007. p. ixx-lxii.
- SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SCHÜKLENK, U. Introdução à ética na pesquisa. In: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜLENK, U. (ed.). *Ética na pesquisa: uma experiência de treinamento em países sul-africanos*. Brasília: Editora da UnB, 2005. p. 31-44.
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa:

- interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217. Disponível em: [https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/686525/mod\\_resource/content/1/3-\\_Tres\\_posturas\\_epistemologicas\\_para\\_investigacao\\_qualitativa.pdf](https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/686525/mod_resource/content/1/3-_Tres_posturas_epistemologicas_para_investigacao_qualitativa.pdf). Acesso em: 23 jun. 2025.
- SHOR, I. What is critical literacy? *Journal for pedagogy, pluralism and practice*, Cambridge, v. 1, n. 4, 1999. Disponível em: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2/>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- SILVA, L. F. de. *Uso e ocupação do solo no Assentamento Rio Bonito em Cavalcante – Goiás*. Orientador: José Vicente Elias Bernardi. 2014. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Gestão Ambiental) — UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2014. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8612/1/2014\\_LucasFerreiradaSilva.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8612/1/2014_LucasFerreiradaSilva.pdf). Acesso em: 30 jun. 2025.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102. Disponível em: [https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/tomaz-tadeu\\_identidade-e-diferenc3a7a.pdf](https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/tomaz-tadeu_identidade-e-diferenc3a7a.pdf). Acesso em: 17 jun. 2025.
- SILVEIRA, R. M. H. A Entrevista na Pesquisa em Educação: uma arena de significados. In: COSTA, M.V. *Caminhos Investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.
- SIMONS, H. Questões éticas na geração de conhecimento público. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (ed.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 56-63. Disponível em: <https://archive.org/details/lewin-c.-somekh-b.-2017.-teoria-e-metodos-de-pesquisa-social./page/56/mode/2up>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOMEKH, B.; BURMAN, E.; DELAMONT, S.; MEYER, J.; PAYNE, M.; THORPE R. Pesquisa nas Ciências Sociais. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (ed.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 27-43.
- SOMEKH, B.; LEWIN, C. Introdução. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (ed.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 18-22.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistênciia: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Orientadora: Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/769115>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- SOUZA, M. *História da Amazônia: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- STOCKING JR., G. W. *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*. Madison: University of Wisconsin Press, 1983.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo”Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019. DOI: [https://doi.org/10.1344/retratos2019\\_13\\_25\\_10](https://doi.org/10.1344/retratos2019_13_25_10)

<https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>

TREVISOL, J. V.; MAZZONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 13-46, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16482>

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *The World Atlas of Languages*. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://en.wal.unesco.org/> Acesso em: 04 maio 2020.

VAN DIJK, T. A. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 31-48.

VAN MAANEN, J. *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*: glossário. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VASCONCELOS, V. do C. O. *Letramentos e visão sociolinguística*: o refletir e o agir na formação docente de povos do campo. Orientadora: Rosineide Magalhães de Sousa. 2022. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

VERONELLI, G. A.; DAITCH, S. L. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169>.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

VÍNCULO. In: *DICIO*, Dicionário Online de Língua Portuguesa. [Matosinho]: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/vinculo/>. Acesso em: 30 out. 2024.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Emtretejiendo caminhos. (ed.). WALSH, Catherine. (ed.). *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADAs-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

WATSON-GEGEO, K. A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (ed.). *Research Methods in Language and Education*: Encyclopedia of language and education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. v. 8. p. 135-144.

WEEDON, C. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e Diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

X, M. *Autobiografia de MALCOLM X com a colaboração de ALEX HALEY*. Tradução: A. B. Pinheiro de Lemos. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992. Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/autobiografia-de-malcolm-x-malcolm-x-e-alex-haley.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

YEUNG, P. Hong Koong's native-speaking English teacher scheme needs an overhaul. *South China Morning Post* — MyNEWS Opinion, Hong Kong, 9 maio 2014.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## ANEXO 1 – PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



### PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SOCIOLINGUÍSTICA E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM DUAS COMUNIDADES TRADICIONAIS BRASILEIRAS

**Pesquisador:** JOSIANE PRESCENDO TONIN

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 72870623.6.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.491.597

#### Apresentação do Projeto:

Foi apresentado a este comitê de ética em pesquisa o PARECER DE CORREÇÃO número 6.341.335, relacionado ao projeto de pesquisa intitulado em "SOCIOLINGUÍSTICA E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM DUAS COMUNIDADES TRADICIONAIS BRASILEIRAS" de autoria da pesquisadora responsável: JOSIANE PRESCENDO TONIN.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

O objetivo geral desta tese é investigar e analisar as histórias de vida, as práticas sociolinguísticas de uma professora de português quilombola e um professor de inglês, português e nheengatu caboclo-indigenaribeirinho e suas estratégias de ensino, a variação linguística e letramentos em suas comunidades.

##### Objetivo Secundário:

identificar a trajetória autoetnográfica dos participantes;

discutir como é/foi a formação sociolinguística e da teoria dos letramentos destes professores e, por último,

Endereço:	CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de		
Bairro:	ASA NORTE	CEP:	70.910-900
UF:	DF	Município:	BRASILIA
Telefone:	(61)3107-1592		
	E-mail: cep_chs@unb.br		

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 6.491.597

apontar de que maneira o trabalho realizado constitui-se como uma fonte de transformação social e mudança de perspectiva para os estudantes dentro das comunidades;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram apresentados, bem como as responsabilidades da pesquisadora responsável caso eles ocorram.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está de acordo com as resoluções do CNS 466/2012 e 510/2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados de forma clara e objetiva.

**Recomendações:**

Enviar os relatórios parcial e final no prazo estipulado no cronograma.

Manter o currículo lattes atualizado e com o nome deste projeto de pesquisa inserido nele.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2150558.pdf	30/10/2023 19:50:03		Aceito
Outros	AceiteinstitucionalEscoladeOrfaos.pdf	30/10/2023 19:30:52	JOSIANE PRESCENDO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostojosianeplataforma.pdf	30/10/2023 19:22:54	JOSIANE PRESCENDO	Aceito
Outros	AceiteInstitucionalIFAMassinado.pdf	28/10/2023 01:14:58	JOSIANE PRESCENDO	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamentojosianeESCOLASOK.pdf	28/10/2023 01:13:19	JOSIANE PRESCENDO	Aceito
Outros	cartaderevisaoeticaok.pdf	28/10/2023 01:12:26	JOSIANE PRESCENDO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADEPESQUISA.pdf	28/10/2023	JOSIANE	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASILIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 6.491.597

Cronograma	Arquivo	Data	Assinatura	Estado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_revisadojosiane.pdf	28/10/2023 01:08:29	JOSIANE PRESCENDO TONIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de voz.pdf	03/08/2023 16:56:32	JOSIANE PRESCENDO TONIN	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADEDADOS.pdf	03/08/2023 15:01:59	JOSIANE PRESCENDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Comitedeetica.Josianeprojeto.pdf	03/08/2023 14:53:25	JOSIANE PRESCENDO TONIN	Aceito
Outros	CurriculosLattesJosianePrescendoTonin.pdf	03/08/2023 14:52:33	JOSIANE PRESCENDO	Aceito
Outros	CurriculosLattesRosineideMagalhaesdeSousa.pdf	03/08/2023 14:51:26	JOSIANE PRESCENDO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 07 de Novembro de 2023

Assinado por:

**ANDRE VON BORRIES LOPES**  
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de	
Bairro: ASA NORTE	CEP: 70.910-900
UF: DF	Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592	E-mail: cep_chs@unb.br

## ANEXO 2 - ROTEIRO PARA ESCRITA DO MEMORIAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Caro(a) colega, gostaria de agradecer, mais uma vez, por sua participação nesta pesquisa. E, para iniciar esta etapa de geração de dados, peço a vocês, gentilmente, que escrevam um relato autoetnográfico/biográfico em forma texto narrativo, contando um pouco sobre sua história de vida a começar pela infância e juventude (como era sua família, como era o local onde vocês moravam, se você tem irmãos, se você ajudava nos afazeres domésticos, como era o seu tempo de lazer etc.). Porém, gostaria que você desse **ênfase especial** no processo inicial de escolarização, buscando relatar/discutir<sup>94</sup> como foi esse percurso.

Lembre-se de que não existem respostas certas ou erradas, e o interesse desse relato “está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de suas vidas” (Bosi, 1979, p. 1), trazendo para discussão circunstâncias vivenciadas que foram relevantes para você. Além disso, gostaria que você tivesse em mente que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1979, p. 11); e que esta ação de resgatar memórias pode, talvez, ser amparada por um novo olhar sobre os acontecimentos. Para auxiliá-lo em seu relato, escrevi algumas perguntas que podem ser utilizadas como guia neste momento de escrita:

1. Qual era sua idade ao começar a frequentar a escola?
2. Quais séries eram oferecidas na escola da comunidade onde você estudava? As salas eram multisseriadas?
3. Você se lembra de quais sentimentos emergiram em sua primeira interação com ambiente escolar?
4. Na comunidade, havia escola ou era preciso estudar em outra localidade? Em caso de não haver escola na comunidade, como era essa dinâmica de deslocamento ou a logística para ficar na cidade durante o ano letivo?
5. Como foi seu processo de alfabetização e seu desenvolvimento acadêmico na escola? Você tinha dificuldades ou era considerado bom aluno? Gostava de estudar? Quais eram suas disciplinas favoritas?
6. De que modo você interagia com seus colegas, com os professores e com o espaço escolar de modo geral?

---

<sup>94</sup> Você pode ficar à vontade para narrar sua história, mas também, se desejar fazer análise se embasando em teorias de seu conhecimento e que tenham relação com o que está sendo relatado, fique à vontade. Este é seu espaço de escrita.

7. Sua família e a comunidade apoiavam as crianças e jovens no percurso escolar, permitindo que vocês finalizassem a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)? Estudar era algo entendido como importante dentro da comunidade?
8. Você percebia a existência de políticas públicas, por exemplo, fornecimento de uniforme, de material escolar, de merenda na sua trajetória escolar? Quais seriam elas?
9. Você fez cursos técnicos/profissionalizantes durante o Ensino Médio? Quais? Chegou a atuar na área? Conte um pouco dessa experiência profissional após o final do Ensino Médio.
10. Se seu curso foi de Magistério, você poderia contar um pouco dessa experiência e também relatar um pouco de suas primeiras experiências docentes?
11. Onde era a escola? Para que séries você lecionava? Como eram os estudantes?
12. Você acredita que o curso de Magistério lhe deu bagagem suficiente para enfrentar os desafios de sala de aula naquela época?
13. Quais foram os desafios enfrentados por você?
14. Você possui algumas outras memórias marcantes dessa época que deseja compartilhar?

Após concluir esta primeira parte do relato, peço-lhe, por gentileza, que descreva o motivo que o levou a cursar graduação em Letras ou na Área de Linguagem. Conte sobre suas vivências e como foi sua adaptação ao ambiente acadêmico (se essa não foi sua primeira graduação, você também pode se remeter a experiências anteriores). Também gostaria de saber um pouco mais sobre sua carreira como docente e, para isso, preparei mais algumas questões que podem auxiliá-lo:

1. Por que você decidiu pelo curso de Letras ou na área de Linguagens?
2. Quais foram as razões que o levaram a fazer um curso superior? Alguém o motivou?
3. Como você se sentia na universidade no início?
4. Como era sua relação com os colegas, os professores e outras pessoas da comunidade acadêmica?
5. O que você achava da bibliografia escolhida para as disciplinas?
6. Na época da universidade, você já atuava como professor(a) da Educação Básica? Na sua opinião, existia coerência entre a prática escolar e as teorias estudadas na

universidade? De que modo essas bibliografias dialogavam com seu contexto de atuação?

7. Se você exerceu outra profissão além da docente, você considera que essa outra ocupação o/a ajudou no decorrer de sua prática docente?
8. Você acredita que a universidade mudou sua percepção sobre a profissão docente? Mudou também sua percepção de mundo para além do âmbito profissional? Por quê?
9. Quais experiências mais o marcaram nos anos de universidade? Por quê?
10. Quais teorias, aprendidas durante o período de formação universitária inicial, foram relevantes/marcantes para que você pudesse atuar como professor de línguas (seja ela materna ou estrangeira)? Por quê?
11. Essas teorias tinham uma aplicação direta em sala de aula?
12. Pensando em sua experiência universitária, você acredita que as disciplinas, abordagens teóricas e/ou a relação entre escola/universidade poderiam ter ocorrido de maneira diferente? Se sim, o que você acha que poderia ser melhorado e por quê?

Para finalizar, peço que você acrescente outros detalhes referentes a esse momento de sua vida que não foram abordados nas perguntas, mas que você considera relevante partilhar. Mais uma vez, agradeço pela parceria e confiança e me coloco à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que tiver. Estou aguardando com entusiasmo a oportunidade de ler seu memorial e, assim, conhecê-lo(la) um pouco mais e poder dar seguimento à pesquisa com sua valiosa contribuição.

### ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Sociolinguística e letramentos múltiplos: um estudo etnográfico em duas comunidades tradicionais brasileiras”, de responsabilidade de Josiane Prescendo Tonin, estudante de Doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as histórias de vida dos participantes, assim como suas práticas sociolinguísticas, sua variação linguística e seus letramentos, entendendo como essas questões se relacionam com sua práxis docente. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas, interações por escrito e/ou orais e observação participante*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, tais como: compreender que a maneira como você será retratado na escrita do trabalho ou que as perguntas feitas pela pesquisadora responsável durante as interações podem lhe causar danos na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Ao longo de nossas interações presenciais, também é possível que você se sinta cansado de responder às minhas perguntas ou de interagir. Esses riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: utilização de uma linguagem acessível para explicar a pesquisa a ser desenvolvida, informação de detalhes do estudo realizado e interrupção da interação por parte da pesquisadora, caso a temática abordada causar desconforto perceptível, advindo de lembranças desagradável ou qualquer alteração em seu estado de espírito. Caso eu perceba que a interação está se prolongando muito, também irei interromper e retomaremos em outro momento oportuno. Cabe salientar que você receberá outras informações detalhadas que forem requisitadas e, por último, o acesso à redação final da pesquisa antes de sua publicação.

Com esta pesquisa, espera-se apresentar, para um público mais amplo, práticas socioculturais de letramentos múltiplos, variação linguística e formação docente de professores do interior do Brasil que têm um trabalho, cujos frutos ao longo dos anos vêm se mostrando bastante relevantes, inclusive por incentivar os estudantes a ingressarem na universidade pública.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)98206-1583 ou pelo *e-mail* [josiprescendo@gmail.com](mailto:josiprescendo@gmail.com)

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de visitas às comunidades para divulgar os estudos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

X

Assinatura da pesquisadora

---

X

Assinatura do/da participante

...

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**ANEXO 4 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização de minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa, intitulado **Sociolinguística e letramentos múltiplos: um estudo etnográfico em duas comunidades tradicionais brasileiras**, sob responsabilidade de Josiane Prescendo Tonin, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências acadêmicas e/ou e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação de minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança, com relação às imagens e som de voz, são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, de minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_