



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LUCELE MARIA QUADROS

**AS CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA PARA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**

Belo Horizonte  
2025

LUCELE MARIA QUADROS

**AS CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA PARA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa  
Mestrado Profissional em Letras da  
Faculdade de Letras da Universidade  
Federal de Minas Gerais, como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Rodrigues  
Leroy.

Belo Horizonte  
2025

Q1c

Quadros, Lucele Maria.

As contribuições da memória para o letramento racial crítico  
[manuscrito] / Lucele Maria Quadros. – 2025.  
1 recurso online (129 f. : il., fots., color.) : pdf.

Orientador: Henrique Rodrigues Leroy.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 121-123.

Apêndices: f. 124-128.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento –  
Teses. 3. Linguagem e cultura – Teses. I. Leroy, Henrique Rodrigues. II.  
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**AS CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA PARA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO****LUCÉLE MARIA QUADROS**

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **25 de março de 2025**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestra em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

**Prof<sup>a</sup>. Elzimar Goettenauer de Marins Costa**

UFMG

**Prof. Seu João Xavier**

CEFET/MG

**Prof. Henrique Rodrigues Leroy - Orientador**

UFMG

Belo Horizonte, 25 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2025, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Paulo Xavier, Usuário Externo**, em 26/03/2025, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 26/03/2025, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3957119** e o código CRC **1FAB65D6**.



## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de força, esperança e sabedoria, que me sustentou em todos os momentos desta caminhada.

Agradeço ao meu esposo, Raimundo César, e aos meus filhos, Lavínia e João César, pelo amor incondicional, pela compreensão e pelo apoio constante, fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. À minha mãe, Dirce, que sempre foi um exemplo de coragem e determinação, minha eterna gratidão e reconhecimento por nunca ter desistido de mim nem me deixado desistir.

Ao meu orientador, professor Henrique Rodrigues Leroy, expresso meu profundo agradecimento pela orientação segura, pelas contribuições valiosas e pela confiança depositada em meu trabalho. Registro, ainda, meu reconhecimento pela sua paciência e elegância em responder às minhas dúvidas, mesmo nas horas mais impróprias — finais de semana, feriados e, especialmente, após as 22 horas —, sempre com presteza e atenção.

Agradeço também à Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda, pelo acolhimento e apoio à realização desta pesquisa, e, de maneira muito especial, aos meus alunos, que participaram do projeto com entusiasmo, dedicação e boa vontade, contribuindo de forma significativa para os resultados alcançados.

Estendo meus agradecimentos aos professores e colegas do PROFLETRAS/UFMG, que enriqueceram minha formação acadêmica com suas trocas de saberes e experiências. Em especial, deixo registrada minha gratidão à Elaine e à Vanusa, pelo incentivo, amizade e parceria ao longo desta jornada.

Aproveito para agradecer à banca examinadora da defesa de minha dissertação, composta por Profa. Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG), Prof. Seu João Xavier (CEFET-MG) e Prof. Henrique Rodrigues Leroy (UFMG), orientador. Os quais contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional e gentilmente fizeram observações sensíveis, pertinentes e generosas que enriqueceram significativamente este trabalho, ampliando minha compreensão crítica sobre o tema pesquisado e fortalecendo minha prática docente.

Rendo, ainda, um agradecimento especial à comunidade de São José dos Salgados, lugar onde nasci, cresci e onde vivo até hoje. Meu sincero reconhecimento a todos os moradores que acolheram este projeto e, em especial, aos entrevistados, que compartilharam suas histórias, saberes e memórias com

generosidade e sensibilidade, contribuindo para a preservação da identidade cultural do nosso povo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, meu sincero e emocionado muito obrigada.

“[...] E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração”

(Caminhos do Coração – Gonzaguinha)

## RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa aplicada, onde um projeto antirracista foi desenvolvido em sala de aula com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda, localizada no distrito de São José dos Salgados, pertencente ao município de Carmo do Cajuru, Minas Gerais. A pesquisa teve como objetivo promover a consciência da diversidade linguística do português brasileiro e desenvolver o letramento racial crítico dos alunos, por meio do resgate das memórias locais. Fundamentada nos estudos de Aparecida de Jesus Ferreira (2022), Catherine Walsh (2009, 2013), Eclea Bosi (2003) e Rogério Haesbaert (2007), a investigação abordou a linguagem como prática social atravessada por relações de poder, identidade e raça. Considerando o contexto local, marcado pela influência de populações negras e indígenas, a proposta buscou valorizar as histórias, práticas culturais e modos de falar da comunidade. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, com coleta de dados realizada por meio de entrevistas, análise de narrativas orais, registros históricos e atividades pedagógicas colaborativas. A análise dos dados evidenciou que o contato com as narrativas locais ampliou a consciência crítica dos estudantes sobre a relação entre língua, identidade, território e poder, além de desconstruir estereótipos linguísticos e fortalecer o sentimento de pertencimento. A pesquisa reafirma a importância da valorização das memórias locais como estratégia para o fortalecimento do letramento racial crítico e a promoção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

**Palavras-chave:** Memórias locais; Letramento racial crítico; Variedade linguística; Educação antirracista.

## ABSTRACT

This work is the result of an applied research project. An antiracist project was developed in the classroom with an 8th-grade class of Elementary School II at Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda, located in the district of São José dos Salgados, belonging to the municipality of Carmo do Cajuru, Minas Gerais, Brazil. The research aimed to promote awareness of the linguistic diversity of Brazilian Portuguese and to develop students' critical racial literacy through the recovery of local memories. The investigation was based on the studies of Aparecida de Jesus Ferreira (2022), Catherine Walsh (2009, 2013), Eclea Bosi (2003), and Rogério Haesbaert (2007), approaching language as a social practice crossed by relations of power, identity, and race. Considering the local context, marked by the influence of Black and Indigenous populations, the proposal sought to value the community's histories, cultural practices, and linguistic varieties. The adopted methodology was action research, with data collection carried out through interviews, analysis of oral narratives, historical records, and collaborative pedagogical activities. Data analysis showed that contact with local narratives expanded students' critical awareness regarding the relationship between language, identity, territory, and power, contributing to the deconstruction of linguistic stereotypes and strengthening their sense of belonging. The research reaffirms the importance of valuing local memories as a strategy to strengthen critical racial literacy and to promote an inclusive, democratic, and socially committed education.

**Keywords:** Local memories; Critical racial literacy; Linguistic variety; Antiracist education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prédio antigo da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda.....	52
Figura 2 - Imagem atual da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda.....	52
Figura 3 - Aula inicial.....	67
Figura 4 - Dona Ana, moradora mais velha da Catumba.....	67
Figura 5 - Senhor Pedro, Senhor Geraldo e Senhor Expedito, moradores da Catumba.....	68
Figura 6 - Casa construída na comunidade da Catumba, ainda no tempo da escravização.....	76
Figura 7 - Casa de pau a pique em ruínas.....	76
Figura 8 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita.....	94
Figura 9 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita.....	95
Figura 10 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita.....	96
Figura 11 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita.....	97
Figura 12 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita.....	97
Figura 13 - Pesquisa no acervo fotográfico da escola.....	98
Figura 14 - Pesquisa no acervo fotográfico da escola.....	98
Figura 15 - Pesquisa no acervo fotográfico da escola.....	99
Figura 16 - Congado São José em São José dos Salgados.....	105
Figura 17 - Apresentação dos cartazes em sala de aula.....	115
Figura 18 - Apresentação dos cartazes em sala de aula.....	115
Figura 19 - Apresentação dos cartazes em sala de aula.....	116
Figura 20 - Apresentação dos cartazes em sala de aula.....	116

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
2.1 Por que é importante resgatar memórias?.....	22
2.2 Território e Memória: Contribuições para o Letramento Racial Crítico.....	24
2.3 Herança da língua.....	27
2.4 Diversas culturas, diversas línguas.....	34
2.5 Interculturalidade Crítica e o Desafio da Educação para a Diversidade.....	36
2.6 Pedagogia Decolonial e o Letramento Racial Crítico Proposto por Aparecida de Jesus Ferreira.....	38
2.7 O “pretuguês”/ “Mineirês” nossa “plurilíngua”.....	40
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
3.1 A Linguística Aplicada Crítica como instrumento de empoderamento linguístico em sala de aula.....	49
3.2 Contextualização da pesquisa.....	50
3.2.1 A Educação.....	50
3.3 Sujeitos envolvidos.....	54
3.4 Critérios Éticos.....	55
3.5 Etapas de realização da pesquisa do mestrado e procedimentos de geração de registros.....	55
3.6 Caracterização do Estudo.....	58
3.7 Amostra.....	58
3.8 Critérios de Inclusão.....	61
3.9 Retorno aos Avaliados.....	62
<b>4. ANÁLISE DAS ETAPAS DO PROJETO DE ENSINO E DOS REGISTROS GERADOS.....</b>	<b>63</b>
4.1 Para início de conversa.....	63
4.2 Análise linguística da região de São José dos Salgados.....	79
4.2.2 Crenças e Costumes.....	103
4.2.3 Esporte.....	109
4.2.4 Lazer.....	111
4.3 Culminância do projeto.....	114
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>124</b>
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	124
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125
APÊNDICE C–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	127

## 1 INTRODUÇÃO

Todas as comunidades — sejam municípios, povoados, vilarejos ou grandes cidades — possuem um vasto patrimônio rico em diversidades socioculturais que, com o tempo, tende a se perder, ficando preservado apenas nas memórias dos mais velhos. A perda desse patrimônio impede que as novas gerações conheçam suas origens e, conseqüentemente, valorizem suas raízes. Em seu livro *Metamemória – Memórias – Travessia de uma Educadora*, Soares (2001) enfatiza que a integridade histórica de cada ser humano se constitui a partir de seu próprio contexto, reforçando a ideia de que identidade e história são indissociáveis.

Essa concepção é também reafirmada nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que destaca o autoconhecimento, o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização das identidades individuais e coletivas como fundamentais para a formação plena dos estudantes. O currículo, ao reconhecer as práticas culturais diversas, amplia o espaço de fala de sujeitos historicamente marginalizados, validando suas experiências e saberes como potentes na construção do conhecimento escolar.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, a língua portuguesa, embora oficial, manifesta-se em múltiplas formas e variações, resultado do contato histórico entre povos indígenas, africanos trazidos à força e imigrantes de diferentes partes do mundo. Portanto, considerar apenas uma variedade como "correta" ou "adequada" implica reforçar hierarquias linguísticas e sociais que naturalizam a exclusão de falas consideradas "inferiores" ou "erradas" no ambiente escolar.

Essa concepção é criticada já por Carlos Drummond de Andrade em seu poema *Aula de Português* (1979), no qual aponta a distância entre o português ensinado na escola e o vivido no cotidiano. Quando escreve que "o português são dois: o outro, mistério", Drummond evidencia a ruptura entre as práticas linguísticas populares e a norma culta escolarizada. O reconhecimento dessa cisão exige, por parte da escola, a promoção de práticas pedagógicas que respeitem e validem as múltiplas variedades linguísticas como legítimas.

Historicamente, o padrão linguístico imposto no Brasil serviu a interesses coloniais e elitistas, perpetuando a marginalização de modos de falar ligados às classes populares e às populações negras e indígenas. A língua foi, e ainda é,

instrumento de dominação simbólica, configurando-se como um dos mecanismos que estruturaram o racismo linguístico e o apagamento de culturas subalternizadas.

O distrito de São José dos Salgados, no município de Carmo do Cajuru, Minas Gerais — local onde nasci, cresci e resido até hoje — exemplifica essa realidade. A comunidade, marcada por profundas raízes culturais e históricas, viveu o apagamento de muitas de suas memórias e tradições, principalmente aquelas ligadas à população negra local e às práticas culturais da comunidade quilombola da Catumba<sup>1</sup>, localizada no distrito. Apesar da riqueza de sua formação, a sensação de inferioridade linguística, cultural, financeira e racial ainda persiste no imaginário social, resultado direto do processo de colonização e de sua manutenção simbólica ao longo dos séculos.

O professor Oswaldo Diomar (1992), ao escrever o livro “História de Carmo do Cajuru (1747 a 1992)”, tentou reunir uma fonte ampla de pesquisa para fugir ao erro e ser imparcial. Sua queixa, no entanto, é que não havia muitos documentos de pesquisa e, os que existiam, apresentavam contradições e erros. Há muito, venho pensando em desenvolver um projeto de resgate das memórias locais juntamente com os meus alunos, nas aulas de língua portuguesa, para que, juntos, conheçamos nossa identidade através de nossas origens. E considerando que a comunidade de São José dos Salgados possui habitações há quase três séculos, conforme consulta de registros, ela é possuidora de uma cultura variada que precisa ser conhecida.

O distrito de São José dos Salgados possui uma comunidade quilombola denominada “Catumba”, mas não há dados concretos de como se deu sua formação. João Dornas Filho, escritor itaunense diz em seu livro “Itaúna – Contribuição para a História do Município – 1936” que:

Há sérios motivos para se acreditar que o povoado do Catumba tenha a sua origem nalgum quilombo antigo apagado da lembrança dos santannenses. A começar pelo próprio nome do povoado. Catumba é palavra francamente bantú. É o facto de ainda hoje só ser habitado por negros é mais um forte elemento de suspeição. É um caso bem curioso a ser elucidado (Dornas Filho, 1936, p. 100).

---

<sup>1</sup> A origem da palavra “Catumba” é incerta e não há consenso entre os pesquisadores quanto à sua etimologia. Embora existam indícios de que seja um termo de base bantu, não se descarta a possibilidade de uma origem indígena ou mesmo de uma construção híbrida afro-indígena, surgida no contexto da convivência e miscigenação cultural no Brasil colonial. Ou seja, a palavra “Catumba” é tão brasileira, que não dá para saber ao certo se é africana, indígena, afro-indígena ou, como brinca-se, afro-pindorâmica!

Ao registrar a história de Itaúna com seus fatos e curiosidades, João Dornas revela que é interessante ressaltar a existência da comunidade de Catumba, antes pertencida, assim como Carmo do Cajuru e São José dos Salgados, ao município de Itaúna, Minas Gerais. Com a municipalização de Carmo do Cajuru, a comunidade de São José dos Salgados e a Catumba, pertencente à comunidade de Salgados, passaram a pertencer ao novo município.

O autor argumenta, para embasar a afirmação de que a palavra “Catumba” pertence à língua banto, que em leitura da obra “The Americana – a Universal Reference Library”, de Frederick Converse Beach, concluiu que a sudoeste de Angola, há uma região chamada Katumbella. O autor se questiona se haveria alguma relação entre os dois nomes.

Após extensa busca em fontes especializadas, como o *Dicionário Escolar Afro-Brasileiro* (Lopes, 2015), o *Novo Dicionário Banto do Brasil* (Lopes, 2012), *Palavra Banto em Minas* (Queiroz, 2019) e *Camões com Dendê* (Castro, 2022), além de consultas a membros da comunidade e estudiosos locais, não foi possível encontrar uma definição precisa ou consenso sobre a origem e o significado da palavra “Catumba”. Diante da ausência de registros formais ou explicações conclusivas nessas fontes de referência, recorreu-se à pesquisa em fontes abertas na internet. Foi na Wikipédia que se encontrou a explicação mais pertinente, ainda que não definitiva, para o significado do termo. Tal decisão foi tomada com o devido cuidado crítico e metodológico, reconhecendo-se os limites da fonte, mas também a necessidade de propor caminhos interpretativos provisórios diante do silêncio das fontes tradicionais.

Na consulta à internet sobre o significado da palavra, é possível obter duas definições. No dicionário “Infopédia”, lê-se: ka =aqui, +tumba= cai. Esta é uma definição do crioulo cabo-verdiano. Já em consulta à página da web intitulada “Dicionário Informal”, há o seguinte registro: “Carcaça de tumba, ou seja, o resto de um cadáver.”

Em conversa informal com um conhecido de São Tomé e Príncipe das Ilhas, ele perguntou aos seus familiares e uma prima disse que “Catumba” é uma manifestação cultural de dança. Essa definição se aproxima da palavra “Catumbi” do “Novo Dicionário Banto do Brasil” de Nei Lopes (2012), onde se encontra a seguinte definição: “*Catumbi*: [1] s.m. *Espécie de dança (BH). De etimologia controversa. Machado (1987 b) dá origem tupi mas diverge de Nascentes (1966 b). Para nós,*

*nesta acepção, pode ser corruptela de “Cucumbi” (Lopes, p.85, 2012)” cuja definição é:*

Cucumbi: s.m. Antigo folguedo popular afro-brasileiro (BH). do quimbundo “*kikumbi*”, puberdade, festa da puberdade. O folguedo era recriação de ritos de passagem para a adolescência, na África banta (Lopes, p. 98, 2012).

João Dornas dos Santos Filho nasceu em Itaúna, MG em 07 de agosto de 1902 e faleceu em 11 de dezembro de 1962 e é conhecido como um dos precursores dos estudos sobre a língua banto em Minas Gerais tendo registrado seus estudos na década 30 do século passado. Escreveu sobre a história de Itaúna com o intuito de preservar a memória local e contribuir para os registros documentais do local onde nasceu. Sobre a descoberta do município, o autor diz que o que se tem de registro encontra-se nos arquivos de Pitangui, Bonfim e Pará de Minas e afirma ainda que Itaúna acabou sendo “descoberta”, por engano, antes de Ouro Preto, quando Antônio Dias, bandeirante natural de Taubaté, tomou por engano o caminho errado.

Dornas Filho usa o termo engano porque as terras pertencentes à região de Itaúna não possuíam os minerais que os bandeirantes paulistas e portugueses buscavam em Minas Gerais. Embora a região tenha feito fortunas na lavoura e criação de gado. Essa região, segundo consta em registros, foi testemunha de atrocidades realizadas no Triângulo Mineiro antes habitado por indígenas Cataguás que foram atacados violentamente pelos invasores e foram escravizados conforme consta:

Antes, porém, que a serra do Itatiyussú fosse descoberta por Antônio Dias, já Lourenço Castanho Taques, sertanista afamado, percorria em 1675 os mesmos caminhos seguidos por Fernão Dias Paes Leme, vindo atacar os índios cataguás no lugar que se denominou Conquista, em virtude da luta brutal e sanguinolenta que lhe ofereceram os gentios, finalmente vencidos e escravizados (Dornas Filho, 1936, p. 9).<sup>2</sup>

O Triângulo Mineiro está relacionado a cidades localizadas no Centro Oeste pelo fato de que essas cidades e o Triângulo Mineiro estiveram conectados pelo

---

<sup>2</sup> A citação de Dornas Filho (1936) deve ser lida com o devido distanciamento crítico. O uso dos termos “índios” e “gentios”, amplamente adotados por cronistas e historiadores do período colonial e pós-colonial, revela uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora, que classifica os povos originários como inferiores, bárbaros ou incultos. Essa visão desconsidera a complexidade social, cultural e política dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que romantiza ou naturaliza a violência brutal cometida contra eles, como se fosse parte inevitável do processo civilizatório. Ao reproduzir esses termos, mesmo que em registros históricos, é fundamental problematizá-los, reconhecendo que tais designações foram (e continuam sendo) instrumentos de opressão e apagamento das identidades e resistências indígenas.

movimento dos bandeirantes, pela mineração, pelo desenvolvimento de caminhos que estruturaram Minas Gerais e pela escravização de indígenas no período colonial.

O fato de o território de Minas Gerais ter sido anteriormente habitado por indígenas justifica a incidência de tantos locais denominados pela língua dos tupi, assim, nota-se Itaúna (Ita= Pedra e una= Negra) e Carmo do Cajuru (Kaú iurú= Boca da Mata). Essas denominações revelam muitas coisas sobre a identidade do local e são determinantes para o estudo da palavra no contexto sociocultural. Itaúna se tornou município no ano 1901, quando os moradores locais pleiteavam a emancipação.

Para que isso ocorresse, foi necessária a composição dos seguintes distritos: Sant'Anna de São João Acima, São Gonçalo do Pará, Carmo do Cajuru e São Joaquim de Bicas. E durante algumas décadas, Carmo do Cajuru pertenceu ao município. Foi em 1948, quase cinquenta anos mais tarde, que Carmo do Cajuru elevou-se à categoria de município e, para isso, precisou contar com o povoado de São José dos Salgados para preencher o requisito de possuir população superior a dez mil habitantes exigido pela Constituição Estadual para efetivar sua emancipação. Cinco anos depois, São José dos Salgados se elevava à categoria de distrito conforme Lei Estadual nº 1039. Embora pertencente a Carmo do Cajuru, nosso distrito não conta com o município para a maioria de suas necessidades. Sempre que os moradores precisam se deslocar em busca de recursos, eles se dirigem às cidades de Divinópolis, que está à mesma distância de Carmo do Cajuru e oferece mais recursos, Itaúna e Belo Horizonte.

Localizado às margens da rodovia MG 050, antiga rota dos bandeirantes, o distrito leva o nome de São José dos Salgados por esse mesmo fator, uma vez que a primeira família a habitar o local de que se tem notícia, foram os Alves Salgado que residiam em uma fazenda, local de troca de querosene e sal vindos de São Paulo ou Rio de Janeiro a troco dos produtos cultivados e produzidos pelos proprietários, toucinho, farinha, mandioca, etc.

Conforme Dornas Filho (1936), os “caçadores de ouro” não obtiveram sucesso na região. Por outro lado, a região lucrava com o que a terra oferecia, já que mesmo em posse de ouro os garimpeiros morriam de fome por não terem alimento por perto para comprar. Os moradores da região, então, viram a

possibilidade de prosperarem no ramo da agricultura e pecuária para proverem essas pessoas.

O sal que se obtinha de São Paulo e Rio foi fator determinante para a identificação do povoado de São José dos Salgados, haja vista que esse tempero era, mais uma vez, instrumento de troca entre os demais moradores da região. Denominando-se então, como “os Alves do Sal” ou “os Alves dos Salgados”, chegando a “Alves Salgado”, e, por fim, a “Salgados”. Segundo relatos, os Alves Salgado habitavam a região de Tiradentes, em um povoado denominado “Serra de São José”, foi daí que surgiu o primeiro nome do distrito que ficou conhecido como São José do Salgado.

Nos documentos antigos, denominava-se São José do Salgado, mas como os primitivos proprietários da região eram os Alves Salgado, também se referiam ao local como São José dos Salgados.

Por coincidência, os Alves Salgado descendem da família Salgado, do reino da Galícia, na Espanha, do tronco da família de Francisco Alves Salgado e Maria Alves Ribeiro os quais fixaram residência na região perto do local em que se construiu, em meados de 1890, a “Igrejinha do Rosário” ao redor da qual se instalou a comunidade onde, até hoje, se encontram algumas das casas antigas.

A comunidade Catumba pertencente ao distrito fica na área rural, há aproximadamente dois quilômetros e meio de distância e é composta por habitantes negros. Segundo relatos de moradores do distrito de São José dos Salgados, essa população negra é descendente de ex-escravizados que, após obterem sua liberdade, em decorrência da assinatura da Lei Áurea<sup>3</sup>, receberam uma porção de terra de um fazendeiro da região, chamado Antônio Gomes, que, inclusive deu seu sobrenome “Gomes” para os escravizados de seu domínio. Há relatos de que o fazendeiro era um homem bom e tentava tratar os escravizados com justiça, mas sua esposa era cruel e os castigava.

---

<sup>3</sup> Embora o relato popular mencione a doação de terras aos ex-escravizados após a assinatura da Lei Áurea, é importante destacar que a referida lei (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888) limitou-se a abolir formalmente a escravidão no Brasil, sem prever qualquer forma de reparação ou redistribuição de terras para os libertos. A ausência de políticas públicas de integração social e econômica contribuiu para a marginalização histórica da população negra no pós-abolição. Além disso, não há registros documentais que comprovem juridicamente a doação das terras à comunidade Catumba, tampouco se sabe ao certo se foram realmente cedidas pelo fazendeiro Antônio Gomes ou se a área foi ocupada de forma espontânea como estratégia de refúgio e sobrevivência dos ex-escravizados. Inclusive, conforme aponta Dornas Filho (1936), há indícios de que o local tenha se originado de um antigo quilombo, o que reforça a hipótese de ocupação autônoma da terra por parte de seus moradores.

Mas sobre a posse das terras, não há apenas uma versão, se pesquisarmos sobre a comunidade em redes sociais, vemos que há especulações de que a comunidade pode apresentar vestígios do quilombo do Rei Ambrósio.

Conforme vários estudos, o Quilombo do Ambrósio ou Campo Grande envolvia uma extensa região que poderiam ser denominadas de “comarcas quilombolas” que se iniciavam à margem direita do Rio Grande e norte de São José e São João Del Rei, entre os rios Pará e Paraopeba chegando-se até a atual região de Ibiá/Serra da Saudade e Medeiros, sendo que as lutas quilombolas se originaram a partir da destruição de povoados de negros livres ocorridas em 1746, principalmente, conforme cita Martins (1995) (Brasileiro, 2018, p. 63).

Essas informações, no entanto, são desconstruídas, haja vista que nos arredores da comunidade há ainda muros construídos pelos ex-escravizados e seus descendentes contam que esses muros foram feitos a custa de muito sacrifício, uma vez que seus antepassados relatavam que precisavam carregar pesadas pedras sob tortura de seus senhores até as divisas onde os muros foram construídos. Há também a versão de Dornas Filho que afirma que não se pode ter certeza de como surgiu a comunidade, pois esse fato escapou da memória dos itaunenses, restando a hipótese da comunidade ter se originado em algum quilombo antigo.

Considerando-se o fato de que a comunidade Catumba é habitada por negros, descendentes de escravizados, e que esses escravizados foram trazidos do continente africano, infere-se que o termo “Catumba” tenha origem na África, mas não há registros da real origem da denominação do local.

Foi a partir dessa percepção que surgiu o desejo de pesquisar, registrar e valorizar as histórias, memórias e práticas culturais dos habitantes do distrito. A pesquisa realizada, em parceria com alunos do 8º ano da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda, teve como foco o resgate das memórias locais como estratégia para promover o letramento racial crítico e a valorização das identidades presentes na comunidade.

O conceito de letramento racial crítico, conforme desenvolvido por Aparecida de Jesus Ferreira (2022), fundamentou o trabalho, entendendo a linguagem como espaço atravessado pelas relações de raça, poder e identidade. A proposta pedagógica visou capacitar os alunos a refletirem criticamente sobre como raça e racismo estruturam práticas discursivas e sociais, reconhecendo suas próprias vozes e narrativas como legítimas e potentes.

Além disso, a pesquisa alinhou-se às propostas da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial discutidas por Catherine Walsh (2009; 2013), que apontam a urgência de descolonizar o currículo escolar, resgatando saberes silenciados e reconhecendo epistemologias subalternizadas como essenciais para a formação humana plena. A desconstrução dos padrões coloniais de conhecimento permitiu abrir espaço para a valorização das narrativas locais como instrumentos de resistência e transformação social.

Também inspiraram a pesquisa iniciativas culturais contemporâneas, como o projeto "AmarElo", de Emicida, que levou populações negras e periféricas ao Teatro Municipal de São Paulo — espaço historicamente vedado a essas populações — para a celebração de suas memórias e contribuições na formação da cultura nacional.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio da metodologia da pesquisa-ação, permitindo a participação ativa dos alunos na investigação e na construção do conhecimento. Foram realizadas entrevistas com moradores antigos, levantamento de documentos históricos, fotografias, gravações de voz e vídeos, respeitando-se sempre os princípios éticos de consentimento e assentimento. As práticas discursivas orais e multimodais resultaram na produção de cartazes, materiais didáticos e registros digitais, constituindo um acervo comunitário das memórias locais.

Considerando que a comunidade de São José dos Salgados mantém práticas de oralidade enraizadas no cotidiano, a pesquisa reforçou a importância da tradição oral como forma legítima de letramento, conforme proposto pela BNCC (2018). Obras da tradição popular, como versos, cirandas, cantigas, contos folclóricos e práticas de origem africana — como os vissungos descritos por Freitas e Queiroz (2015), que são cantos de origem banto utilizados por africanos escravizados como forma de expressão cultural, resistência e preservação da memória ancestral — foram resgatadas e revalorizadas no espaço escolar.

Nesse processo, compreendeu-se que a memória é um território de disputa simbólica, onde se constroem as identidades e se reescrevem as histórias silenciadas. Como aponta Gonzalez (1984), a contribuição dos povos africanos para a formação da cultura e da língua brasileira é profunda e incontestável, mas historicamente invisibilizada. Resgatar essas contribuições e reconhecer as práticas linguísticas locais como legítimas constituíram objetivos centrais deste trabalho.

Nesse sentido, para atingir os objetivos geral e específicos desta pesquisa, propôs-se a seguinte indagação: como trabalhar o letramento racial crítico a partir do resgate da memória e das diversidades linguístico-culturais do distrito de São José dos Salgados e da comunidade Catumba, pertencentes ao município de Carmo do Cajuru?

Assim, este projeto investigativo teve como objetivo geral: investigar, a partir da prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em uma turma de 8º ano de uma escola pública mineira, as memórias linguístico-culturais de moradores das comunidades pertencentes ao distrito de São José dos Salgados, com a finalidade de promover o letramento racial crítico dos alunos e contribuir para seu empoderamento linguístico.

Como objetivos específicos, buscou-se: visibilizar, junto com os alunos, as histórias locais dos sujeitos da comunidade; sensibilizar os alunos para a valorização da territorialidade e do pertencimento; e fomentar os letramentos raciais críticos dos estudantes através da memória linguístico-cultural local.

A partir dessas ações, a pesquisa visou não apenas resgatar e preservar as memórias locais, mas também transformar o espaço escolar em um ambiente mais inclusivo, plural e comprometido com a justiça social e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa foi desenvolvida baseada nas obras de Bosi (2023) que aborda a importância da conservação das memórias para a preparação do presente; Haesbaert (2003), e Haesbaert e Limonad (2007) para conceituar territorialidade; Dornas Filho (1942) um dos iniciantes nos registros da palavra banto em Minas Gerais; Gonzalez (1983) sobre o conceito do “pretuguês” como língua materna; Maher (2007), sobre a educação do entorno, para falar sobre a importância da conscientização e do empoderamento de pessoas possuidoras de culturas diversas na construção da identidade e para a decolonialidade; Leroy (2021) sobre a linguística aplicada indisciplinar e os estudos translíngues, para conhecimento da formação da língua e atuação dos povos povos originários e africanos nessa construção; Bagno (2007) que aborda as diversas influências na história e na formação da variedade brasileira da língua portuguesa; Queiroz (2019) sobre a palavra banto em Minas; Walsh (2009) e Walsh (2013) sobre repensar a educação latino-americana a partir do conceito de Interculturalidade; e Ferreira (2022) p.207 a 215. para fundamentar o letramento racial crítico.

### 2.1 Por que é importante resgatar memórias?

Resgatar memórias não é apenas uma forma de revisitar o passado; trata-se de um exercício vital para compreender o presente e construir um futuro mais consciente e crítico. Em seu livro *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, a psicóloga Ecléa Bosi (2023) ilumina essa necessidade ao explorar as memórias dos idosos, revelando como suas recordações podem contribuir para a compreensão histórica e social de uma comunidade. Através dessas lembranças, temos acesso a um universo cultural que muitas vezes não se encontra nos registros oficiais, mas que é essencial para a construção de identidades e para a formação de um letramento crítico, especialmente no contexto de temas complexos como o letramento racial crítico.

Segundo Bosi, “a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações.” (Bosi, 2023, p.49). Esse ponto é essencial para entender o papel da memória na formação de um olhar crítico. Quando resgatamos e discutimos as memórias de

grupos marginalizados ou de minorias racializadas, estamos nos propondo a reconhecer as experiências de dor, resistência e superação que muitas vezes foram apagadas ou minimizadas pela narrativa oficial. A memória coletiva que emerge do relato dos mais velhos se torna, então, um ato de resistência, uma forma de “subversão silenciosa” ao status quo, possibilitando a criação de uma nova consciência crítica.

Esse processo de resgate de memórias também é fundamental para o fortalecimento do que se conhece como *letramento racial crítico*, uma abordagem que busca desenvolver nos alunos – e na sociedade em geral – a capacidade de entender, questionar e desafiar as estruturas de poder e as relações raciais desiguais. Através das lembranças, especialmente aquelas que carregam o peso da exclusão e do preconceito, é possível suscitar diálogos e reflexões que levam à compreensão mais profunda das raízes das desigualdades sociais, do racismo, das histórias duramente vividas, mas não contadas e documentadas. A memória torna-se, assim, uma ferramenta pedagógica poderosa para o questionamento da ordem racial estabelecida, ampliando a visão dos indivíduos sobre sua posição dentro de um sistema social historicamente marcado por desigualdades.

Ecléa Bosi afirma que

Um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória encontra-se no estudo das pessoas idosas. Nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de alguma modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade (Bosi, 2023, p. 62).

Essa passagem nos lembra que, ao ouvir e registrar as experiências dos mais velhos, estamos construindo uma ponte com o passado que nos ajuda a compreender melhor nossa identidade coletiva, com todas as suas complexidades e tensões. No contexto do *letramento racial crítico*, essa ligação entre passado e presente é fundamental: ao conhecer as histórias de luta e resistência de comunidades racializadas, podemos questionar os padrões de opressão ainda vigentes e promover um aprendizado significativo e transformador.

Portanto, resgatar memórias é mais do que um ato de preservação; é uma forma de educar e conscientizar, oferecendo ao indivíduo a possibilidade de compreender seu próprio papel no tecido social. Em última análise, como bem coloca Bosi, "a memória é o fio que nos une ao coletivo" (Bosi, 2003, p. 42), e, através dela, podemos abrir espaço para novas narrativas e para a construção de um mundo onde o respeito e a justiça social sejam valores centrais. Em suma, resgatar as memórias é uma forma de resistir, de criticar e de transformar, contribuindo para um entendimento mais profundo das relações raciais e da própria estrutura social em que estamos inseridos.

Nesse contexto, é fundamental considerar que memória e território se entrelaçam de maneira indissociável no processo de construção identitária dos sujeitos. A análise das relações entre território, memória e identidade revela-se essencial para compreender as dinâmicas de poder e resistência presentes nos espaços locais, especialmente em comunidades historicamente marginalizadas. Assim, passa-se a discutir como essas noções se articulam no fortalecimento do letramento racial crítico, a partir do reconhecimento das memórias e dos territórios como espaços de disputa simbólica e política.

## **2.2 Território e Memória: Contribuições para o Letramento Racial Crítico**

Todo pesquisador que tenta resgatar as memórias do local onde vive, o faz com interesse de preservar sua identidade histórica e conhecer seus ancestrais e como se deu a povoação daquele lugar. Além disso, tentam descobrir as verdades que foram mascaradas em benefício daqueles que detinham e exerciam o poder sobre o povo.

No texto "*O território em tempos de globalização*", publicado em 2007, Rogério Haesbaert propõe uma abordagem ampliada e multifacetada do conceito de território, essencial para entender as dinâmicas de poder, identidade e memória no mundo contemporâneo. Para Haesbaert, o território deve ser compreendido além de suas delimitações físicas, abrangendo aspectos simbólicos e relacionais. Ele afirma que "Os homens, ao tomarem consciência do espaço em que se inserem (visão mais subjetiva) e ao se apropriarem ou, em outras palavras, cercarem este espaço (visão mais objetiva), constroem e, de alguma forma, passam a ser construídos pelo território" (Haesbaert, 2007, p. 42).

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante em um contexto globalizado, no qual as conexões entre o local e o global tornam os territórios mais fluidos e interdependentes. Haesbaert defende a territorialidade global que se configura a partir da fragmentação para melhor reorganização da globalização. Essa ideia destaca como o território é moldado por fluxos culturais, econômicos e sociais, ao mesmo tempo em que mantém características específicas que refletem a história e as experiências de seus ocupantes.

Quando aplicado ao letramento racial crítico, o conceito de território apresentado por Haesbaert aborda uma discussão sobre a mobilidade para compreender como os espaços são apropriados por grupos racializados como forma de resistência e afirmação identitária. É possível destacar que o território, enquanto espaço de disputa e negociação, é também um local de memória coletiva e de fortalecimento cultural. Isso significa que o resgate das memórias locais em territórios específicos é uma forma de reivindicar narrativas históricas frequentemente apagadas ou marginalizadas pelas estruturas de poder.

Ao discutir as dinâmicas de poder no território, Haesbaert sublinha que a relação de domínio e resistência se expressa materialmente nos territórios, mas também simbolicamente, por meio da luta pelo reconhecimento e pela memória. Nesse sentido, o território torna-se um espaço pedagógico, onde as memórias locais podem ser usadas como ferramentas de conscientização crítica e transformação social.

Dessa forma, o artigo de Haesbaert contribui significativamente para o debate sobre a relação entre território, memória e identidade. Ele nos ajuda a compreender como os territórios, ao serem apropriados e ressignificados, se tornam lugares estratégicos para a formação de um letramento racial crítico, capaz de desafiar narrativas hegemônicas e promover a valorização das experiências de grupos historicamente marginalizados.

No texto *Território e multiterritorialidade: um debate*, Rogério Haesbaert (2007) amplia a discussão sobre o conceito de território, introduzindo a ideia de multiterritorialidade como uma forma de compreender as complexas relações entre espaço, identidade e poder na contemporaneidade. Para Haesbaert, o território não pode ser reduzido a uma perspectiva unidimensional de controle ou posse; ele é, antes de tudo, uma construção social e simbólica que reflete as interações entre indivíduos, grupos e instituições.

Haesbaert define o território como uma combinação de apropriação simbólica e controle político ou econômico de um espaço, destacando sua natureza multifacetada. Ele argumenta que, em tempos de globalização, as relações territoriais se tornaram mais dinâmicas e fluidas, configurando uma multiplicidade de territorialidades. A multiterritorialidade, segundo o autor, reconhece que os sujeitos não estão limitados a um único território, mas se relacionam com diversos espaços de maneira simultânea e interconectada.

Essa abordagem é especialmente relevante para o tema do letramento racial crítico, pois evidencia como grupos racializados vivem e reivindicam múltiplos territórios enquanto enfrentam desafios relacionados ao racismo estrutural e às desigualdades espaciais. Podemos observar que os territórios não são apenas locais de dominação, mas também espaços de resistência e reexistência”. Isso sugere que as memórias locais, quando resgatadas, não apenas reforçam a identidade coletiva de grupos marginalizados, mas também reconfiguram o território como espaço de luta e afirmação cultural.

Além disso, Haesbaert discute como as multiterritorialidades geram novos significados culturais e simbólicos. Ele aponta que as territorialidades sobrepostas revelam as tensões entre tradição e modernidade, entre o local e o global. Para o letramento racial crítico, essa visão permite compreender como as memórias e experiências dos territórios podem servir como ferramentas pedagógicas para a desconstrução de narrativas hegemônicas.

Por fim, a multiterritorialidade é um recurso potente para abordar as desigualdades e os conflitos sociais contemporâneos. É possível compreender que a multiterritorialidade compreende as formas como o espaço é produzido e reproduzido pelas práticas sociais. Essa perspectiva fortalece a ideia de que o resgate das memórias locais, associado ao estudo das relações territoriais, pode promover uma educação crítica e transformadora, voltada para o enfrentamento das desigualdades raciais e sociais.

Assim, o conceito de multiterritorialidade apresentado por Haesbaert contribui significativamente para o debate teórico sobre território, memória e identidade, oferecendo uma base sólida para discutir o papel do espaço na formação de sujeitos críticos e engajados na luta por justiça social.

## 2.3 Herança da língua

“Nada na língua é por acaso”. Assim, afirma Marcos Bagno (2007) em seu livro com o mesmo título. O material de estudo abordado nesse livro é a sociolinguística, assim definida pelo autor:

A sociolinguística surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960, quando muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada (Bagno, 2007, p.28).

Esta também era uma preocupação do escritor João Dornas Filho que, em seu livro intitulado “A influência social do negro brasileiro” (1942), no primeiro capítulo “Vocabulário Quimbundo” argumenta que:

Os estudos sobre o negro brasileiro têm se ressentido da falta de um conhecimento mais exato da língua que falavam os pretos importados pelo tráfico, talvez porque hoje, quando o interesse por esses assuntos cresceu à altura da sua importância, já quase não existem mais africanos ou descendentes próximos de africanos que conheçam a língua dos seus maiores.

E o conhecimento desse ramo do assunto é fundamental para uma análise perfeita, porque a língua, nas suas características, no seu gênio, nas suas formas diversas, é a chave de muitos problemas de folclore, sociologia, etnografia e outros prismas da questão (Dornas Filho, 1942, p. 71-72).

Dornas Filho é considerado um importante historiador brasileiro e foi o primeiro a reunir o vocabulário banto em registros documentais. O fato de ter vivido próximo à comunidade de Catumba pode tê-lo influenciado a realizar a pesquisa, haja vista que na comunidade falava-se uma língua diferente do português brasileiro. Essa afirmação foi feita pelo próprio autor.

Embora o autor tenha trazido contribuições significativas para os estudos das comunidades negras no Brasil, especialmente no Município de Itaúna, Minas Gerais, na comunidade da Catumba, é importante salientar que o trecho supra citado reflete uma perspectiva datada e problemática sobre a experiência negra no Brasil, especialmente ao utilizar a palavra "importados", que sugere um viés mercantilista e desumanizador ao se referir a pessoas traficadas e escravizadas. Em uma abordagem mais crítica e adequada, devemos reconhecer que esses indivíduos foram "trazidos à força por uma empresa colonizadora e escravizadora", o que enfatiza a violência e a coerção do processo escravista.

Além disso, a afirmação de que "já quase não existem mais africanos ou descendentes próximos de africanos que conheçam a língua dos seus maiores" não pode ser generalizada. Ainda existem comunidades quilombolas e grupos de matriz africana no Brasil que preservam elementos linguísticos de seus antepassados, seja por meio de línguas africanas ainda faladas, seja pela permanência de expressões, vocabulário e formas de organização linguística que resistiram ao longo do tempo. O não conhecimento da língua ancestral pode ter ocorrido nos contextos específicos estudados por Dornas Filho, mas essa não é uma realidade absoluta para todas as comunidades afrodescendentes.

Por fim, a ideia de uma "análise perfeita" deve ser problematizada, pois toda pesquisa carrega marcas do seu tempo, de sua metodologia e das concepções teóricas do pesquisador. O conhecimento é sempre parcial e em construção, especialmente em temas complexos como raça, cultura e identidade. Dessa forma, é necessário que abordagens mais contemporâneas sejam pautadas na crítica ao racismo estrutural e na valorização dos saberes e das resistências das populações negras.

Dornas Filho (1936) afirma que Itaúna possuía muitos escravizados e que o tráfico de escravizados era intenso, isso se deve ao fato de que a região abastecia as zonas de mineração com agricultura e pecuária. Esse fator justifica a existência de uma comunidade de negros nesta região.

A partir das considerações feitas por Gonzalez (1983), no ensaio intitulado "*Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*", é possível compreender a junção do português com as línguas africanas através da convivência dos moradores das casas grandes (e pequenas) com as africanas, principalmente as mães pretas, responsáveis por cuidar das crianças brancas desde o nascimento, uma vez que as esposas dos senhores e mães biológicas se recusam a realizar essa função. Institui-se, então, conforme nomeia Gonzalez, o "pretuguês", língua materna que as crianças ouvem de suas mães pretas e da qual se apropriam fundindo o português com as línguas africanas para criar mais uma variedade linguística brasileira.

Bagno (2007) defende que a língua é uma atividade social e, como tal, deve atender às necessidades de comunicação efetiva dos falantes e, para isso, devem, constantemente, se adequarem às diversas situações de fala, criando novas palavras, novas regras gramaticais e utilizando figuras de linguagens que tornem suas falas mais expressivas. Segundo o autor:

A mudança linguística é resultado da interação entre fatores internos – os mecanismos cognitivos que processam a linguagem dentro do nosso cérebro – e fatores externos da língua, ou seja, fatores sociais e culturais (Bagno, 2007, p.169).

É importante refletir, aqui, sobre o fenômeno da variação linguística em todo o território brasileiro fruto dessa atividade social que é tão importante para a comunicação, para entender que o que ocorre em âmbitos menores, como é o caso do distrito de São José dos Salgados é a influência da adequação linguística para a efetivação da comunicação de falantes. O que se considera “erro” na fala é, na verdade, processo dos fenômenos de transformações pelos quais a língua passa constantemente para que a comunicação entre falantes, de fato, aconteça.

Dornas Filho faz menção a essa adequação linguística quando afirma que a undaca de quimbundo (língua de quimbundo), língua falada pelos africanos vindos do Congo, sofreu alteração no Brasil, ao ser utilizada para a comunicação com os falantes do português. Conforme se lê:

O quimbundo, ou “undaca de quimbundo”, que conhecemos, é um dialeto congolês que, em presença do novo meio onde se expandiu, há de ter se modificado bastante em relação à pureza original. Mas é justamente por esse motivo que ele mais nos interessa. Por essa transformação operada com o fim de servir de expressão num ambiente estranho àquele em que se gerou, adaptando-se e vincando a língua do Brasil (Dornas Filho, 1942, p. 71-72).

Os primeiros estudos sobre as línguas africanas e sua relação com a formação do português brasileiro foram desenvolvidos, em grande parte, por pesquisadores inseridos em um contexto acadêmico marcado por visões racistas e colonizadoras. O próprio interesse pelo tema, bem como os métodos de pesquisa e as interpretações construídas, refletiam um olhar eurocêntrico que desconsiderava a complexidade e a legitimidade das línguas africanas. Muitas vezes, esses estudos apresentavam as línguas africanas como inferiores ou rudimentares, reforçando narrativas que hierarquizavam as culturas e os saberes.

Nesse sentido, é importante destacar que trazer João Dornas Filho para este trabalho não significa apenas reconhecer sua contribuição para o estudo da presença africana na formação do português brasileiro, mas também problematizar a perspectiva da qual ele partia. Dornas Filho escreveu suas análises há quase um século, em um período em que o pensamento colonial ainda predominava nos

círculos acadêmicos. Seus escritos refletem essa influência, especialmente ao sugerir que as línguas africanas careciam de recursos linguísticos suficientes ou que foram "modificadas" no contato com o português, como se houvesse um modelo original puro a ser comparado.

Ao analisar suas colocações, é necessário um olhar crítico que desconstrua essa visão. As línguas africanas que vieram para o Brasil não eram estáticas nem deficientes; pelo contrário, eram sistemas linguísticos completos, que foram preservados e adaptados em diferentes contextos. Além disso, comunidades afrodescendentes mantiveram, e ainda mantêm, vivas muitas dessas línguas, contrariando a ideia de que seu desaparecimento foi inevitável. Portanto, ao abordar a obra de João Dornas Filho, esta pesquisa propõe não apenas um resgate de seu trabalho, mas também um questionamento de seus pressupostos, inserindo-o em um debate mais amplo sobre a valorização das línguas africanas e sua influência no Brasil.

Dornas Filho faz menção a essa adequação linguística quando afirma que a undaca de quimbundo (língua de quimbundo), língua falada pelos africanos vindos do Congo, sofreu alteração no Brasil, ao ser utilizada para a comunicação com os falantes do português. Conforme se lê:

O quimbundo, ou "undaca de quimbundo", que conhecemos, é um dialeto congolês que, em presença do novo meio onde se expandiu, há de ter se modificado bastante em relação à pureza original. Mas é justamente por esse motivo que ele mais nos interessa. Por essa transformação operada com o fim de servir de expressão num ambiente estranho àquele em que se gerou, adaptando-se e vincando a língua do Brasil (Dornas Filho, 1942, p. 71-72).

O trecho de Dornas Filho (1942) apresenta uma visão essencialista da língua ao sugerir que o quimbundo, ou "undaca de quimbundo", teria sofrido uma modificação em relação à sua "pureza original" ao se expandir em um novo meio. No entanto, essa concepção parte de uma noção equivocada de que existiriam línguas puras e originais. Para nós, as línguas são sistemas dinâmicos, historicamente situados, que resultam de múltiplos contatos, variações e mudanças.

O que existia antes do contato linguístico no Brasil não era uma língua pura, mas uma variedade da língua congoleza falada no território do atual Congo. Esse idioma, assim como qualquer outra língua, já passava por transformações naturais dentro de seu próprio contexto sociocultural. O contato com o português e com

outras línguas africanas no Brasil intensificou esse processo, levando a novas formas de expressão que refletem a adaptação e a resistência das populações africanas escravizadas.

Portanto, ao invés de uma visão que contrapõe uma suposta "pureza original" a uma língua transformada, é mais apropriado reconhecer que todas as línguas são fluidas e moldadas pelas interações sociais e históricas. O quimbundo no Brasil, assim como qualquer outro idioma em contato com novas realidades, se modificou não porque perdeu uma pureza inexistente, mas porque continuou vivo, adaptando-se e ressignificando-se dentro das condições impostas pelo colonialismo e pela diáspora africana.

O autor que, relatou achar necessária a urgência de realizar uma pesquisa para recolher o vocabulário do quimbundo, haja vista que, na época de sua pesquisa (fim da década de 30, início da década de 40) já não se encontravam mais, na região estudada por Dornas Filho, tantos africanos que preservavam a sua língua materna. E essa não preservação, na maioria das vezes, era um projeto colonial de agastamento das línguas africanas cujo objetivo era segregar e separar os africanos escravizados para que não se reunissem e nem se organizassem contra os colonizadores. Ao divulgar resultados de sua pesquisa no livro "A influência social do negro no Brasil" (1942), ele faz um relato curioso sobre a relação do significado da palavra "Bunda" ou M'bunda, adjetivo gentilício de um povo banto, a palavra era usada para designar coisa feia, ruim, reles, inferior e a denominação vulgar da parte óssea onde se localiza a bacia no corpo humano, ou seja, as nádegas.

Pela obra de Dornas Filho, não é possível identificar quais falantes usavam a palavra "bunda" para designar adjetivo pejorativo, mas se considerarmos o modo como a narrativa se desenrola, é fácil compreender que eram os brancos, falantes do português que usavam o termo com essa intenção, haja vista que o autor considera o quimbundo uma língua inferior ao português, pois apesar de ele estar estudando sobre a contribuição do negro na sociedade, sua visão é colonizadora, além de afirmar que:

Vários tipos populares negros, hoje desaparecidos, que serviam de troça para os moleques de Itaúna. Eram pretos de ascendência africana, se não direta, pelo menos muito próxima (Dornas Filho, 1942, p. 70-71).

Dornas (1942), embora tenha importante contribuição para as pesquisas realizadas, faz registros preconceituosos com aspectos coloniais ao fazer referência à língua falada pelos africanos como sendo inferior à língua portuguesa conforme se lê: “Língua de formação bem rudimentar ainda, o congoês, pelos seus dialetos, não possui os atributos e as flexões que apresentam as línguas mais evoluídas como o português” (Dornas Filho, 1942, p.71-74). Ainda assim, é possível reconhecer um estudo sistemático acerca da formação dessa língua e de suas contribuições para a formação do português brasileiro atual. Conforme o autor, o quimbundo recorre ao português para efetivar uma situação comunicativa com os falantes dessa língua, quando os recursos linguísticos daquele não são suficientes.

Segundo consta em seus estudos, não há artigos, pronomes demonstrativos ou variação de alguns substantivos para feminino, além de não haver flexão verbal no vocabulário quimbundo. Por não possuírem variação na língua para o gênero feminino, se expressavam de maneira infantilizada conforme afirma o autor: Resume-se em ajuntar a palavra - mulher (ocaia ou mandumba) ao substantivo a ser modificado: - rei (vicóra), Rainha (ocaia do vicóra) – mulher do rei. Porco (camguero), porca (mandumba do canguero).

O autor explica, em nota, que percebe-se que, para o feminino de animais, eles usam “mamdunda” e para mulheres, “ocaua”.

A afirmação de que a ausência de variação de gênero em determinadas línguas africanas resultaria em uma forma "infantilizada" de expressão reflete uma visão profundamente colonizadora e racista. A noção de que uma língua precisa necessariamente marcar gênero da mesma forma que o português para ser considerada completa ou sofisticada ignora a diversidade estrutural das línguas e a riqueza de suas gramáticas.

Dornas Filho parte de um viés eurocêntrico ao sugerir que o uso de construções descritivas, como "ocaia do vicóra" para "rainha", indicaria uma limitação ou inadequação da língua. No entanto, diferentes línguas possuem diferentes formas de marcar relações sociais, gênero e posse, e nenhuma delas pode ser considerada superior ou inferior por conta disso. Se compararmos ao inglês, por exemplo, vemos que a língua também não marca gênero em substantivos comuns, como "teacher" (professor/professora) ou "doctor" (médico/médica), sem que isso seja visto como um traço de infantilização.

A escolha de palavras como "infantilizada" e a ênfase na suposta insuficiência da língua africana para nomear o feminino revelam um posicionamento que desqualifica e subestima a complexidade linguística dessas comunidades. Essa abordagem ignora que diferentes línguas constroem sentidos e categorias sociais de formas variadas, todas igualmente válidas dentro de seus próprios contextos culturais. Portanto, ao analisarmos esse trecho de Dornas Filho, torna-se essencial problematizar sua perspectiva e reafirmar que as línguas africanas trazidas ao Brasil eram tão completas e funcionais quanto qualquer outra, independentemente de sua estrutura morfológica ou de suas convenções para marcar gênero.

Nas frases com verbos, o autor afirma que são poucos e não apresentam flexão ao serem conjugados. Para efetivar a compreensão do que diziam os falantes do quimbundo, era necessário observar o contexto da situação de fala. "E a frase: *O cuêto vindêro cachia no curimã*, que dizer: - o branco está chegando no serviço..." (Dornas Filho, 1942, p.71-72).

A afirmação de Dornas Filho de que o quimbundo recorria ao português "quando os recursos linguísticos daquele não são suficientes" reflete uma perspectiva colonizadora da linguagem, que desconsidera a plena funcionalidade das línguas africanas e reforça uma hierarquização linguística. Se o quimbundo era utilizado por um povo para se comunicar, ele certamente possuía os recursos necessários para expressar todas as experiências e necessidades desse grupo. Nenhuma língua é intrinsecamente insuficiente; sua suficiência está diretamente relacionada ao contexto sociocultural em que é empregada.

O que ocorre em situações de contato linguístico não é uma questão de "insuficiência", mas sim de adaptações e trocas linguísticas motivadas por fatores sociais, políticos e históricos. A imposição do português como língua dominante no Brasil colonial não se deu porque as línguas africanas eram limitadas, mas porque a estrutura de poder colonizadora restringiu o uso e a transmissão desses idiomas, forçando seus falantes a recorrer ao português para garantir sua sobrevivência em um ambiente de opressão.

Além disso, é importante considerar que Dornas Filho escreveu sobre o tema há quase 100 anos, em um período no qual os estudos linguísticos ainda estavam fortemente marcados por concepções eurocêntricas. Sua análise parte de uma visão colonizadora que desvaloriza as línguas africanas, tratando o português como um idioma superior ou mais desenvolvido. No entanto, sabemos que todas as línguas

são igualmente complexas e plenamente capazes de expressar as experiências de seus falantes. Assim, a presença de palavras portuguesas no quimbundo falado no Brasil deve ser compreendida não como uma compensação por uma suposta deficiência, mas como um fenômeno natural de contato linguístico e resistência cultural em meio às condições impostas pela colonização e escravização.

## **2.4 Diversas culturas, diversas línguas**

A língua não é algo fixo ou inato, mas uma construção dinâmica, criada e negociada por meio das práticas linguísticas realizadas em contextos sociais, culturais e interativos. Essas práticas são ações concretas e específicas em que as pessoas utilizam a linguagem para se comunicar e interagir.

As línguas se configuram como desempenhos fluidos, moldados e constantemente transformados pelas interações que ocorrem em diversas zonas de contato. Elas são, como afirma Hooks (2017, p. 224), “um território onde nos transformamos em sujeitos”, funcionando como uma via pela qual conhecemos o outro e, ao mesmo tempo, nos reconhecemos.

A articulação dos conceitos da Linguística Aplicada permite discutir as relações entre território, memória e linguagem, enfatizando como esses elementos dialogam com a formação de sujeitos críticos e engajados socialmente. A obra se destaca por abordar o território não apenas como espaço físico, mas como uma construção sociocultural mediada pelas práticas discursivas e linguísticas.

Em seu artigo: *Decolonialidade, Pós-memória e Pretuguês nos “300 Anos de Minas Gerais”: Pela Visibilização e pelo Respeito às Histórias e Paradigmas outros*, Leroy propõe uma visão ampliada do território mineiro, realizando provocações que questionam a comemoração aos 300 anos de Minas Gerais, celebrada em 2020 uma vez que o Brasil já era habitado antes do “descobrimento” em função da submissão do povo brasileiro ao modelo colonial. Leroy realiza uma abordagem decolonial para discutir a diversidade cultural e linguística do povo mineiro. Essa abordagem, inserida no campo da Linguística Aplicada, reconhece o papel central da linguagem na constituição dos territórios enquanto espaços simbólicos e identitários. O autor argumenta que o território é também uma prática discursiva, pois os sentidos atribuídos ao espaço emergem das interações sociais e dos

discursos que o constituem. Nesse aspecto, ele cita o “pretuguês” de Gonzalez e o “mineirês”. Assim:

O nosso conhecido e famigerado mineirês pode muito bem ser considerado uma variedade muito rica e diversa do pretuguês, haja vista que milhares de escravizados vieram para cá para trabalharem nas minerações predatórias e extrativistas do ouro, do diamante e de outras pedras preciosas (Leroy, 2021, p. 163).

Ao explorar a relação entre memória e linguagem, Leroy enfatiza que as narrativas locais desempenham um papel fundamental na preservação e transmissão de identidades coletivas. Ele afirma que as memórias não são apenas relatos do passado, mas também atos performativos que constroem territorialidades e reivindicam pertencimentos negligenciados pela colonização. Essa visão reforça a importância de resgatar e valorizar as histórias locais como parte de uma pedagogia crítica voltada para a resistência dos povos que segundo o autor, sempre existiram e de enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais por parte dos grupos minoritarizados.

No campo da Linguística Aplicada através das práticas translíngues, Leroy destaca a importância de analisar os discursos que emergem dos territórios como forma de compreender as dinâmicas de poder e resistência. Ele observa que os discursos produzidos no “Pretuguês” e nas fronteiras não apenas refletem realidades locais, mas também contestam narrativas hegemônicas que tentam silenciar ou invisibilizar essas vozes, por isso, as práticas em sala de aula e fora dela devem se intensificar para fortalecer a política de empoderamento linguístico defendida por vários estudiosos e ativistas desde os primeiros momentos da invasão passando pela colonização, mas que ainda tem tão pouca força e visibilidade.

O texto também contribui para o debate sobre letramento crítico, ao propor que o território e a memória sejam incorporados como elementos pedagógicos para a desconstrução de preconceitos e a formação de sujeitos engajados. Leroy argumenta que o letramento crítico deve considerar o território como um lugar de resistência e criação de significados, onde as narrativas locais podem servir como ferramentas de conscientização e transformação, reforçando a importância de práticas de ensino mais eficazes e transformadoras.

Ao articular as concepções de território e memória com as práticas discursivas, *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões*, Leroy

(2021) dialoga diretamente com os objetivos da Linguística Aplicada, especialmente no que diz respeito à análise crítica das relações entre linguagem, poder e sociedade. Essa perspectiva é fundamental para a pesquisa sobre letramento racial crítico, pois evidencia como a valorização das práticas discursivas pode contribuir para a valorização das memórias locais e para a promoção da justiça social.

Essa obra estabelece diálogo com o meu trabalho na medida em que evidencia como as relações entre território, memória e linguagem são centrais para a construção identitária e para a formação do letramento racial crítico. Ao investigar como as memórias locais se manifestam nas práticas discursivas, essas leituras contribuem para a compreensão do modo como narrativas históricas e experiências vividas são transmitidas e ressignificadas no presente. Nesse sentido, o resgate das memórias locais não apenas fortalece a identidade cultural das comunidades, mas também possibilita uma reflexão crítica sobre os processos de colonização e apagamento histórico, promovendo uma educação mais equitativa e comprometida com a justiça social.

Dessa forma, a obra de Henrique Leroy oferece uma contribuição teórica valiosa para compreender o território como espaço discursivo e pedagógico, reforçando sua relevância na formação de sujeitos capazes de desafiar estruturas de opressão e construir novas possibilidades de existência e pertencimento.

## **2.5 Interculturalidade Crítica e o Desafio da Educação para a Diversidade**

Em *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De)coloniales de nuestra época*, Catherine Walsh (2009) apresenta a interculturalidade crítica como um campo de disputa e resistência frente às estruturas coloniais que seguem operando nas sociedades latino-americanas. Diferente de uma interculturalidade funcional ou oficial, que se limita ao reconhecimento superficial da diversidade, a interculturalidade crítica busca desestabilizar as hierarquias epistêmicas e sociais que historicamente subalternizaram determinados grupos e saberes.

No contexto educacional brasileiro, a ausência dessa perspectiva crítica se manifesta no despreparo das escolas para abordar a diversidade cultural e étnico-racial de maneira significativa. Apesar de avanços legais, como a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, ainda há uma resistência

estrutural à incorporação dessas temáticas de forma efetiva e transformadora. Como destaca Walsh, as políticas educacionais frequentemente adotam uma abordagem superficial da diversidade, sem questionar as bases coloniais que sustentam o currículo e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica oferece um caminho para a superação dessa lacuna, propondo uma educação que vá além da inclusão de conteúdos sobre culturas marginalizadas e passe a problematizar as relações de poder que definem o que é considerado conhecimento legítimo. Para que isso ocorra, é necessário que as escolas promovam espaços de escuta e valorização dos saberes locais, possibilitando que os próprios sujeitos historicamente excluídos participem da construção do conhecimento.

Esse debate se relaciona diretamente com a proposta do letramento racial crítico, que compreende o ensino da língua como um espaço de disputa política e social. Incorporar as experiências e a oralidade dos sujeitos racializados ao ensino da língua portuguesa, por exemplo, não é apenas uma questão de reconhecimento, mas de enfrentamento das estruturas racistas que sustentam o preconceito linguístico e a desvalorização das variedades não hegemônicas do português.

A interculturalidade crítica propõe uma abordagem educacional que valoriza as memórias locais como parte essencial do letramento racial crítico. Ao resgatar histórias, vivências e saberes tradicionalmente marginalizados, essa perspectiva questiona os mecanismos colonizadores que determinam quais conhecimentos são legitimados na escola. Dessa forma, a pesquisa contribui para a construção de uma educação que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas que também atue na desconstrução das hierarquias raciais e epistêmicas, promovendo um ensino mais inclusivo e socialmente comprometido.

A interculturalidade crítica, portanto, se apresenta como um horizonte teórico e político fundamental para repensar a educação brasileira, exigindo uma reestruturação das práticas pedagógicas que vá além da simples inserção de conteúdos sobre diversidade e passe a questionar os próprios mecanismos de produção e transmissão do conhecimento.

## **2.6 Pedagogia Decolonial e o Letramento Racial Crítico Proposto por Aparecida de Jesus Ferreira**

Em *Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos*, Catherine Walsh (2013) amplia a discussão sobre a interculturalidade crítica ao enfatizar o papel da pedagogia decolonial na construção de novas práticas educativas. Para a autora, uma pedagogia verdadeiramente decolonial não se resume à reformulação curricular, mas exige uma transformação profunda na forma como o conhecimento é produzido, transmitido e apropriado dentro da escola.

A pedagogia decolonial desafia a centralidade da epistemologia eurocêntrica no ensino e reivindica a valorização de saberes historicamente silenciados. Isso significa reconhecer a oralidade, a memória e as experiências dos grupos subalternizados como formas legítimas de conhecimento, rompendo com a hierarquia que privilegia a escrita e as tradições acadêmicas ocidentais. Como Walsh destaca, a educação precisa ser um espaço de insurgência contra a colonialidade do saber, promovendo a autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento.

É nesse contexto que se insere o conceito de letramento racial crítico, elaborado por Aparecida de Jesus Ferreira (2022), que propõe uma abordagem do ensino de língua portuguesa em que se compreenda que raça, língua e poder estão interligados. Segundo a autora, o letramento racial crítico envolve práticas pedagógicas que promovem a reflexão crítica sobre o racismo, a discriminação linguística e a exclusão histórica de sujeitos negros e indígenas, reconhecendo suas línguas, culturas e narrativas como elementos centrais na constituição da sociedade brasileira.

Para Ferreira (2022, p. 208), o letramento racial crítico “possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas”. Nesse sentido, ele não se reduz à leitura de textos sobre diversidade racial, mas propõe uma prática constante de escuta, visibilização e valorização das experiências e vozes historicamente apagadas, sobretudo nos espaços escolares.

No contexto do projeto aplicado em São José dos Salgados, esse conceito foi central para a proposição de atividades que promoveram o reconhecimento da identidade local por meio do resgate das memórias e das práticas

linguístico-culturais da comunidade. A coleta e análise de dados sobre o patrimônio material e imaterial da comunidade escolar se alinham tanto à pedagogia decolonial quanto ao letramento racial crítico, pois permitiram que os alunos se tornassem agentes ativos na produção do conhecimento. Ao ouvir as entrevistas com moradores mais velhos, refletir sobre as histórias de vida, modos de falar e manifestações culturais registradas, os estudantes participaram de um processo educativo que deslocou o centro da autoridade epistêmica e revalorizou os saberes locais.

Essas práticas didáticas revelaram a potência da memória como instrumento de letramento e da oralidade como lugar legítimo de ensino-aprendizagem, ressignificando a ideia de erro linguístico ou de inferioridade cultural. O projeto permitiu ainda que os alunos percebessem como a história do território em que vivem — marcada por desigualdades, resistências e silenciamentos — impacta diretamente suas identidades, suas línguas e seu lugar no mundo.

Dessa maneira, a pedagogia decolonial de Walsh oferece um referencial essencial para pensar práticas educativas que desafiem a colonialidade do conhecimento e promovam uma escola que não apenas reconheça a diversidade, mas que atue ativamente no enfrentamento das desigualdades raciais e epistêmicas. Ao incorporar o letramento racial crítico como eixo de ação, o projeto desenvolvido se propôs a não apenas transmitir conteúdos, mas a formar sujeitos conscientes de sua história, engajados na transformação social e capazes de valorizar e defender sua cultura e sua voz.

A escolha pelo letramento racial crítico como referencial desta pesquisa não foi apenas uma decisão teórica, mas profundamente pessoal e profissional. Como professora da escola onde estudei e onde atuo há quinze anos, pude vivenciar, ao longo desse percurso, o quanto a falta de reconhecimento das vozes locais e das formas diversas de falar contribui para a perpetuação de estigmas e exclusões dentro da sala de aula. Ao conhecer o conceito de letramento racial crítico, encontrei uma base que dialoga com as minhas inquietações pedagógicas e com o desejo de promover uma educação que valorize a identidade dos meus alunos, especialmente os que fazem parte de comunidades historicamente marginalizadas. Incorporar esse referencial ao projeto foi, portanto, um caminho coerente com minha trajetória e com o compromisso ético e político de construir uma prática docente antirracista, crítica e verdadeiramente transformadora.

## 2.7 O “pretuguês”/ “Mineirês” nossa “plurilíngua”

Desde os tempos da colonização, quando se instituiu uma língua comum que seria usada para a comunicação geral da nação brasileira, existem indícios de resistência e desobediência a essa regra estabelecida. Trata-se da formação da língua pela junção de diversas culturas, são elas as colonizadoras e as colonizadas, como é o caso das indígenas, já pertencentes a esse lugar e as africanas, arrancadas do seio de sua terra e trazidas para cá à custa de muita violência. Essas práticas sociais de constantes contatos linguístico-culturais fluidos e dinâmicos são chamadas de translinguagem., conforme estudos, é chamada de translinguagem. Leroy (2021, p. 161-162), em seu trabalho intitulado “Decolonialidade, pós-memória e pretuguês nos “300 anos de Minas Gerais”: pela visibilização e pelo respeito às histórias e paradigmas outros”, aponta para o fato de que é necessário decolonizar as linguagens ressaltando a incidência do uso dessa junção de línguas tão importantes em nossa comunicação apontando para o fato de que, após vários anos dessa translinguagem, já não nos cabe mais um padrão criado sob critérios tão díspares à realidade do povo brasileiro e o qual não utilizamos em situações cotidianas de uso da língua.

A expressão “pretuguês” foi usada pela escritora Lélia González para caracterizar a língua chamada portuguesa, mas atravessada pelas línguas africanas e, não é possível negar que, hoje em dia, a língua que nós mineiros falamos, só pode ser esse atravessamento de línguas. O português brasileiro é caracterizado pela sua riqueza e diversidade linguística, resultado do contato e da integração entre o português europeu, as línguas indígenas, as línguas de imigrantes e as línguas africanas, especialmente de raízes Yoruba e Bantu. Essa interação linguística é o que Lélia Gonzalez denominou *pretuguês* (Gonzalez, 1984), uma variedade que reflete a profunda influência das línguas e culturas africanas na formação da língua portuguesa falada no Brasil.

Essa dinâmica linguística é especialmente perceptível no contexto mineiro, onde o *pretuguês* se manifesta através do chamado *mineirês*, fortemente influenciado pelas línguas africanas. Como observado na obra de Queiroz *Palavra Banto em Minas* (2019), elementos como entonação, ritmo e léxico refletem essa relação, criando uma “arqueologia do contato entre línguas africanas do grupo banto e a língua portuguesa” (Queiroz, 2019, p. 19).

O *pretuguês*, enquanto expressão linguístico-cultural, incorpora elementos lexicais, fonéticos e gramaticais provenientes desse contato histórico. Gonzalez explica que "a gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência, a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber" (Gonzalez, 1984, p. 5). Nesse sentido, a língua carrega as marcas de uma memória coletiva que resiste ao apagamento imposto por processos históricos de colonização e marginalização.

A obra de Sônia Queiroz (2018) em *Pé preto no barro branco: a língua dos negros de Tabatinga* também contribui para essa discussão, destacando que a Língua do Negro da Costa, por exemplo, é formada por uma base lexical africana e morfologia portuguesa:

"Constituída fundamentalmente de léxico 'africano' e gramática portuguesa no nível da formação vocabular, os semantemas são quase todos 'africanos', ao passo que os morfemas, tanto os derivacionais quanto os flexionais, são todos portugueses" (Queiroz, 2018, p. 77).

É por essa razão que se faz importante um trabalho de pesquisa que aborde as origens e memórias presentes na construção do distrito de São José dos Salgados, juntamente com discussão e promoção da diversidade linguística que resultou no que, hoje, falamos.

Leroy (2021), em *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para o Sertão*, cita Paulo Freire que:

Aponta que o povo oprimido não deve ser considerado como objeto passivo da ação investigadora, mas como sujeito ativo desse processo. Assim, ao refletirem e atuarem sobre sua própria situacionalidade, eles estão preparados para deixarem o contexto opressor, onde estão imersos, em direção ao contexto de emersão, que desvela a realidade desumana e tem o objetivo de transformar os sujeitos oprimidos em sujeitos em constante estado de libertação, a qual visa à inclusão para a justiça social. A emersão gera a conscientização situacional e histórica dos sujeitos e tal conscientização libertadora passa pela linguagem (Leroy, 2021, p. 155).

Conforme afirma Gonzalez, o *pretuguês* não é apenas um dialeto, mas um reflexo da lógica de resistência e da identidade cultural negra:

"O negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar" (Gonzalez, 1984, p. 3).

Essa marginalização se reflete na forma como o *mineirês* é retratado, muitas vezes de maneira caricata e preconceituosa, perpetuando estereótipos que desvalorizam as identidades e expressões linguísticas da região.

A pesquisa sobre patrimônio material e imaterial se alinha à proposta do letramento racial crítico ao colocar a raça como uma categoria central de análise. Segundo Ferreira (2022), essa abordagem busca capacitar os alunos para compreenderem as conexões entre língua, cultura e poder, permitindo-lhes questionar e desconstruir narrativas racistas.

Ao reconhecer a história e a memória das populações racializadas como partes fundamentais do patrimônio cultural, a pesquisa em sala de aula deixa de ser apenas um exercício acadêmico e se torna um instrumento de justiça social. Os alunos não apenas aprendem sobre sua própria cultura e identidade, mas também se tornam agentes da valorização e da preservação desse patrimônio.

Dessa forma, a investigação sobre o patrimônio material e imaterial não apenas fortalece o protagonismo estudantil, mas também transforma a sala de aula em um espaço de resistência, reflexão e ação contra o racismo, promovendo um aprendizado que extrapola os muros da escola e ressignifica a relação dos alunos com sua própria história.

A ideia de elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa que resgatasse as memórias do local onde a escola está inserida surgiu através da necessidade de conhecer os alunos, suas culturas, seus costumes e realidades para a construção do letramento racial crítico que contenha uma dinâmica de valorização da comunidade para garantir a efetivação do aprendizado e o crescimento acadêmico e humanizador dos alunos.

Vale ressaltar que o resgate das memórias nos permitiu conhecer uma comunidade quilombola, até então, desconhecida ou pouco valorizada no que tange à importância cultural dessa realidade para o nosso Distrito e para o patrimônio cultural nacional.

Essa comunidade sempre existiu desde o início da habitação de São José dos Salgados, mas não há muita preocupação por parte da comunidade de São José dos Salgados com o fato de a comunidade ser composta de negros descendentes de ex-escravizados.

Na verdade, ainda parece haver uma separação entre negros e brancos no que tange à convivência. É o que se pode perceber em entrevista com os moradores

de Catumba, quando dizem que eram denominados pelos moradores de Salgados “a negada do Catumba”.

Essa impressão foi nítida, nas entrevistas com moradores de Salgados de cor branca, ao serem questionados sobre o que sabem sobre o período da escravização, transmitiram as narrativas de seus antepassados sobre os ex-escravizados de suas posses que sofriam muitos maus tratos e que não tinham direito de reclamar.

Houve relatos de que as próprias esposas dos coroneis e fazendeiros, ao sentirem seus casamentos e relacionamentos ameaçados pela simpatia de seus esposos pelas escravizadas, tratavam de puni-las e castigá-las das formas mais cruéis.

Essa segregação ainda acontece nos dias atuais por causa dos fatos passados, mas precisa ser extinta, haja vista que vivemos em tempos de desconstrução dos conceitos arcaicos. É urgente a necessidade de reflexão e desconstrução da comunidade branca em relação aos negros. O Brasil e todo o seu patrimônio foram construídos à custa de sangue inocente pelos escravizados. Já passou da hora de reconhecer a dívida que o Brasil tem com eles.

Na condição de um pequeno Distrito, a comunidade de São José dos Salgados ainda preserva valores, crenças e costumes, pertinentes ao passado regido pelos colonizadores. Durante as entrevistas, percebemos que a superstição é bastante comum entre os habitantes, eles relataram que têm medo de assombrações e que há muitos relatos de aparições sobrenaturais, principalmente na comunidade da Catumba, alegando que isso ocorre pelos horrores sofridos por seus antepassados no período da escravização.

A comunidade é bastante religiosa e ainda preserva as celebrações do passado, das quais participam ativamente.

É comum ver grupos de pessoas sentadas nas esquinas conversando ao entardecer enquanto as crianças que brincam na rua.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda está inserida em uma comunidade que preserva as tradições. Nela, estão matriculados alunos que, embora jovens e pouco preocupados com essa questão, possuem raízes na comunidade.

Por possuir apenas uma escola destinada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino médio, há que se considerar um alunado de

características mistas. Estudam na escola alunos das comunidades rurais; os que vivem no Distrito; de posições sociais diferentes; os que são monitorados pelos pais; os que estão em condições mais vulneráveis. Enfim, todos os adolescentes que vivem no distrito frequentam a escola. Há exceção daqueles que preferem as escolas privadas que encontram nos municípios vizinhos.

Paulo Freire, em seu texto “Virtudes do Educador” aponta sobre a importância da coerência na prática docente, para ele:

Não é possível fazer um discurso sobre libertação e revelar um comportamento carregado de uma profunda desconfiança dos grupos populares (Freire, 1982, p.2).

O educador finaliza seu discurso fazendo a seguinte afirmação: “*A virtude da coerência é uma virtude libertadora*” (Freire, 1982 p.2).

É preciso desenvolver uma educação que considere a identidade da comunidade escolar para que a educação seja libertadora.

A educação tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, as escolas brasileiras ainda enfrentam grandes desafios quando se trata da valorização da diversidade cultural e étnica. Apesar de avanços legislativos, como a implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e da Lei 11.645/08, que incluiu a história e cultura indígena nos currículos escolares, muitas instituições de ensino continuam despreparadas para abordar essas temáticas de forma significativa e transformadora.

Esse despreparo se manifesta de diversas formas, desde a ausência de formação adequada para professores até a reprodução de currículos eurocentrados que invisibilizam as contribuições dos povos negros, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados.

Os currículos escolares brasileiros ainda são predominantemente centrados na perspectiva europeia, reforçando uma visão monocultural da história e da cultura. A valorização das matrizes africana e indígena, quando ocorre, muitas vezes se dá de maneira superficial e estereotipada, sem aprofundamento crítico sobre os processos de opressão, resistência e contribuição dessas populações para a sociedade brasileira.

Além disso, os materiais didáticos frequentemente reforçam estereótipos e omitem narrativas que valorizam as identidades negras e indígenas. A literatura, por exemplo, continua majoritariamente voltada para produções de autores brancos, enquanto escritores negros e indígenas têm pouca visibilidade nas escolas.

Outro fator que contribui para esse cenário é a falta de formação adequada dos professores para lidar com a diversidade cultural e étnica em sala de aula. Muitos docentes não receberam, em sua formação inicial, conteúdos que os capacitassem a discutir temas como racismo estrutural, identidade racial e multiculturalismo.

A formação continuada, por sua vez, também se mostra insuficiente, deixando os professores sem suporte para trabalhar questões raciais e culturais de maneira aprofundada e crítica. Como resultado, muitos educadores evitam essas discussões por medo de reproduzir discursos inadequados ou por acreditarem que não são capacitados para conduzir tais debates.

As escolas, como instituições sociais, refletem as desigualdades e violências presentes na sociedade. O racismo estrutural se manifesta tanto nas relações interpessoais quanto nas práticas institucionais da educação. Casos de discriminação racial, bullying contra alunos negros e indígenas, além da falta de representatividade nos materiais pedagógicos, evidenciam a dificuldade do ambiente escolar em lidar com a diversidade.

A ausência de professores negros e indígenas nos quadros docentes e de gestão também reforça essa lacuna, tornando a escola um espaço onde as vozes desses grupos são frequentemente silenciadas.

Diante desse cenário, é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas que promovam um letramento racial crítico, ou seja, uma educação que problematize as relações raciais e prepare os alunos para compreenderem e enfrentarem as desigualdades raciais.

Isso passa pela reformulação dos currículos, pela adoção de materiais didáticos mais diversos, pelo incentivo à leitura de autores negros e indígenas e pela criação de espaços de debate sobre identidade, racismo e história das populações marginalizadas. Além disso, a formação docente precisa ser reformulada para garantir que professores estejam preparados para abordar essas temáticas com sensibilidade e embasamento teórico.

A escola deve ser um espaço de valorização de todas as culturas que compõem o Brasil, reconhecendo e celebrando a pluralidade de identidades presentes na sociedade. Apenas assim será possível construir uma educação verdadeiramente democrática, antirracista e inclusiva, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na luta por uma sociedade mais justa.

Catherine Walsh, ao abordar a pedagogia decolonial, critica a maneira como os sistemas educativos reforçam a colonialidade do saber, perpetuando epistemologias eurocentradas e silenciando os conhecimentos e práticas dos povos racializados. Esse conceito pode ser integrado ao texto para aprofundar a crítica ao currículo escolar brasileiro e sua falta de valorização das epistemologias negras, indígenas e de outros grupos marginalizados.

Podemos enfatizar, por exemplo, que as escolas brasileiras continuam operando dentro de uma lógica colonial que privilegia um modelo de conhecimento hegemônico, enquanto saberes ancestrais e práticas comunitárias de povos indígenas e afrodescendentes são relegados a um lugar de menor importância. Walsh nos ajuda a entender que essa estrutura não é apenas um reflexo do racismo estrutural, mas parte de um projeto de dominação que se mantém ao longo do tempo.

Além disso, sua proposta de uma educação insurgente e de resistência pode ser contraposta ao atual despreparo das escolas para lidar com a diversidade cultural e étnica. Isso reforçaria a necessidade de um ensino mais crítico, engajado e comprometido com a transformação social – algo que pode ser alcançado por meio do letramento racial crítico, que já está presente na argumentação do texto.

No texto *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De)coloniales de nuestra época*, Catherine Walsh (2009) aprofunda sua análise sobre a interculturalidade crítica como um espaço de luta contra a colonialidade e a estrutura de poder que mantém epistemologias eurocentradas no centro do conhecimento. Ela argumenta que a interculturalidade não pode ser apenas um discurso de inclusão superficial promovido pelo Estado, mas deve ser entendida como uma prática de resistência e de transformação social.

Considerando os pressupostos teóricos discutidos, que evidenciam a importância do resgate de memórias locais, da valorização das práticas discursivas diversas e da promoção do letramento racial crítico no contexto educacional, delineou-se a metodologia desta pesquisa. O percurso metodológico foi pensado de

modo a articular teoria e prática, promovendo a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e respeitando as especificidades socioculturais do território investigado. A seguir, são apresentados os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, a caracterização dos sujeitos envolvidos e as etapas de aplicação do projeto pedagógico.

### 3 METODOLOGIA

Considerando os objetivos traçados e as bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa, delineou-se um percurso metodológico que buscou articular teoria e prática em sala de aula. O objeto de estudo concentrou-se no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e em sua ressignificação, a partir da desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à variedade linguística falada na comunidade de São José dos Salgados. A investigação buscou evidenciar como a valorização das práticas linguísticas locais poderia contribuir para uma abordagem pedagógica mais inclusiva e crítica, permitindo que os estudantes reconhecessem a legitimidade de sua própria forma de expressão.

Para atingir esses propósitos, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, modalidade em que o pesquisador atua de maneira ativa no campo de estudo. A escolha por essa metodologia se justificou pelo fato de que a prática pedagógica proposta envolveu não apenas a análise do fenômeno investigado, mas também a intervenção direta, através da aplicação de um projeto de ensino de Língua Portuguesa, voltado para o resgate e o registro das memórias locais e para o estudo da variedade linguística presente em uma comunidade do interior de Minas Gerais, marcada por traços culturais de matrizes africana e indígena sufocados pela cultura colonial.

A pesquisa-ação mostrou-se adequada, uma vez que, conforme define Thiollent (2011), essa abordagem metodológica pressupõe a participação ativa do pesquisador na realidade investigada, visando não apenas à produção de conhecimento, mas também à transformação social daquele contexto. Assim, enquanto professora e pesquisadora, estive diretamente envolvida em todas as etapas da investigação, intervindo de maneira reflexiva no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com o objetivo de ressignificar o papel da escola na valorização das variedades linguísticas e na construção do letramento racial crítico dos alunos.

A seguir, são apresentados os sujeitos da pesquisa, as estratégias adotadas para a coleta de dados e a organização das etapas que compuseram o projeto desenvolvido em sala de aula.

### **3.1 A Linguística Aplicada Crítica como instrumento de empoderamento linguístico em sala de aula**

Esta pesquisa, centrada no resgate de memórias locais para a formação do letramento racial crítico, inseriu-se no campo da Linguística Aplicada Crítica. Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada Crítica é um campo interdisciplinar que vai além da aplicação técnica de teorias linguísticas, assumindo um compromisso ético e político com a transformação social. Essa abordagem problematiza os discursos e as práticas linguísticas, compreendendo-os como elementos estruturantes das relações de poder e exclusão social.

No contexto do letramento crítico, Angela Kleiman (1995) contribuiu para definir o letramento como uma prática social atravessada por valores culturais e históricos. Essa concepção reforçou a relevância de abordar o ensino de língua como um espaço de disputa ideológica, no qual memórias e narrativas de grupos historicamente marginalizados, como populações racializadas, emergem como ferramentas de resistência e transformação.

A metodologia adotada nesta pesquisa refletiu os pressupostos desse ramo da linguística ao propor uma abordagem etnográfica qualitativa, ancorada no diálogo entre saberes acadêmicos e saberes locais. O resgate de memórias foi compreendido não apenas como uma prática documental, mas como um processo crítico que visou dar voz às narrativas subalternizadas e construir um espaço de valorização identitária e epistêmica.

Ao investigar as intersecções entre território, memória e linguagem, a pesquisa não se limitou a descrever práticas linguísticas e culturais, mas interveio criticamente para a formação de sujeitos capazes de questionar e transformar os contextos sociais em que estão inseridos. Assim, o resgate de memórias locais foi operacionalizado como uma estratégia metodológica que combinou entrevistas narrativas, análise documental e rodas de conversa, em um processo que privilegiou a escuta ativa e a co-construção do conhecimento.

Com base na visão de Moita Lopes e Kleiman, esta pesquisa articulou teoria e prática na Linguística Aplicada para promover um letramento racial crítico que valorizasse as memórias e os saberes locais como elementos fundamentais na desconstrução de narrativas hegemônicas e na promoção da equidade racial.

### **3.2 Contextualização da pesquisa**

De acordo com dados do IBGE de 2010, São José dos Salgados tem cerca de 5000 habitantes, tendo margem para aumento considerando que o censo está desatualizado e que a população tem recebido, frequentemente, um número considerável de imigrantes, cuja maioria é composta por nordestinos. Fato constatado a partir da análise dos documentos de matrícula dos alunos.

Através de análise estatística dos arquivos da secretaria da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda, sobre a naturalidade dos alunos matriculados, é possível constatar que, 62,5% dos alunos matriculados na escola vivem na comunidade desde que nasceram; 17,4% há cinco anos ou mais; 20,1% chegaram à comunidade, há menos de cinco anos.

Considerando que a escola é formada por alunos cujas raízes ancestrais estão fixas no distrito desde o nascimento, torna-se viável um trabalho de pesquisa para conhecer as genealogias, culturas, crenças e língua dessa comunidade escolar para promover letramentos racial e social críticos.

Cabe ressaltar que essa é a única escola que oferece Ensino Fundamental e Médio do distrito e que, portanto atende a toda a população salgadense, inclusive os da zona rural. Aqueles que não têm interesse em estudar na escola por alguma razão, precisam se deslocar para outros municípios, geralmente Divinópolis que fica a 12 quilômetros do distrito e apresenta um leque maior de opções, tanto para instituições de ensino público quanto para o privado.

#### **3.2.1 A Educação**

A comunidade possui uma creche que atende crianças do berçário e do Maternal I, II e III, de 0 a 3 anos e duas escolas, uma da rede municipal, que atende à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e uma estadual que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Quanto à entrevista com moradores, constatou-se que, dos 20 entrevistados, apenas uma pessoa concluiu o Ensino Médio, as demais possuem apenas o Ensino Fundamental I, sobre o qual, a população se referia como Quarto Ano de Grupo. Isso se dá, devido ao fato de que, no passado, havia apenas uma escola na comunidade, antes, localizada próximo à capela, ao redor da qual foram construídas

as primeiras casas. A instituição denominada “Escola de Instrução Primária Mista” se deu com a Lei Municipal de Itaúna, nº 11 de 20 de maio de 1902, haja vista que a comunidade pertencia ao município de Itaúna.

Considerando o fato de que a escola da comunidade deveria atender não somente aos moradores da comunidade, mas também, aos da zona rural, em 30 de setembro de 1918, através do decreto nº 76, transferiu-se a instituição para a “Escola de Mangonga” (área rural próxima a São José dos Salgados. Não há registros do motivo ou dos motivos que levaram a esse nome) devido à baixa frequência na Escola Primária Mista pela distância percorrida (aproximadamente 5 quilômetros).

Em 1924, a escola retornou para São José dos Salgados, sendo instalada no mesmo lugar em que hoje se encontra a Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda. Com o decreto nº 96, criou-se a “Escola Rural Quirino Quadros”. A instituição levava esse nome em homenagem ao primeiro inspetor escolar, Quirino Quadros.

Em 1950, com a emancipação de Carmo do Cajuru, a Escola Rural de São José dos Salgados foi recriada e em 1º de maio de 1959, passou a se chamar “Escolas Reunidas” e recebeu autorização para atender aos alunos de 1ª a 4ª série, por meio da publicação no Diário Oficial de Minas Gerais.

Através do decreto 11.864, de 14 de maio de 1969, publicado no MG, em 15 de maio de 1969, passou a se denominar “Escolas Reunidas Melquíades Batista de Miranda.

Aqueles que, após finalizada a 4ª série, pretendiam dar continuidade aos estudos, precisavam se deslocar para as cidades vizinhas e muitos não conseguiam, devido à necessidade de auxiliar os pais em casa, na lida diária ou por não terem condições para financiar os estudos.

Figura 1 - Prédio antigo da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda



Fonte: Acervo da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda de Autoria desconhecida, s/d.

Figura 2 - Imagem atual da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Foi no ano 1980, que a escola passou a oferecer o ensino de 5ª a 8ª séries, gradativamente, conforme demanda de aprovados para o ano seguinte, sendo a sua conclusão, em 1982, com a implantação da 7ª e 8ª séries, denominado, atualmente como Anos Finais do Ensino Fundamental, no período noturno. A partir de 1998, através de muita luta da população, teve início a oferta do Ensino Médio, na

modalidade itinerante, que se concluiu em 1999, dando lugar ao Ensino Médio regular, oferecido até 2020, onde passou à modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral que vigora até os dias atuais.

Até meados de 1980, as pessoas enfrentavam muita dificuldade em frequentar a escola, fator encarado por alunos e professores. Estes por precisarem, às vezes, ensinar a classes multisseriadas, sem recursos metodológicos suficientes e, muitas vezes, sem espaço suficiente, as turmas precisavam ser transferidas para as residências desocupadas, próximas à escola. Aqueles, por não possuírem materiais escolares, roupas adequadas e nem o que comer. Muitas vezes, iam para a escola com fome e frio.

Aqueles que viviam nas comunidades rurais demoravam horas para chegar à escola. Muitos iam descalços por não terem calçados. O material escolar era um caderno, um lápis, uma borracha que carregavam em capangas (vale ressaltar que capanga é uma palavra que vem do Kimbundo, uma das línguas banto de Angola) ou sacos. As capangas eram costuradas pelas mães e avós.

As auxiliares dos serviços básicos da escola também encontravam grande dificuldade, conforme relato de uma delas que trabalhou na escola de 1967 a 1998, primeiro como auxiliar de serviços, depois, após conclusão do Magistério, como auxiliar de ensino. Segundo a entrevista, a escola não dispunha de recursos básicos, a comida era feita no fogão de lenha buscada por elas que também precisavam buscar água na cabeça para preparar a merenda, que era bem escassa e só era distribuída aos mais pobres e àqueles que vinham a pé da roça para estudar.

Aqueles que viviam na comunidade tinham permissão para irem à casa, na hora do recreio, para procurar algo para comer. Nesse momento, as crianças brincavam na rua e, às vezes, iam ao campo de futebol, localizado próximo à escola, para jogar bola. Ao terminar o recreio, todos voltavam para as salas de aula. A escola não possuía banheiro e aqueles que precisavam fazer as necessidades fisiológicas tinham que ir aos fundos do terreno.

As professoras moravam na comunidade ou nos municípios vizinhos, elas chegavam de ônibus até a entrada da comunidade. E faziam o resto do trajeto a pé, por aproximadamente um quilômetro.

Em 1998, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou a ser responsabilidade do município de Carmo do Cajuru e não mais ao Estado,

denominando-se Escola Municipal São José, conforme Lei Municipal 1.811, de 05 de novembro de 1997. O prédio escolar, porém, continuou abrigando as duas instituições de ensino.

Em 1º de fevereiro de 2001, a Escola Municipal São José foi transferida para a sede própria, inaugurada pela administração do prefeito Roberto de Souza Fonseca, em 02 de outubro de 2000, oferecendo melhores condições para a demanda crescente em Educação Infantil e Ensino Fundamental no Distrito.

A partir desse ano, a Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda atenderia somente os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A Creche Municipal Alegria do Saber foi inaugurada em 2022 e atende a, aproximadamente, 50 crianças de 0 a 3 anos, durante o dia todo.

A comunidade não dispõe de nenhuma instituição privada de ensino, embora algumas pessoas trabalhem com aulas particulares de inglês e de reforço escolar. Também não oferece Ensino Superior. As pessoas que desejam estudar em instituições privadas ou ingressar no Ensino Superior precisam se deslocar para as cidades vizinhas.

### **3.3 Sujeitos envolvidos**

A pesquisa contou com a minha participação, com a participação dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda e dos membros do Distrito de São José dos Salgados e comunidade de Catumba, pertencentes ao município de Carmo do Cajuru, Minas Gerais.

Os alunos, moradores da comunidade de São José dos Salgados e comunidades rurais próximas, têm em média de 13 a 14 anos de idade, totalizando 15 alunos sendo 8 meninos e 7 meninas. Dos 15 estudantes, 5 se consideram brancos, 7 pardos e 3 não declararam. Os entrevistados não declararam cor ou raça, todos eles têm acima de 60 anos de idade. De todos os entrevistados, apenas D. Isabel concluiu a educação básica. Os demais não completaram o Ensino Fundamental 1, chamado por eles de 4º ano de grupo. Conforme depoimento de D. Ana, moradora mais velha da Catumba, hoje falecida, ela foi à escola um único dia, mas o cansaço a fez desistir, pois, naquela época, ela já tinha que trabalhar na roça e o caminho para a escola feito a pé era muito longo.

### **3.4 Critérios Éticos**

A pesquisa foi realizada com os alunos e com a comunidade escolar da E. E. Melquíades Batista de Miranda, situada no distrito de São José dos Salgados, município de Carmo do Cajuru, Minas Gerais, respeitando e considerando os direitos de imagem e preservando a identidade dos envolvidos que não quiseram se identificar, bem como seus direitos de pessoa humana, sugerido pelo Comitê de Ética e atendendo à Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, além do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado antes de ser aplicado.

Para a realização da pesquisa, foi elaborada uma carta de anuência redigida à diretora escolar Franderlene Lopes Botelho. Ao dialogar a linha da pesquisa e os objetivos junto à direção, a proposta didática foi apresentada à turma, seguida por esclarecimento aos responsáveis quanto ao uso e à análise das produções dos estudantes na dissertação.

Para a divulgação dos dados da pesquisa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram apresentados aos responsáveis para serem lidos e assinados. Aos alunos, foi apresentado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em forma de convite de participação e colaboração para ser lido e assinado.

Cabe ressaltar que a participação na pesquisa ficou a critério dos estudantes, não havendo punição pela não aderência ao projeto. O aluno também teve liberdade para desistir da pesquisa sem prejuízos em sua vida escolar.

### **3.5 Etapas de realização da pesquisa do mestrado e procedimentos de geração de registros**

Depois de ter apresentado a carta de anuência à diretora da escola, a senhora Franderlene Lopes Botelho, fiz a explanação dos objetivos da pesquisa juntamente aos alunos, em sala de aula. Em seguida, fiz uma reunião com os pais com o intuito de informá-los sobre a realização da pesquisa juntamente com os alunos. Na primeira aula, após conversa com os pais, abordei o assunto sobre a importância do resgate das memórias locais para a preservação da identidade de

um povo, falei também das variedades linguísticas presentes no Brasil e da importância do respeito às pessoas que usam outras variedades diferentes da variedade padrão para se comunicarem. Iniciei a pesquisa investigando a história de vida dos alunos, bem como a quantidade de tempo que eles vivem no distrito de São José dos Salgados.

A primeira atividade a ser desenvolvida foi a provocação inicial aos alunos para identificar o que eles conhecem sobre a comunidade e quais são suas opiniões sobre o local onde vivem. Para isso, apresentei algumas perguntas que orientaram a discussão.

Usei para a primeira atividade, as seguintes perguntas:

- Há quanto tempo você vive aqui?
- Qual é o seu sentimento com relação a este território?
- Você gosta de viver aqui ou gostaria de se mudar?
- Fale um pouco de seus antepassados.
- Seus pais e avós te contavam histórias?
- Sua família tem algum hábito, cultura ou costume que preserva desde o passado (artesanato, rezas, culinária)?
- Você se considera: branco, negro, indígena?

Perguntei também aos alunos sobre a sua classificação racial a partir das categorizações utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (preto, pardo, branco, indígena e amarelo) para fazermos um levantamento estatístico da predominância de cor dos alunos da escola Melquíades Batista de Miranda.

Depois de realizadas as entrevistas com os alunos, reproduzi para os alunos alguns áudios de entrevistas que fiz com alguns membros da comunidade de São José dos Salgados e da comunidade da Catumba com mais de sessenta anos. Em seguida, debatemos sobre a variedade linguística usada pelos entrevistados. Realizamos, então, análise dos resultados para descobrirmos a genealogia e origem dos membros da comunidade, bem como averiguarmos se as opiniões e respostas dadas anteriormente pelos alunos se relacionam de alguma forma, às respostas dos entrevistados. Fizemos uma pesquisa na biblioteca da escola e analisamos algumas fotografias disponibilizadas pela própria escola, contendo imagens do patrimônio material e imaterial local para descobrirmos, na literatura e fotografias referentes ao patrimônio de São José dos Salgados, os dados que, por uma série de fatores, não

constaram nas informações colhidas dos moradores, sejam por não saberem ou por terem se esquecido ou, até mesmo, por não terem sido mencionado por eles devido a possíveis falhas da entrevista. Cabe considerar que a comunidade existe há mais de duzentos anos. Portanto, há vários registros que já fugiram à memória dos moradores ou nem mesmo lhes foram transmitidos.

Com intuito de conhecermos nosso patrimônio, estilo de arquitetura e curiosidades referentes à comunidade de São José dos Salgados, fizemos visitas a locais de construções mais antigas que possuem fatos curiosos, mesmo que para constatar o que descobrimos através das entrevistas e pesquisas.

Com o intuito de promover o respeito à diversidade étnico-racial dos/nos alunos, e abordar a existência de uma comunidade quilombola no Distrito de São José dos Salgados (fato, ainda hoje, ignorado pela maioria dos moradores do distrito) abordei o conceito de comunidades quilombolas juntamente com seus costumes, cultura e modos de vida, para que, a partir dessas informações, pudéssemos visitar a comunidade de Catumba.

Para a realização das visitas técnicas ao distrito, foram encaminhadas aos pais ou responsáveis autorizações por escrito, contendo as informações sobre o local a ser visitado, bem como data, horário de saída e retorno. Esses documentos foram devidamente lidos, assinados e devolvidos à escola, onde foram arquivados conforme os protocolos institucionais. Todas as visitas foram registradas em caderno de campo e por meio de registros fotográficos, com o intuito de enriquecer o acervo de pesquisa e apoiar a divulgação dos dados posteriormente organizados pelos alunos.

Após a ampliação do repertório sociocultural, proporcionada pelos dados e registros coletados, foi iniciada uma reflexão em sala de aula acerca da diversidade linguística presente no Brasil, com ênfase especial na incidência dessas variedades na comunidade local. As discussões giraram em torno da influência das línguas africanas e indígenas na constituição do português brasileiro e da importância do respeito às diferentes formas de expressão como caminho para a construção da cidadania e a ruptura com os padrões coloniais ainda enraizados na sociedade.

Como culminância do projeto, os alunos foram convidados a realizar a curadoria das imagens e temas coletados que mais despertaram seu interesse, com base nos resultados da pesquisa. A partir desse material, confeccionaram cartazes informativos e reflexivos, que foram apresentados à turma e à

professora-pesquisadora. Em seguida, organizamos uma exposição com os cartazes nos corredores da escola, com o objetivo de compartilhar com a comunidade escolar os conhecimentos construídos ao longo do processo investigativo, valorizando as memórias locais, a diversidade linguística e o protagonismo dos estudantes na construção do saber.

### **3.6 Caracterização do Estudo**

A pesquisa foi realizada a partir de estudo do acervo histórico local e de idas a campo para a coleta de informações através de entrevista com os moradores mais antigos. A partir das entrevistas coletadas, observamos juntamente com os alunos, características africanizadas e indigenizadas do português brasileiro. Além disso, analisamos documentos e acervos literários presentes na biblioteca, na mitra diocesana, no cartório de registros, e análise de fotografias antigas e vídeos das festas tradicionais da comunidade.

### **3.7 Amostra**

A Realização do projeto contou com a contribuição dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda, situada no distrito de São José dos Salgados, no município de Carmo do Cajuru MG, bem como dos membros da comunidade escolar e residentes mais antigos da comunidade de São José dos Salgados e comunidade de Catumba, Catana, Mangues, Volta do Brejo, Mangonga, Mato Escuro, Salgadinho, Cordeiro, Barreiro, Fazenda Nova, e outras localizadas na área rural dos arredores de São José dos Salgados. Os contribuintes da pesquisa auxiliaram no fornecimento de dados e arquivos para fomentar os resultados.

A pesquisa contou com alguns dos moradores mais antigos da comunidade, selecionados, a partir do levantamento do número de pessoas de sessenta anos ou mais, residentes em São José dos Salgados e áreas rurais, para responderem a uma entrevista sobre o modo de vida, os costumes, a descendência familiar, o motivo da vinda para o local e outras perguntas pertinentes ao tema da pesquisa.

A aplicação do projeto foi realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda, no distrito de São

José dos Salgados, município de Carmo do Cajuru/MG. As atividades se organizaram em etapas, respeitando o ritmo da turma e os objetivos pedagógicos. A seguir, detalham-se os principais momentos:

a) Sensibilização e diagnóstico inicial:

O projeto teve início com uma conversa aberta com os alunos sobre a importância da memória e da diversidade cultural. Discutimos o que conheciam sobre a história de sua comunidade, sua cultura, suas famílias e suas raízes. Aplicou-se um questionário diagnóstico com perguntas relacionadas ao patrimônio material e imaterial local, bem como às percepções dos alunos sobre sua própria identidade cultural e linguística. Para essa provocação, fiz as seguintes indagações:

- Há quanto tempo você vive aqui?
- Qual é o seu sentimento com relação a este território?
- Você gosta de viver aqui ou gostaria de se mudar?
- Fale um pouco de seus antepassados.
- Seus pais e avós te contavam histórias?
- Sua família tem algum hábito, cultura ou costume que preserva desde o passado (artesanato, rezas, culinária)?
- Você se considera: preto, branco, pardo, amarelo ou indígena?

b) Estudo teórico em sala de aula:

Foram trabalhados textos, músicas, vídeos e poemas relacionados à diversidade cultural, ao racismo estrutural e à valorização das culturas africanas e indígenas. Nesse momento, utilizamos trechos da obra *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, e discutimos o conceito de letramento racial crítico com base em autores como Aparecida de Jesus Ferreira, Lélia Gonzalez, Ecléa Bosi e Catherine Walsh.

c) Exibição e análise de entrevistas com moradores locais:

Foram apresentados trechos de entrevistas previamente realizadas com moradores idosos de São José dos Salgados e da comunidade Catumba. Os alunos analisaram as falas, identificaram marcas das variedades linguísticas e refletiram sobre a relação entre linguagem, identidade e memória à luz das seguintes questões:

- Quais características do modo de falar dos entrevistados chamaram a sua atenção?
- Você percebeu palavras ou expressões que não são comuns no seu dia a dia? Quais foram elas?
- Como o ritmo, a entonação e a pronúncia dos entrevistados diferem de outras formas de falar que você conhece?
- Como você acha que o local onde os entrevistados vivem influencia o modo como falam?
- Você percebe diferenças na forma de falar entre os entrevistados mais jovens e mais idosos? Quais?
- Há marcas no modo de falar que podem estar associadas ao nível de escolaridade dos entrevistados?
- Como o modo de falar dos entrevistados reflete a identidade cultural e social deles?
- Você acha que as palavras ou expressões usadas por eles ajudam a preservar a história e a memória local? Por quê?
- Como as diferenças no modo de falar das pessoas podem levar a julgamentos ou preconceitos?
- Por que é importante valorizar as diversas formas de falar, mesmo que sejam diferentes do padrão ensinado na escola?
- Você acredita que essas formas de falar são menos importantes ou têm menos valor do que o português padrão? Por quê?
- Se você tivesse que descrever para alguém de fora como falam os moradores entrevistados, como faria isso?
- O que podemos aprender sobre a história e a cultura local a partir do modo de falar dos entrevistados?

d) Visitas técnicas e coleta de dados:

Com autorização das famílias, os alunos realizaram visitas ao bistrô “Deli Bistrô” em São José dos Salgados e outros locais históricos do distrito. Nessas visitas, observaram elementos do patrimônio material e imaterial, fotografaram espaços e ouviram relatos dos moradores. Todos os registros foram feitos por meio de fotografias, gravações de áudio e anotações.

e) Sistematização dos dados e produção textual:

Os alunos foram orientados a selecionar imagens e informações que mais lhes chamaram a atenção. A partir disso, produziram pequenos textos explicativos e reflexivos sobre os elementos culturais identificados, relacionando-os às discussões feitas em sala.

f) Produção de cartazes e curadoria das exposições:

Com base nos registros e textos elaborados, os alunos confeccionaram cartazes que apresentavam o patrimônio cultural da comunidade. Os temas foram escolhidos de acordo com os interesses dos estudantes e organizados em grupos. Os cartazes foram apresentados oralmente à turma e expostos nos corredores da escola, promovendo o compartilhamento das memórias resgatadas com toda a comunidade escolar.

g) Discussões sobre preconceito linguístico e identitário:

Durante a análise das falas dos entrevistados, emergiram falas espontâneas dos alunos que revelaram a presença do preconceito linguístico internalizado. Esse momento foi essencial para discutir a legitimidade das variedades linguísticas e para refletir sobre os impactos do racismo estrutural e da colonização sobre a autoestima dos falantes.

h) Avaliação final e socialização dos saberes:

Ao final do projeto, os alunos participaram de uma roda de conversa para avaliar as aprendizagens construídas e refletir sobre a importância do resgate das memórias locais. A culminância envolveu a exposição dos cartazes no pátio da escola para momentos de leitura, apresentações orais e discussões coletivas.

### **3.8 Critérios de Inclusão**

Para a pesquisa, foram selecionadas pessoas de origens distintas e diferentes classes sociais com o intuito de colher informações as mais despretensiosas possíveis, no sentido de não favorecer ou valorizar apenas uma parcela da população, possibilitando ainda desfazer quaisquer tentativas de atribuição de mérito

da construção da comunidade a uma determinada linhagem ou aspecto, fator que costumava acontecer nos registros antigos.

Considerando que o distrito é composto por uma comunidade de pessoas negras descendentes de escravizados e que a região é composta por lugares batizados com nomes indígenas e bantos como Cajuru, Marimbondo, Mangonga, Catumba, Catana, Itaúna e outros, buscou-se também colher informações sobre a herança linguística, abordando a promoção do letramento racial crítico através da linguística aplicada transgressiva.

Tendo em vista que a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, os procedimentos do estudo contaram com entrevistas de moradores, análise de documentos, pesquisa de campo e revisão bibliográfica. Esses procedimentos foram coletados com o auxílio de filmagens, registros fotográficos, registros escritos, etc. Para a culminância, serão realizadas exposições dos acervos e fotografias na escola, divulgação nas mídias sociais e possível publicação de um livro contendo as memórias locais.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados como instrumentos, a entrevista de moradores antigos, a observação, a análise de dados e de registros fotográficos, a pesquisa de campo, a revisão bibliográfica, etc.

### **3.9 Retorno aos Avaliados**

Para a divulgação dos resultados, foi realizada a culminância do projeto de pesquisa, desenvolvida pela pesquisadora com a colaboração dos alunos, na escola, onde foi feita uma exposição de cartazes, contendo informações e curiosidades sobre a comunidade de São José dos Salgados, bem como suas tradições e festas culturais e religiosas. Essa ação foi realizada respeitando os direitos daqueles que não quiseram se identificar, preservando seus nomes e imagens.

## **4. ANÁLISE DAS ETAPAS DO PROJETO DE ENSINO E DOS REGISTROS GERADOS**

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos realizados ao longo da aplicação do projeto de ensino, bem como os resultados obtidos e suas respectivas análises à luz do referencial teórico. A construção do capítulo foi orientada pela articulação entre os dados coletados, as reflexões sobre as memórias locais com o apoio de atividades que contribuem para o letramento racial crítico, baseando-se nos princípios da Linguística Aplicada Crítica das noções de identidade e de empoderamento linguístico e identitário.

A seção de aplicação do projeto de ensino visa analisar as etapas e os registros gerados a partir delas entre os alunos do 8º ano da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda e os contextos nos quais a pesquisa foi realizada, descrevendo como os dados foram coletados e organizados no Distrito de São José dos Salgados MG. Em resultados, são destacados os principais achados, com ênfase nas narrativas emergentes que revelam as conexões entre território, memória e linguagem. Já em discussão, essas evidências são analisadas criticamente, dialogando com as contribuições dos autores que apoiaram e serviram de referencial teórico, buscando compreender como as práticas de memória podem transformar as relações sociais e educacionais no contexto investigado.

As seções que seguem, portanto, consolidam as contribuições da pesquisa, demonstrando como os resultados alcançados respondem às questões investigativas e como podem contribuir para novas práticas de ensino e pesquisa voltadas à promoção da equidade racial e valorização dos saberes locais através da promoção do letramento racial crítico.

### **4.1 Para início de conversa**

A atividade inicial pretendeu descobrir o que os estudantes já sabem sobre a comunidade onde residem, seu senso de pertencimento, suas raízes, e suas memórias da comunidade de São José dos Salgados. É importante lembrar que a Escola Melquíades Batista de Miranda atende a toda a comunidade de São José dos Salgados, incluindo os alunos da zona rural que compreende também a comunidade da Catumba.

Considerando que moramos em um lugar relativamente pequeno do interior das Minas Gerais, é possível prever a reação negativa dos alunos na abordagem do assunto. Ao serem estimulados a falarem sobre a comunidade, os alunos responderam:

*“Não há o que fazer aqui.”*

*“São José dos Salgados não oferece nada de atrativo.”*

*“Não tem boas histórias.”*

*“Por isso não é um bom lugar para se viver.”*

As falas dos alunos refletem um processo de apagamento simbólico e cultural que se instala quando as memórias locais são silenciadas ou desvalorizadas. Essas percepções, infelizmente comuns em contextos periféricos e interioranos, indicam o distanciamento dos sujeitos em relação à própria história e identidade, revelando um efeito direto da ausência de práticas escolares e de vivência que promovam o reconhecimento do valor social e cultural do território em que vivem.

Ecléa Bosi (2003) defende que a memória é um elemento vital na constituição da identidade dos sujeitos e na construção do pertencimento. Quando essa memória não é mobilizada na escola ou na vida comunitária, abre-se espaço para que narrativas externas — muitas vezes marcadas por visões colonizadoras — se sobreponham à história local. O resultado é a interiorização de um sentimento de inferioridade em relação ao próprio lugar de origem.

Ao mesmo tempo, como lembra Aparecida de Jesus Ferreira (2022), o letramento racial crítico permite que os estudantes reflitam sobre como o racismo estrutural atua não só nos corpos, mas também nas línguas, nas histórias e nos territórios. A desvalorização do distrito pelos próprios alunos revela a urgência de ações pedagógicas que articulem memória e identidade, possibilitando a reconstrução de narrativas positivas sobre o local e seus moradores.

Dessa forma, as falas analisadas não são apenas opiniões isoladas, mas evidências de uma cultura escolar e social que ainda falha em reconhecer a riqueza dos saberes locais. Promover o resgate dessas memórias é, portanto, um ato político e pedagógico que visa reconstruir o pertencimento e valorizar aquilo que, por muito tempo, foi silenciado.

Baseada nessas reflexões, iniciei a conversa falando sobre a importância de se conhecer o local onde se vive bem como sua história, cultura e costumes para a compreensão de quem somos a partir das nossas origens. Destaquei que para isso é importante realizar um resgate das memórias do local desde sua formação. Os alunos, a princípio, reagiram de maneira negativa e desdenhosa, dizendo que

*“São José dos Salgados não tem nada”.*

Isso acontece, me atrevo a metaforizar usando um trecho do “O Conto da Ilha Desconhecida” de Saramago (1997), porque as pessoas não se interessam em conhecer suas histórias e insistem em fazer afirmações acerca de suas experiências que na maioria das vezes são bastante rasas. No conto, um homem vai ao palácio do rei pedir um barco para explorar o oceano e encontrar a ilha desconhecida, ao que o rei afirma que naquela época já não existiam mais ilhas desconhecidas, pois todas as ilhas já foram exploradas. O homem insiste e consegue convencer o rei que lhe dá um barco para a expedição. Porém, não obtém êxito ao recrutar marinheiros para a expedição. Conforme se pode observar:

Já não há ilhas desconhecidas, e que, mesmo que as houvesse, não iriam eles tirar-se do sossego dos seus lares e da boa vida dos barcos de carreira para se meterem em aventuras oceânicas, à procura de um impossível, como se ainda estivéssemos no tempo do mar tenebroso (Saramago, p. 10, 1997).

Essa obra nos convida a refletir justamente sobre a inércia humana e falta de “interesse” em conhecer-se a si mesmo para se ressignificar a partir de suas origens visando à formação de identidade e de consciência da importância de nossa ancestralidade. Isso acontece porque a educação brasileira não é emancipadora conforme defende Freire (1974). Leroy (2022), tenta problematizar pedagogicamente e decolonialmente as versões históricas trabalhadas na sala de aula e fora dela. Em seu artigo, ele afirma que:

Podemos dizer que a atual comemoração dos 300 anos de história das nossas Minas Gerais é o viés, considerado “oficial” e “universal”, contado e narrado pelas lentes eurocentradas, capitalistas e coloniais/modernas dos colonizadores, daqueles que exploraram e dominaram este território que, hoje nós mineiros, tão carinhosamente, chamamos de Minas Gerais (Leroy, p. 156, 2022).

O sistema educacional, ainda preserva traços coloniais hegemônicos que sobredouram a ação do general, do branco, do rico, do poderoso, do europeu, do colonizador como a versão mais real e legítima dentro da sociedade brasileira e tenta nos convencer de que o que está fora desses padrões deve ser invisibilizado e silenciado porque realmente não importa. O modelo educacional ainda é falho apesar da vasta literatura que podemos encontrar nas universidades de estudiosos ativistas que defendem a educação como uma prática inclusiva e libertadora

Somos levados a crer pelo modelo de educação, assim como os marinheiros do conto de Saramago (1997) que estamos seguros, confortáveis e protegidos pelo sistema colonial. O mesmo modelo que nos induz a pensarmos que somos inferiores e dependentes da tutoria dos poderosos porque somos diferentes, por isso, tudo o que fazemos, o modo como falamos, nossas crenças e nossos costumes são considerados errados, incorretos ou incoerentes. Isso pode ser confirmado na fala coletiva dos alunos, inclusive daqueles que acabaram de se mudar para cá.

É preciso despertar nos alunos a vontade de conhecer e a necessidade de valorizar sua história e instigá-los a experimentarem o mesmo desejo presente no conto de Saramago: “quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, Não o sabes, Se não saís de ti, não chegas a saber quem és” (Saramago, p. 10, 1997).

A conversa com os alunos foi iniciada com as seguintes questões:

- Há quanto tempo você vive aqui?
- Qual é o seu sentimento com relação a este território?
- Você gosta de viver aqui ou gostaria de se mudar?
- Fale um pouco de seus antepassados.
- Seus pais e avós te contavam histórias?
- Sua família tem algum hábito, cultura ou costume que preserva desde o passado (artesanato, rezas, culinária)?
- Você se considera: preto, branco, pardo, amarelo ou indígena?

Essas perguntas serviram de provocação para o início de um exercício de conscientização e valorização do lugar onde se vive.

Figura 3 - Aula inicial



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Após realizar as provocações, ouvidas as respostas e realizadas as discussões com os alunos, alguns áudios de entrevistas feitas por mim a alguns dos moradores mais antigos de São José dos Salgados e da Catumba serão reproduzidos para que os alunos verifiquem se há algo em comum com suas respostas e se há algum fato ou curiosidade que eles não conheciam.

Foram entrevistados: a senhora Isabel, de São José dos Salgados, Dona Ana, senhor Pedro, senhor “Laldo” e senhor Expedito, da Catumba.

Figura 4 - Dona Ana, moradora mais velha da Catumba



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 5 - Senhor Pedro, Senhor Geraldo e Senhor Expedito, moradores da Catumba



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Os moradores, embora tenham pouco diálogo com os moradores de São José dos Salgados, contam histórias emocionantes e fortes. Segundo eles, os relatos de seus antepassados eram de muito sofrimento, eles carregavam pedras pesadas nas costas para a construção de casas e muros, levavam sacos de milho, nas costas, ao moinho e traziam o fubá e todas essas atividades aconteciam à custa de chicotadas. Mesmo depois do fim da abolição, o trabalho que executavam não era valorizado. Trabalhavam nas roças de sol a sol e o que ganhavam mal dava para comprar comida. É o que se pode observar no relato de D. Ana:

*“Mas, ih, minha fia! O povo... agora, o povo fala que tempo bão era de primeiro. Nada! Muita coisa que nós passava, agora, miorô muito. Só Deus! Graça a Deus pra nós! Muita das veiz nós vivia no serviço trabaiano, trabaiano, trabaiano. Pra falá a verdade nem roupa roupa pra vestir direito nós num tinha. Só Deus! Trabaia memo só por conta de cumê.”*

A fala dos moradores da comunidade quilombola Catumba, em análise, a de Dona Ana, carrega em si um rico acervo de memória oral que revela os traços profundos do sofrimento histórico vivido por seus antepassados e os resquícios do racismo estrutural ainda presentes no cotidiano. Ao dizer que *“trabaiano, trabaiano, trabaiano [...] Só por conta de cumê”*, Dona Ana não apenas narra sua história

peçoal, mas denuncia uma condição de vida marcada por exploração, pobreza e invisibilidade social.

Do ponto de vista do referencial teórico, essa fala pode ser lida à luz das reflexões de Ecléa Bosi (2003) sobre a memória como forma de resistência. Bosi nos lembra que a memória dos velhos não é apenas individual, mas social e política: ao resgatar as lembranças do passado, os sujeitos também reinterpretem o presente. Nesse sentido, os relatos de sofrimento físico, violência (as chicotadas), exploração econômica e exclusão pós-abolição são marcas de uma história coletiva de resistência e silenciamento, que ainda precisa ser contada e valorizada no espaço escolar.

Além disso, essa experiência se articula com o conceito de território enquanto espaço de vivência e de conflito, abordado por Rogério Haesbaert (2007). O território da Catumba, mais do que um espaço físico, é um espaço simbólico de luta, memória e identidade, no qual se inscrevem as marcas da ancestralidade negra e dos modos de viver invisibilizados pelas narrativas oficiais.

Essa realidade também reforça a pertinência da proposta de letramento racial crítico, de Aparecida de Jesus Ferreira (2022), adotada nesta pesquisa. A fala de Dona Ana é uma chave de leitura importante para compreender como as memórias e as experiências linguísticas e culturais da comunidade foram historicamente desvalorizadas. Ao trazer essas histórias para a sala de aula, promove-se uma prática pedagógica antirracista, que rompe com o silenciamento e reconhece nos sujeitos negros e periféricos a capacidade de produzir saber e de narrar sua própria história.

A crítica de Dona Ana à idealização do passado — *“o povo fala que tempo bão era de primeiro. Nada!”* — também pode ser lida como um rompimento com a narrativa nostálgica frequentemente imposta pelos discursos hegemônicos. Ela desconstrói a ideia de que o passado foi melhor, ao revelar que o “tempo de antes” foi marcado por dor, fome, trabalho forçado e ausência de direitos básicos, reforçando a urgência de práticas educativas que deem lugar à verdade histórica desses sujeitos.

Portanto, ao incluir esses relatos na prática pedagógica, conforme propõe a pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2013), rompe-se com a hierarquia epistemológica que privilegia os saberes eurocentrados e promove-se uma nova forma de ensinar língua portuguesa: uma forma que escuta, valoriza e legitima as

vozes e as experiências dos povos historicamente subalternizados. Nesse processo, o aluno não apenas aprende a língua, mas aprende a ver o mundo com outros olhos, desenvolvendo senso crítico, empatia e consciência de sua própria história e território.

Sob a perspectiva do *pretuguês*, termo cunhado por Lélia Gonzalez (1984), a fala de Dona Ana deve ser compreendida não como erro ou falha, mas como expressão legítima de um modo de falar que resulta da influência africana sobre o português brasileiro. Para Gonzalez, o *pretuguês* é uma manifestação da resistência cultural negra, sendo “o português falado por pretos” que, ao contrário de ser corrigido, precisa ser compreendido como símbolo de identidade, ancestralidade e pertencimento.

Trazer a fala de Dona Ana para a sala de aula é, portanto, uma poderosa estratégia pedagógica para combater o preconceito linguístico. Ao valorizar esse tipo de registro, o professor pode promover o reconhecimento das diferentes formas de falar como práticas legítimas e historicamente situadas, contribuindo para o fortalecimento do letramento racial crítico (Ferreira, 2022). Essa abordagem permite que os alunos reconheçam a diversidade linguística não como deficiência, mas como herança cultural, abrindo caminhos para a reflexão crítica sobre as relações entre língua, poder, racismo estrutural e educação. Além disso, ao reconhecer e respeitar falas como a de Dona Ana, resgata-se também a dignidade de sujeitos historicamente silenciados, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e antirracista.

Não obstante, se alegravam com o pagamento, haja vista que se sentiam valorizados ao serem remunerados.

Para carregarem a água que bebiam, no trabalho, usavam cabaças amarradas com cipó e para se alimentarem, usavam cuias.

Havia, próximo à comunidade Catumba (atendo-se para o fato de que, no passado, costumava-se andar várias léguas, a pé, de um local a outro considerando-se perto esses locais), um engenho de cachaça, onde também trabalhavam, e eram incentivados a beber, tornando-se dependentes do álcool. E, a partir de então, trocavam seu trabalho por garrafas de cachaça. Muitas vezes, chegavam à casa embriagados, antes do pôr do sol. Mas o sentimento era de gratidão aos patrões. É possível perceber isso nas falas de D. Ana:

*“Às vezes, nós ficava alegrinha, satisfeita, sabe? Mas, falar a verdade pro cêis, nem pra boia direito (o dinheiro do pagamento) num dava, sabe?”*

*“A gente usava vestido daquelas chitinha ruim, ralinha e ainda achava que tava bom ainda.”*

*“Nóis trabaivava no Mozar, cortando cana, sabe? Voltava pra casa tontinha de beber cachaça.”*

As falas de Dona Ana revelam de forma dolorosa e honesta o enraizamento do racismo estrutural, da exploração pós-abolicionista e dos efeitos perversos de uma lógica colonial que perpetuou formas de dominação, mesmo após o fim formal da escravidão. Seu relato evidencia o mecanismo de manipulação e alienação social e econômica a que estavam submetidos os trabalhadores negros e pobres nas zonas rurais: ao mesmo tempo em que executavam trabalhos exaustivos — como o corte de cana e o serviço nos engenhos —, recebiam como "pagamento" produtos que apenas aprofundavam sua dependência e precarização, como a cachaça.

Ao dizer *“nóis trabaivava no Mozar (fazenda do Sr. Mozar), cortando cana [...] tontinha de beber cachaça”*, Dona Ana narra, com simplicidade e dureza, a rotina de um ciclo vicioso de exploração e aliciamento, no qual os patrões não apenas detinham os meios de produção, mas também controlavam os corpos e os desejos dos trabalhadores, perpetuando uma forma de servidão não formalizada, mas igualmente violenta. Esse modelo de dominação é amplamente discutido por Catherine Walsh (2013) quando trata da colonialidade do poder, mecanismo que sobrevive à descolonização formal e continua a moldar relações sociais, inclusive no campo das práticas culturais e econômicas.

Além disso, ao declarar *“ainda achava que tava bom”*, Dona Ana expõe a naturalização da precariedade, o que pode ser lido, à luz de Aparecida de Jesus Ferreira (2022), como resultado de uma subjetividade forjada sob as lentes da subalternização. A autora nos convida a pensar que a construção da identidade racial passa por camadas de apagamento, inferiorização e controle simbólico, inclusive sobre a autoimagem e sobre o valor atribuído ao próprio corpo e à própria experiência.

Essa percepção também é iluminada pelos conceitos de memória crítica, discutidos por Ecléa Bosi (2003). Ao rememorar sua vivência, Dona Ana não apenas reconstrói os fatos, mas também os ressignifica. A fala “*nem pra boia direito num dava*” rompe com qualquer romantização da pobreza rural e denuncia as privações vividas como resultado de um sistema que negava dignidade e direitos básicos.

Ao incluir esse tipo de relato em sala de aula, especialmente em projetos baseados no letramento racial crítico, os alunos têm a oportunidade de compreender como práticas sociais violentas foram mascaradas por discursos de gratidão ou costume, o que é essencial para desenvolver consciência crítica sobre os efeitos históricos do racismo nas relações de trabalho, de linguagem e de identidade. Como lembra Ferreira (2022), “refletir sobre raça e racismo é refletir sobre como esses elementos estruturam nossas vidas e nossas práticas”.

Portanto, a análise das falas de Dona Ana permite não apenas conhecer a história local da comunidade de Catumba, mas também desvelar os mecanismos coloniais que estruturam, ainda hoje, a distribuição de valor e dignidade entre os sujeitos. Reconhecer essas falas como testemunhos válidos e potentes é um passo crucial para que o ensino de língua portuguesa ultrapasse o tecnicismo e se transforme em prática social crítica e emancipadora, como propõem os referenciais que sustentam esta pesquisa.

Ao serem questionados sobre as brincadeiras do tempo de criança, além de mencionarem as brincadeiras comuns da época, tais como, bolinha de gude, roda, passar anel e pique-pega, eles também brincavam de congado. Foi o que respondeu o Sr. Pedro:

*“Nóis brincava de congado aqui, né? Mas, no tempo de nós, menino. E tinha os baile também, cada dia numa casa. Aqui usava uns negócio de tocar disco... radiola, radiola. Aí, nós dançava”.*

"Brincar de congado", conforme respondido na entrevista, refere-se à participação nas manifestações culturais da congada. A congada faz parte de uma tradição afro-brasileira que mistura elementos religiosos, musicais e performáticos. É uma dança dramatizada que encena a coroação de um rei e uma rainha negros, remetendo às tradições africanas e às influências do catolicismo popular. Ela envolve cânticos, ritmos percussivos e movimentos coreografados, sendo uma

expressão da resistência e da identidade cultural das comunidades negras no Brasil. Ao dizer que "brincavam de congada", os entrevistados se referiram à prática da congada como um evento lúdico e festivo, mas é importante destacar que eles reconhecem que essa manifestação vai além da brincadeira, e faziam isso como forma de celebração carregada de significados profundos de ancestralidade e resistência.

Nos tempos da mocidade, realizavam também os bailes nas casas de moradores da comunidade que usavam a radiola para ouvirem as músicas. Essas festas eram frequentadas, inclusive, por amigos, moradores de Salgados.

Sobre o hábito de brincar de congado, pedi para que cantassem um trecho de música que costumavam cantar, o Sr Expedito disse que não podia, pois era evangélico e sua religião não permitia. O irmão disse que ele não estaria cometendo um pecado, que era só cantar algo que falasse de Jesus. Então ele cantou:

*“Quando eu cheguei aqui, meu Senhor já estava.  
Quando eu cheguei aqui, meu Senhor já estava.  
por dentro da igreja ele passeava.  
Quando eu cheguei aqui, meu Senhor já estava.”*

Então completou:

*“Glória a Deus! Aleluia!”*

As falas do Sr. Pedro e do Sr. Expedito revelam camadas complexas de pertencimento, ancestralidade, religiosidade e transformação identitária, oferecendo à pesquisa um rico material para análise à luz dos referenciais do letramento racial crítico e da pedagogia decolonial.

Quando o Sr. Pedro afirma *“nóis brincava de congado aqui”*, ele traz à tona não apenas uma lembrança de infância, mas o testemunho de um envolvimento com uma tradição afro-brasileira ancestral que carrega significados profundos de identidade, espiritualidade e resistência. A expressão “brincar de congado”, mesmo soando lúdica, representa uma forma de performar a cultura negra em um território historicamente marcado por apagamentos. Conforme ressalta Catherine Walsh

(2013), práticas como essa devem ser entendidas como insurgências culturais que resistem à lógica de silenciamento e subalternização dos saberes afrodescendentes. Nesse sentido, a congada, como manifestação do patrimônio imaterial afro-brasileiro, deve ser legitimada e valorizada em contextos educativos — não como folclore, mas como ato político, identitário e educativo.

A fala do Sr. Expedito, por outro lado, revela um conflito entre fé e ancestralidade: ao se recusar inicialmente a cantar um trecho da congada por ser evangélico, mostra como determinadas religiosidades, sobretudo a partir de uma lógica ocidental e cristã colonizadora, tendem a criminalizar ou negar expressões culturais de matriz africana, como analisa Aparecida de Jesus Ferreira (2022). Essa tensão é ilustrada no momento em que o irmão do Sr. Pedro intervém, sugerindo que ele poderia cantar algo “de Jesus”, o que é acatado por ele, que então entoia um cântico religioso com forte marca de oralidade popular: *“Quando eu cheguei aqui, meu Senhor já estava.”*

Essa cena é extremamente significativa: ela mostra como a cultura popular afrodescendente é constantemente atravessada por interdições simbólicas e disputas por legitimidade, mas também como esses sujeitos reelaboram suas práticas culturais para manter vivos seus vínculos com a ancestralidade, mesmo sob novos marcos de referência. O cântico do Sr. Expedito preserva a estrutura rítmica e a estética oral da congada, mesmo quando adaptada a um repertório evangélico, evidenciando o que Ecléa Bosi (2003) chamaria de uma “memória recriada”, que articula passado e presente, tradição e transformação.

Ao trazer essas narrativas para a sala de aula por meio do projeto de ensino, a pesquisa contribui diretamente para o letramento racial crítico, pois permite que os alunos reflitam sobre as múltiplas identidades linguísticas e culturais que constituem sua comunidade. Essa prática educacional está em consonância com a proposta de Ferreira (2022), ao defender que é preciso ensinar os alunos a reconhecer o valor dos discursos historicamente marginalizados e a questionar os padrões de exclusão epistêmica e cultural.

Portanto, ao analisar as falas de Sr. Pedro e Sr. Expedito, evidencia-se a riqueza do patrimônio imaterial da comunidade de São José dos Salgados e da Catumba, bem como os conflitos e negociações simbólicas que atravessam a história desses sujeitos. Essa análise permite compreender que tais manifestações culturais não são apenas resquícios de um passado, mas práticas vivas,

significativas e politicamente potentes — especialmente quando reconhecidas como parte do currículo escolar e das estratégias de construção de uma educação antirracista e decolonial.

Quanto ao preconceito e racismo, alegam que sofriam preconceito sobre a cor da pele e discriminação pelo local onde viviam. Nos tempos de criança, eram chamados, na escola, de “Negos do Catumba” ou “Negada do Catumba”. Isso aumentava ainda mais o desejo de abandonarem a escola. Essas atitudes podem ser compreendidas se considerarmos a afirmação de Brasileiro (2018) de que:

No início do século XVIII identificam-se manifestações da cultura religiosa da Congada em Minas Gerais por meio de registros de viajantes europeus, folcloristas, padres e leigos católicos. Contudo é possível considerar que esses rituais existissem muito antes das primeiras anotações desses observadores europeus e naturalmente, para a época, apesar de evidenciar visões importantes, estavam impregnadas de preconceitos, em que negros livres ou escravizados eram destituídos de suas dignidades humanas, vistos como exemplares exóticos, alegres, farristas, malandros, pouco afeitos ao trabalho.

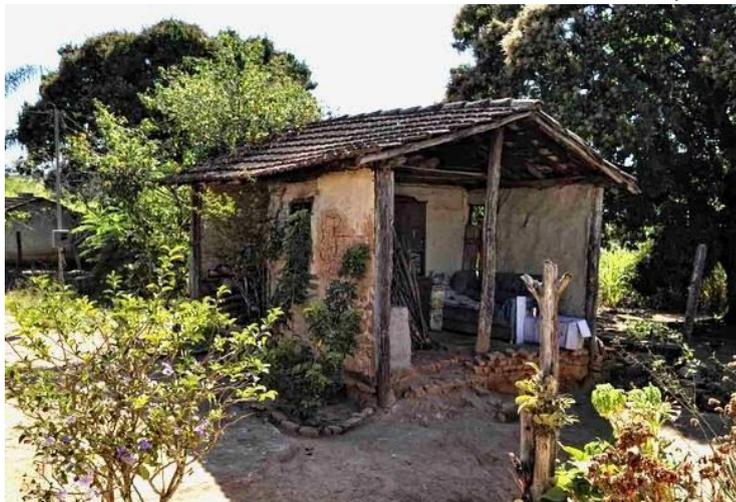
Durante séculos foi construído esse ideário sobre a indolência do negro, pejoratividades essas fundamentadas com estórias que justificavam as “razões” pelas quais os negros eram seres inferiores, despreocupados, festivos, sem compromissos maiores com a vida. A dinâmica dessas agressividades tinha por objetivo fazer com que o negro reagisse ao “estágio de preguiça”, no entanto, todo esse arcabouço de negatividades contribuía para a fundamentação de uma visão racista e preconceituosa em relação aos escravizados, pois quanto menos estima possuísem, menos problemas causariam aos escravocratas (Brasileiro, 2018, p. 61).

O sentimento de inferioridade era tanto, que alegam ter o desejo de mudar o nome da comunidade para “Morada Nova”, haja vista que, próximo à comunidade Catumba, há uma comunidade rural chamada “Fazenda Nova”.

O que não sabem, porém, é que representam parte de uma herança cultural enorme, que, infelizmente, tem se dissipado, à medida que os mais velhos vão morrendo e já não se transmitem mais os ensinamentos e costumes do passado. Além disso, com o passar do tempo, os moradores foram migrando para as cidades vizinhas, em busca de melhores condições de vida.

Hoje, restam poucas casas das construídas no passado, nos tempos da escravidão. Algumas foram demolidas, outras não resistiram às ações do tempo e outras até foram reformadas e ampliadas. Os moradores que ainda residem na comunidade preservam alguns costumes do passado, sendo um dos quais, varrer o quintal com vassouras feitas de folhas de bambu, criar galinhas em galinheiros feitos com bambu, manter o fogão à lenha aceso o dia todo.

Figura 6 - Casa construída na comunidade da Catumba, ainda no tempo da escravização



Fonte: Justiça Negra – Luiz Gama, 2015.

Figura 7 - Casa de pau a pique em ruínas



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Em contrapartida, há alguns costumes que não fazem questão de se lembrar, trata-se das horas dedicadas ao trabalho pesado, com recursos precários como água morna para beber, comida fria, sol forte, e outras dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores do campo.

Dos costumes que os moradores ainda preservam estão o plantio e cultivo de alguns vegetais e uso de alguns instrumentos utilizados para a transformação dos produtos para consumo, tais como pilão, panelas de ferro e moinhos manuais. No

que diz respeito às casas, mesmo tendo sido reformadas, elas conservam algumas características do passado, bem como, tamanho, *layout* dos espaços e quantidade de cômodos, geralmente, um cômodo com cozinha aberta e os fogões de lenha que permanecem acesos durante o dia todo.

Bagno (2007) cita, em “Nada na Língua é por acaso”, a música “Como uma onda” de Lulu Santos e Nelson Motta, lançada em 1983, para abordar a mudança incontrolável e inevitável da língua viva, assim como Lulu Santos e Nelson Motta abordam as mudanças infinitas da vida. Esse argumento talvez seja o mais plausível a se considerar para responder à pergunta inicial deste capítulo: “Por que é importante resgatar memórias?” Ora, é importante, pois a vida muda instantaneamente o tempo todo e não haveria raízes ou bases fortes para explicar nossas ascendências, para saber quem somos e por que somos do jeito que somos.

Como toda pequena comunidade do interior de Minas Gerais, São José dos Salgados é formada por uma cultura rica e tradicional, principalmente no que concerne às tradições religiosas. Essa afirmação pode ser comprovada logo no início da formação do povoado, quando, em 1890, foi edificada a Igreja de São José.

Devido à forte presença da religião católica, é possível observar manifestações religiosas e sua influência na formação da identidade do povo salgadense, bem como a dos povos advindos de todo o sertão mineiro, a começar pela denominação do local “São José dos Salgados” tendo sido batizado com nome de santo.

Há relatos de que a comunidade leva o nome desse santo devido à sua relação com a cidade de Tiradentes que, antes de 1860, data de sua elevação à condição de município, era conhecida como Vila de São José Del Rei. A denominação de São José ocorreu em homenagem ao D. José, filho de D. João V. (BRASIL, IPHAN, acesso em 19/05/2024). A relação entre os locais se deu devido ao fato de que a região de Itaúna era responsável por prover os mineradores com alimentos advindos da agricultura e pecuária no período da mineração.

A questão da identificação dos alunos com o lugar onde vivem e a problematização da comunidade enquanto um local identitário e de pertencimento, são temas que perpassam as reflexões deste trabalho. Mas concorda-se com Maher que:

Não basta as minorias brasileiras – e aqui estou, como muitos autores, utilizando “minorias” em um sentido político, não necessariamente demográfico – terem consciência de seus direitos para que o cenário de

opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, no varejo, no cotidiano, modificado. Daí o meu desconforto com o modo como o termo empoderamento vem sendo, em muitas situações, utilizado (Maher, 2007, p. 3).

Os alunos se sensibilizaram com as histórias ouvidas, e a partir daí, foi possível promover uma discussão acerca do valor das diversas culturas para formação do que chamamos de sociedade brasileira, sobretudo para a aquisição da linguagem e percepção da existência das variedades linguísticas como herança cultural.

Sobre a escola, muitos não conseguiam estudar devido à necessidade de trabalhar. Como a escola se localizava em São José dos Salgados (aproximadamente 2,5 quilômetros), e não havia condução para levá-los, eles precisavam ir a pé. No período das chuvas, molhavam-se e sujavam-se de barro, sendo necessário banharem-se no córrego próximo a Salgados. Como mal tinham o que comer, também não possuíam roupas, nem calçados, e acabavam por abandonar os estudos, devido às dificuldades.

Eles ficaram chocados ao ouvir que os entrevistados iam à escola a pé e, por isso, na maioria das vezes, desistiam da escola. Essa questão ficou clara na fala do aluno 1:

*“A parte que o entrevistado disse que não completou os estudos e precisava andar longas distâncias para ir à escola me comoveu muito.”*

A fala do aluno evidencia o impacto que o contato com memórias locais pode ter na formação de uma consciência crítica por parte dos estudantes. Ao se deparar com uma realidade histórica de exclusão e desigualdade, vivida por sujeitos da própria comunidade, o aluno é levado a refletir sobre as barreiras que marcaram o acesso à educação em contextos rurais e racializados. Trata-se de um momento pedagógico potente, em que a escuta ativa das histórias de vida promove empatia, identificação e compreensão social.

Segundo Ecléa Bosi (2003), a memória é um instrumento de mediação entre o passado e o presente, capaz de mobilizar afetos e provocar novas leituras sobre a realidade. Ao ouvir os relatos dos moradores mais velhos, os alunos estabelecem pontes entre gerações, acessando saberes que não estão nos livros didáticos, mas que são fundamentais para a compreensão da história social da comunidade.

A reflexão do aluno também se conecta ao que Aparecida de Jesus Ferreira (2022) propõe ao tratar do letramento racial crítico: uma prática educativa que articula leitura de mundo, consciência histórica e questionamento das estruturas de opressão. Ao se sensibilizar com a exclusão escolar vivida por gerações anteriores, a estudante começa a enxergar a educação não como um dado natural, mas como um direito historicamente negado a muitos — especialmente aos pobres, negros, indígenas e moradores das zonas rurais.

Esse momento em sala de aula revela, portanto, o potencial transformador da escuta das memórias. A articulação entre relato oral, identidade e linguagem permite que os estudantes compreendam a própria formação linguística e cultural como parte de uma herança coletiva marcada por luta, resistência e também exclusão. Como aponta Catherine Walsh (2009), práticas pedagógicas que acolhem as narrativas silenciadas dos sujeitos historicamente marginalizados contribuem para a construção de uma educação intercultural crítica e decolonial.

Assim, a fala do aluno representa não apenas uma reação emocional, mas uma abertura para a construção do pensamento crítico e da valorização da diversidade cultural e linguística da comunidade. Esse é o espaço pedagógico onde o resgate da memória se transforma em instrumento de reconstrução de identidades e de combate às desigualdades.

## 4.2 Análise linguística da região de São José dos Salgados

### **Vozes-Mulheres**

#### **Conceição Evaristo**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.

Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta

no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela  
A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.  
A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.<sup>4</sup>

Conceição Evaristo (2008), ao evocar as vozes silenciadas de suas ancestrais, propõe uma narrativa de continuidade histórica, em que as experiências de mulheres negras atravessam gerações por meio da linguagem. Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta de Ecléa Bosi (2003), ao afirmar que a memória, quando partilhada, se torna uma forma de resistência coletiva e de reconstrução do sujeito. Assim como a autora dá corpo às vozes apagadas da história, sua pesquisa busca visibilizar os modos de falar e viver das pessoas de São José dos Salgados, muitas vezes consideradas marginais frente à norma-padrão da língua portuguesa.

---

<sup>4</sup> In: *Poemas de recordação e outros movimentos*, 3. ed., p. 24-25, 2008.

Do ponto de vista linguístico, a poema também evidencia a performatividade da linguagem, tal como discutida por Aparecida de Jesus Ferreira (2022) no conceito de letramento racial crítico, ao mostrar como as palavras carregam marcas de opressão, mas também potencial de transformação. Ao colocar em destaque as vozes “engasgadas nas gargantas” que hoje ganham forma na filha, Evaristo reforça a ideia de que a linguagem é lugar de disputa, mas também de reexistência — como ocorre com os sujeitos que falam o chamado “mineirês”, o “pretuguês” e outras formas de expressão historicamente marcadas pela oralidade popular e negra.

Utilizar o poema em sala de aula, no contexto da análise linguística da variedade local, permite promover um espaço de identificação e escuta sensível das experiências dos alunos, especialmente das alunas negras, cujas histórias e falas são frequentemente invisibilizadas. Como defende Catherine Walsh (2009), esse tipo de prática pedagógica está alinhada com a interculturalidade crítica e com a decolonialidade do saber, pois coloca em cena epistemologias marginalizadas e questiona o silenciamento estrutural que marca a escola tradicional.

Portanto, o poema “Vozes-Mulheres” (evaristo, 2008) torna-se uma ferramenta ética, estética e política que potencializa essa pesquisa, por permitir que os sujeitos de São José dos Salgados — especialmente os mais jovens — reconheçam, nas vozes de seus antepassados, os traços de sua própria identidade linguística, racial e cultural. Ao ouvir essas vozes e analisá-las criticamente, abre-se espaço para que a escola se torne um lugar de reescrita das memórias e de afirmação da pluralidade de falas que formam o Brasil.

Sob a luz da reflexão sobre o poema e dando sequência às atividades da pesquisa, pedi aos alunos que analisassem o modo de falar dos entrevistados. Como se trata de pessoas idosas, de níveis distintos de escolaridade ou sem escolarização, de ambos os sexos e moradores de São José dos Salgados e da Catumba, foi possível identificar variedades distintas da variedade padrão, da usada pelos alunos e, inclusive, entre si.

Alguns exemplos dessa variedade podem ser observados na entrevista quando um dos entrevistados é questionado sobre sua escolaridade:

Expedido:

*“Não, eu fui só até a segunda série só, na escola de grupo de baixo, “mais véia”.”*

Essa resposta carrega uma riqueza linguística e cultural que, sob a lente da linguística aplicada crítica e do letramento racial crítico, deve ser compreendida para além da perspectiva normativa. Essa expressão não apenas revela aspectos da trajetória de vida do entrevistado, marcada por limitações de acesso à educação formal, como também exemplifica o modo como as variedades linguísticas locais operam como marcas identitárias, profundamente ligadas ao território, à memória e às condições sociais de seus falantes.

Ao utilizar formas como *“fui só até”*, *“escola de grupo de baixo”* e *“mais véia”*, Expedito performa uma fala característica de sujeitos das zonas rurais de Minas Gerais, especialmente aqueles pouco escolarizados, cujas construções linguísticas se distanciam da norma-padrão, mas não por isso devem ser interpretadas como “erradas”. Pelo contrário, como defendem Magda Soares (2009) e Rojo (2009), essas formas refletem práticas legítimas de linguagem, profundamente enraizadas em práticas sociais específicas e historicamente construídas.

A repetição do advérbio “só” é um recurso de reforço semântico comum em registros orais populares, enquanto a locução *“escola de grupo de baixo”* faz referência a um espaço escolar localizado em determinada parte do distrito, assumindo valor descritivo e territorial. Já o uso de *“mais véia”* expressa, além da característica temporal da escola, o pertencimento linguístico a um modo de falar marcado pelo apagamento de consoantes finais e pela oralidade informal, típico do chamado *mineirês* e das influências do *pretuguês*, como nomeado por Lélia Gonzalez (1984).

Essa fala também permite uma reflexão interseccional: ela é resultado das interações entre raça, classe, escolarização e território, categorias centrais na abordagem do letramento racial crítico proposto por Aparecida de Jesus Ferreira (2022). O reconhecimento dessas marcas linguísticas deve ser pedagógica e eticamente valorizado como parte de uma educação antirracista e decolonial, conforme propõem Catherine Walsh (2009; 2013), pois evidencia a forma como diferentes sujeitos experienciam, constroem e significam a linguagem em seus contextos.

Portanto, ao analisar a fala de Expedito, os alunos foram convidados a perceber que a linguagem não é uniforme, mas múltipla e carregada de sentidos históricos e afetivos. Essa escuta crítica favorece a desconstrução do preconceito

linguístico, o reconhecimento das variedades legítimas do português brasileiro e a valorização dos saberes locais, que, muitas vezes, resistem ao apagamento pela força de suas vozes, como tão poeticamente expressa Conceição Evaristo em *Vozes-Mulheres*.

D. Ana, assim como Expedito, também não frequentou a escola. Trabalhando, desde criança de sol a sol, ela disse que só foi a escola uma única vez tendo desistido no primeiro dia, devido ao cansaço. Mas é possível notar que ela tem consciência da importância dos estudos, pois D. Ana fez questão que os três filhos estudassem, conforme se observa na resposta dela:

*“Nada, minha fia, eu vou contá ocê um negócio: Eu fui... trabaiaava dia e noite, quase, um dia, eu inventei ir na escola, nós foi, eu garrei cochilar, cansada demais da conta, falei “Num vou vortá mais.” Num vortei mais lá. De jeito que eu falei “Meu Deus do Céu! Eu num sei nada de estudo, mas meus fio, se eu chegar casar ter fio, num vai assim igual eu não. Aí, vai, pus todos os três na escola. Todos os três, graças a Deus, freqüentou a escola.”*

A fala de Dona Ana revela camadas importantes de significação histórica, social e pedagógica. Ainda que tenha sido privada do direito pleno à escolarização formal, ela demonstra uma consciência aguda e crítica sobre o valor da educação para a transformação da vida. Seu relato, marcado por uma memória de exaustão física — “garrei cochilar, cansada demais da conta” —, escancara a sobreposição da lógica do trabalho à lógica do direito, algo comum nas trajetórias de pessoas negras e pobres, sobretudo nas zonas rurais brasileiras. Essa realidade é um dos desdobramentos do racismo estrutural e da herança escravocrata ainda não superada, como discutem autores como Ferreira (2022) e Walsh (2013).

O fato de ter trabalhado desde criança até a exaustão, e de ter ido à escola apenas uma vez, evidencia como o acesso à educação formal foi (e ainda é) um privilégio seletivo, negado a muitas pessoas negras e periféricas. Contudo, sua fala demonstra que, mesmo sem ter frequentado a escola, Dona Ana compreendeu criticamente sua exclusão, e isso se revela em sua decisão de garantir que seus filhos tivessem um destino diferente do seu: “num vai assim igual eu não”. Essa atitude revela a força de sua agência como mulher negra, camponesa e mãe, que luta contra o ciclo de exclusão por meio da educação.

Segundo Ecléa Bosi (2003), as memórias dos sujeitos não são apenas lembranças, mas formas de interpretar o mundo, e nesse sentido, Dona Ana performa um tipo de memória ativa, reflexiva e política, que reconhece tanto os obstáculos quanto os caminhos de resistência. Sua fala, ao mesmo tempo simples e potente, é um testemunho de como os sujeitos historicamente silenciados podem construir narrativas críticas sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.

A decisão de alfabetizar os filhos também dialoga com a noção de letramento racial crítico, de Aparecida de Jesus Ferreira (2022), que compreende a educação como ferramenta de emancipação, especialmente quando essa educação é mediada pela consciência das desigualdades raciais, sociais e históricas. Dona Ana, ao agir para que os filhos estudassem, mesmo sem ela mesma ter estudado, realiza um gesto de ruptura com a reprodução do ciclo da exclusão. Ela não apenas entende o valor da escola, mas a projeta como instrumento de liberdade para seus descendentes.

Além disso, a estrutura sintática e os traços fonológicos presentes na fala de Dona Ana representam um exemplo vivo do *pretuguês*, conceito formulado por Lélia Gonzalez (1984), que identifica a presença das línguas africanas, em especial de matriz banto, na formação do português falado pelos negros no Brasil. Expressões como “nóis trabaiava”, “eu garrei cochilar”, “num vortei mais lá” evidenciam não um “erro”, mas uma forma legítima de expressão linguística construída historicamente por sujeitos negros, silenciada pelas gramáticas normativas e marginalizada no ambiente escolar. Para Gonzalez, reconhecer o *pretuguês* é reconhecer a potência política e cultural do falar negro, rompendo com o mito da homogeneidade linguística e desestabilizando os pilares do preconceito linguístico que exclui e inferioriza formas legítimas de falar.

Finalmente, esse relato também pode ser compreendido à luz da pedagogia decolonial de Catherine Walsh, pois explicita que o conhecimento não está restrito à escola, mas circula e se produz também nas vivências, nas resistências e nas decisões das pessoas como Dona Ana. Sua trajetória, marcada pela exclusão institucional, revela a potência dos saberes construídos fora da escola — saberes que precisam ser ouvidos, acolhidos e legitimados no processo pedagógico.

Assim, ao incluir essa fala no projeto de ensino, rompe-se com a ideia de que apenas os saberes formais são válidos e propõe-se uma educação que valoriza a experiência, a memória e a resistência dos sujeitos, reconhecendo a história da

comunidade como parte essencial para o ensino de língua portuguesa — não apenas como código, mas como prática social crítica, histórica e emancipadora.

Ainda na exibição de trechos das entrevistas, quando pergunto sobre as duas igrejas construídas em São José dos Salgados, se a antiga “igrejinha” pertencia aos negros conforme conta no livro do professor Oswaldo Diomar, Expedito responde:

*“Todo mundo frequentava as duas, a gente reunia lá pra bater congo. A igrejinha era pra celebrar um culto lá, o que “eles não quer por lá em riba põe cá embaixo”.*

Esta resposta revela, de forma potente, as marcas de uma memória coletiva ainda viva e carregada de significados sobre o espaço, a religiosidade e a segregação social historicamente presentes em São José dos Salgados. Através de sua oralidade, Expedito reconstrói o uso simbólico da “igrejinha”, associada à prática do congado e à presença negra no território, ao mesmo tempo em que denuncia — ainda que de forma indireta — os mecanismos de exclusão espacial e simbólica a que os negros foram submetidos, inclusive nas práticas religiosas.

Quando ele afirma que *“o que eles não quer por lá em riba põe cá embaixo”*, estabelece-se uma clara metáfora da hierarquização social e racial que perpassa a organização dos espaços religiosos: enquanto a igreja principal — situada “lá em cima” — é associada à elite local, a “igrejinha” — “cá embaixo” — torna-se o espaço possível, tolerado, destinado às práticas populares e à expressão da religiosidade negra, como o batuque do congado. Essa fala se articula diretamente ao que Ecléa Bosi (2003) aponta como memória social crítica: uma memória que não apenas relembra, mas denuncia desigualdades e dá visibilidade a vozes historicamente silenciadas.

Além disso, à luz do letramento racial crítico, conforme proposto por Aparecida de Jesus Ferreira (2022), esse trecho da entrevista permite uma reflexão pedagógica sobre os processos de racialização do espaço e da cultura. O uso da igrejinha como espaço alternativo e de resistência evidencia como as práticas culturais negras, como o congado, precisaram se adaptar para continuar existindo, reafirmando a capacidade de resiliência das comunidades afrodescendentes. Ao mesmo tempo, denuncia a exclusão sutil, mas persistente, imposta pelas elites locais.

A presença do congado como prática cultural celebrada nesse espaço também permite reconhecer a força da oralidade e da ancestralidade africana que compõe a identidade da comunidade de São José dos Salgados — identidade essa muitas vezes omitida ou desvalorizada no discurso oficial e escolar. A fala de Expedito, portanto, se torna um documento histórico e pedagógico valioso, capaz de alimentar discussões sobre memória, território, exclusão e resistência, articulando os estudos de Rogério Haesbaert (2007) sobre multiterritorialidade com os de Catherine Walsh (2013) sobre interculturalidade crítica e a disputa pelos espaços de fala e de fé.

Assim, incorporar esse relato à sua dissertação não apenas amplia a compreensão dos impactos do racismo estrutural no cotidiano das práticas religiosas e culturais da comunidade, como também reforça o papel da escola na valorização dessas vozes e na desconstrução das estruturas que mantêm vivas tais exclusões.

Foi possível perceber que os alunos acharam curioso o jeito de os mais velhos falarem conforme se lê no comentário do aluno 2:

*“A forma de pronunciar as palavras, a maneira como os entrevistados conversaram durante a entrevista e o “atropelamento” de algumas letras e sílabas me chamou atenção.”*

A fala do aluno 2 evidencia um olhar atento às marcas fonéticas e prosódicas da variedade linguística local, ainda que esse olhar esteja, inicialmente, permeado por certo estranhamento. O uso da palavra *“atropelamento”* para descrever fenômenos como a apócope, a elisão de sons finais ou a fusão de sílabas é bastante revelador, pois sugere que o aluno ainda associa a norma-padrão como parâmetro central de correção e clareza — o que é compreensível, dada a formação escolar tradicionalmente baseada em uma visão homogênea e normativa da língua.

Entretanto, esse estranhamento pode e deve ser visto como porta de entrada para o desenvolvimento de um letramento linguístico crítico, conforme discutido por Magda Soares (2009) e Aparecida de Jesus Ferreira (2022). É justamente a partir da escuta ativa de falas diferentes — e da curiosidade gerada por elas — que se torna possível desconstruir preconceitos linguísticos e problematizar as hierarquias de valor impostas às diferentes formas de falar no Brasil.

A percepção do aluno de que há algo diferente ou marcante na oralidade dos entrevistados pode ser pedagogicamente aproveitada como um momento de deslocamento epistêmico, no qual se introduzem discussões sobre a legitimidade das variedades não hegemônicas do português. É também uma oportunidade de mostrar que aquilo que o aluno chamou de “atropelo” não é erro, mas sim reflexo de processos fonológicos próprios das variedades populares e rurais — como o *mineirês*, o *pretuguês* (Gonzalez, 1984), ou ainda formas influenciadas por línguas africanas e indígenas.

Além disso, essa fala permite abordar, a partir de autores como Ecléa Bosi (2003), a relação entre memória e linguagem: a forma como os sujeitos se expressam guarda marcas de sua história, de suas experiências de vida, de seu território e de suas condições de escolarização. Ou seja, o modo de falar dos entrevistados não é aleatório nem inferior, mas profundamente carregado de sentidos culturais, sociais e históricos — e precisa ser reconhecido como tal.

Essa observação do aluno, ao invés de ser interpretada como juízo depreciativo, deve ser acolhida como uma porta aberta para a conscientização linguística. Trata-se de um primeiro passo em direção ao reconhecimento da diversidade linguística como riqueza cultural e como parte constitutiva da identidade de um povo — exatamente o que esta pesquisa buscou fomentar por meio do resgate das memórias locais e da promoção do letramento racial crítico.

Para a análise e, posteriormente, discussão, apresentei o seguinte questionário:

- Quais características do modo de falar dos entrevistados chamaram a sua atenção?
- Você percebeu palavras ou expressões que não são comuns no seu dia a dia? Quais foram elas?
- Como o ritmo, a entonação e a pronúncia dos entrevistados diferem de outras formas de falar que você conhece?
- Como você acha que o local onde os entrevistados vivem influencia o modo como falam?
- Você percebe diferenças na forma de falar entre os entrevistados mais jovens e mais idosos? Quais?
- Há marcas no modo de falar que podem estar associadas ao nível de escolaridade dos entrevistados?

- Como o modo de falar dos entrevistados reflete a identidade cultural e social deles?
- Você acha que as palavras ou expressões usadas por eles ajudam a preservar a história e a memória local? Por quê?
- Como as diferenças no modo de falar das pessoas podem levar a julgamentos ou preconceitos?
- Por que é importante valorizar as diversas formas de falar, mesmo que sejam diferentes do padrão ensinado na escola?
- Você acredita que essas formas de falar são menos importantes ou têm menos valor do que o português padrão? Por quê?
- Se você tivesse que descrever para alguém de fora como falam os moradores entrevistados, como faria isso?
- O que podemos aprender sobre a história e a cultura local a partir do modo de falar dos entrevistados?

O questionário contribuiu para uma rica discussão sobre a diferença entre o modo de falar dos idosos e pessoas mais jovens do distrito de São José dos Salgados, principalmente por se tratar de um local relativamente pequeno urbanizado há poucas décadas.

Ao ouvirem as entrevistas e serem provocados pelas perguntas propostas, os alunos foram comparando a forma de falar de seus avós e pessoas idosas com quem se relacionam e a forma de falar dos entrevistados. Eles observaram que os idosos pronunciam o // posvocálico de maneira diferente da que hoje é pronunciada. Essa variedade ocorre na pronúncia da lateral alveolar, onde a letra // na palavra “sal” é pronunciada como se houvesse um “e” ao final da palavra “sale”. Atualmente, os falantes do português brasileiro, o // posvocálico transformou-se em semivogal. Esse “l”, na pronúncia dos mais antigos, se mantém palatalizado e não vocalizado. Por isso, ele é pronunciado como consoante.

Além das observações discutidas, os alunos comentaram a variação linguística onde o // é trocado pelo /r/ onde “Salgado” vira “Sargado”. Aproveitamos para discutir a ocorrência do R retroflexo, também chamado de R caipira. Comentamos que essa ocorrência é própria não somente dos falantes idosos, mas por todos os moradores da comunidade, exceto aqueles que vêm de outras regiões do Brasil. Essa ocorrência do “R” retroflexo é indígena do tupi-guarani. Para a

pergunta: “Como o ritmo, a entonação e a pronúncia dos entrevistados diferem de outras formas de falar que você conhece?” Obtive a seguinte resposta Aluno:

*“A rapidez da pronúncia, a forma de falar “atropelando” as palavras, a forma na qual uma palavra “emenda” na outra, o famoso “puxar o R”.”*

A fala do aluno revela uma percepção aguçada sobre as marcas fonéticas que caracterizam a variedade linguística falada na comunidade de São José dos Salgados, em especial na comunidade quilombola da Catumba. Ao comentar sobre a “rapidez da pronúncia”, a “forma de falar atropelando as palavras”, “a emenda entre uma palavra e outra” e o “famoso puxar o R”, o aluno identifica aspectos que, embora sejam frequentemente alvo de estigmatização, constituem traços legítimos de uma variedade linguística historicamente construída.

Esse tipo de entoação e ritmo na fala está relacionado a fenômenos sociolinguísticos como a redução de vogais átonas, a elisão e a retroflexão do /r/, também conhecido como “R caipira” — uma herança tupi-guarani presente em muitas regiões do interior do Brasil, conforme apontam estudos da linguística histórica. Quando o aluno menciona o “puxar o R”, ele se refere justamente a essa retroflexão que é recorrente nas falas da região e que, longe de ser um “erro”, representa uma característica fonética marcada por pertencimento regional e identitário.

A fala também remete ao que Lélia Gonzalez (1984) conceituou como pretuguês — uma variedade do português falado por comunidades negras que mescla estruturas da língua portuguesa com marcas fonológicas e sintáticas de línguas africanas, sobretudo das famílias bantu e iorubá. Mesmo que os alunos não utilizem o termo técnico, suas observações abrem espaço para a compreensão de que tais traços não devem ser corrigidos ou apagados, mas valorizados e estudados como expressão legítima da diversidade linguística brasileira.

A análise crítica dessa fala, portanto, pode ser potencializada no contexto do letramento racial crítico (Ferreira, 2022), que propõe a desconstrução de hierarquias linguísticas impostas pela norma culta eurocentrada. A escuta atenta e respeitosa das variações, especialmente aquelas associadas a sujeitos historicamente silenciados — como quilombolas e populações rurais —, promove a formação de alunos mais conscientes de sua identidade, de suas raízes e da riqueza cultural de

sua comunidade. Ao refletir sobre o “modo de falar” de seus próprios entrevistados, o aluno inicia um processo de reconhecimento e valorização de seu território linguístico-cultural, o que contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima linguística e para a desconstrução do preconceito linguístico.

Esse momento da aula, portanto, é uma rica oportunidade para que o professor atue como mediador de uma prática pedagógica decolonial (Walsh, 2013), que valoriza os saberes locais e promove a escuta ativa das vozes comunitárias como forma legítima de produzir conhecimento na escola.

A discussão foi empolgante, mas abriu espaço para o preconceito linguístico proveniente dos alunos com a própria língua. Acontece que, como todo falante da variedade não padrão da língua, os alunos declaram que falam errado, que não sabem falar e que não sabem português. Nota-se neste ponto uma nova falha na educação escolar. O ensino de Língua Portuguesa precisa ser aprimorado e a escola precisa desenvolver ações que erradiquem o preconceito linguístico entre os falantes do idioma. É importante salientar que a língua padrão é uma variedade linguística a ser seguida, mas não mais importante que as demais que cumprem o seu papel de realizar a comunicação. É possível perceber essa sensação de erro na fala do aluno 3:

*"Professora, eu num sei falá português direito, não... eu falo tudo errado, igual minha vó fala lá em casa, igual eles fala nessa entrevista. Tá errado."*

A fala do aluno 3 — *"Professora, eu num sei falá português direito, não... eu falo tudo errado, igual minha vó fala lá em casa, igual eles fala nessa entrevista. Tá errado."* — é um exemplo contundente dos efeitos do preconceito linguístico internalizado e da ausência de uma formação crítica no ensino da Língua Portuguesa. A declaração evidencia como o aluno associa sua própria forma de falar — herdada de seus familiares e comunidade — a algo incorreto ou inferior, uma percepção enraizada na ideologia do padrão linguístico como único modelo legítimo, criticada por diversos autores, como Magda Soares (2009) e Roxane Rojo (2009).

Segundo Aparecida de Jesus Ferreira (2022), o *letramento racial crítico* tem como objetivo justamente promover a consciência de que a linguagem é atravessada por relações de poder, sendo frequentemente usada como instrumento de discriminação e exclusão. Quando o aluno afirma que *"fala tudo errado"*, ele está,

na verdade, refletindo uma hierarquia linguística imposta historicamente pela escola e pela sociedade — uma hierarquia que desvaloriza as variedades populares, negras, indígenas e rurais, em favor da norma-padrão urbana e branca.

A menção ao “*R puxado*” ou *R caipira*, uma retroflexão típica do português falado em partes de Minas Gerais e São Paulo, é um excelente exemplo para introduzir em sala de aula a ideia de que todas as variedades linguísticas são legítimas dentro de seus contextos socioculturais. O fato de essa retroflexão ter origem nas línguas indígenas, como o tupi-guarani, mostra que os traços linguísticos considerados “errados” pelos alunos são, na verdade, marcas históricas de resistência, contato cultural e memória coletiva — temas amplamente discutidos por Ecléa Bosi (2003) e Catherine Walsh (2013).

A análise dessa fala também permite refletir sobre o papel da escola na reprodução do silenciamento de saberes e práticas linguísticas locais. Como salienta Walsh (2013), a pedagogia decolonial exige o rompimento com essa lógica excludente, reconhecendo a oralidade e a diversidade como formas válidas de construção do conhecimento.

Portanto, a fala do aluno 3 não deve ser interpretada apenas como um lamento individual, mas como um sintoma de um sistema educacional que ainda falha em valorizar os repertórios linguísticos e culturais dos seus alunos. Incorporar essa discussão ao currículo, com base no letramento racial crítico, é um passo fundamental para transformar a sala de aula em espaço de valorização da diversidade, promoção da autoestima linguística e combate ao racismo estrutural que se manifesta, também, por meio da língua.

Por outro lado, foi possível perceber que os alunos compreendem a ideia de que a língua também é uma herança cultural conforme é possível observar na resposta à pergunta: “Você acha que as palavras ou expressões usadas por eles ajudam a preservar a história e a memória local? Por quê?”

Aluno 4:

*“A forma de falar dos entrevistados é característica da identidade cultural e social, pois eles falam conforme aprenderam com seus parentes e com as pessoas da comunidade. Eu acho que as expressões usadas ajudam a preservar a história e a memória local, porque com a fala presente no dia a dia o dialeto não é extinto.”*

O momento da discussão sobre as várias formas de falar foi oportuno para discutir um pouco sobre a formação da língua e as variedades linguísticas do português do Brasil. Embora a língua portuguesa tenha sido imposta aos brasileiros como única variedade aceita para efetivação da comunicação no território brasileiro, a partir da elaboração do “Diretório dos Índios” publicado em 1757 pelo Marquês de Pombal, ela sofreu modificações e estruturações de várias outras línguas como as dos povos nativos, as dos africanos e de pessoas provenientes de países do mundo inteiro.

González inicia seu artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira” de maneira provocadora com uma epígrafe intitulada “Cumé que a gente fica?” e continua seu discurso de maneira bastante íntima e informal, estabelecendo com o leitor um diálogo bastante próximo e amigável. Essa modalidade menos vigiada traz uma crítica sutil à modalidade padrão da língua portuguesa, em que o autor precisa se desvincular da língua que usa para se comunicar no dia a dia e passa a utilizar uma variedade que para ele é estranha.

A autora usa essa variedade informal de aproximação e intimidade com o leitor em artigo acadêmico para abordar um tema que vai ao encontro de sua variedade: o “pretuguês” que, segundo ela, foi a língua materna ensinada pela mãe preta aos filhos dos senhores brancos. E defende, a partir dessa denominação de língua, que a aquisição da língua a partir da criação dos filhos pelas escravizadas sofreu modificações do português vindo de Portugal. Nota-se no artigo a seguinte afirmação:

A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente (Gonzalez, 1979c). Ela passa prá gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai (Gonzalez, 1984, p. 235-236).

Através das considerações de Gonzalez, abordei a função da mãe preta e sua influência na aquisição de língua materna pelos brasileiros e na nossa cultura em geral. Utilizei o exemplo da autora sobre a pronúncia da palavra “framengo” ao invés de flamengo, da crítica em decorrência dessa pronúncia e da justificativa da troca do “l” pelo “r” devido a marca linguística de um idioma africano onde “l” não existe.

Foi possível observar o quanto o ensino da língua é ineficiente e o quanto o racismo estrutural nos impede de aceitarmos e respeitarmos nossa cultura diversificada e contrária àquela imposta pelo padrão colonial.

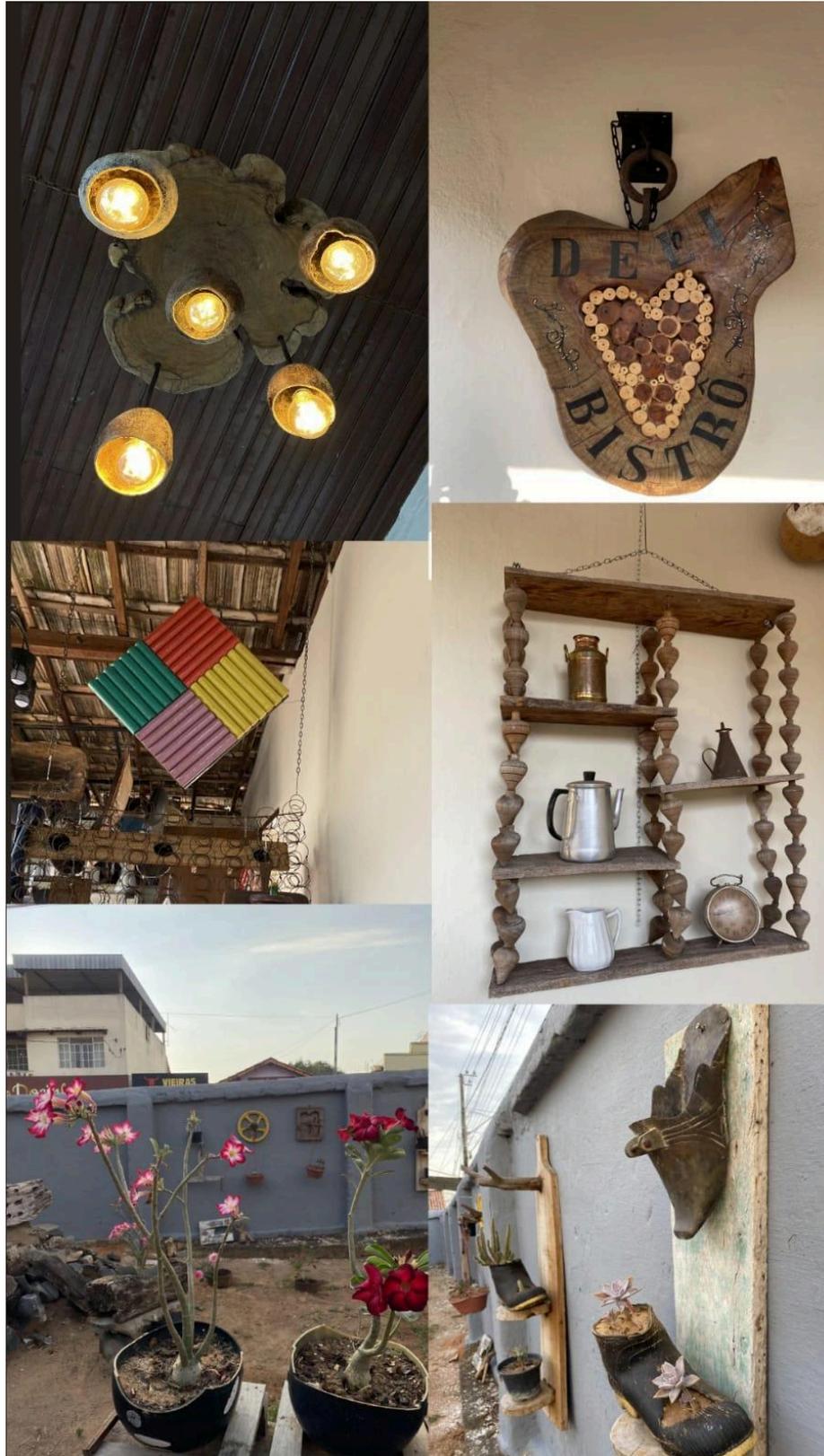
A pesquisa escolar, conduzida de forma participativa e dialógica, permitiu que os alunos se tornassem agentes ativos na construção do conhecimento. No contexto do resgate e valorização do patrimônio material e imaterial, essa abordagem contribuiu significativamente para a formação do letramento racial crítico, pois possibilitou a compreensão das relações entre cultura, memória, identidade e poder.

Ao envolver os alunos na investigação do patrimônio local, foi possível promover uma experiência de aprendizagem significativa, além da mera reprodução de conteúdos. A coleta e a análise de dados sobre bens culturais, festas, tradições orais, modos de vida e manifestações artísticas possibilitaram o reconhecimento pelos estudantes da diversidade cultural presente na sua própria comunidade, identificando, ao mesmo tempo, os processos históricos de apagamento e resistência das populações racializadas.

Esse contato direto com a história e a memória da comunidade permitiu que os estudantes percebessem como a cultura popular, especialmente as expressões das populações negras e indígenas, tem sido historicamente marginalizada nos registros oficiais. O ato de coletar e registrar esses conhecimentos torna-se, portanto, um exercício de resistência e valorização das vozes silenciadas.

Realizamos uma visita a um bistrô, denominado Deli Bistrô, de um artista que expõe artigos e ferramentas comumente utilizados no passado. Os alunos fizeram uma série de registros fotográficos e alegaram que muitos dos artigos expostos os remeteram à infância, nos encontros de família nas casas dos avós.

Figura 8 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita



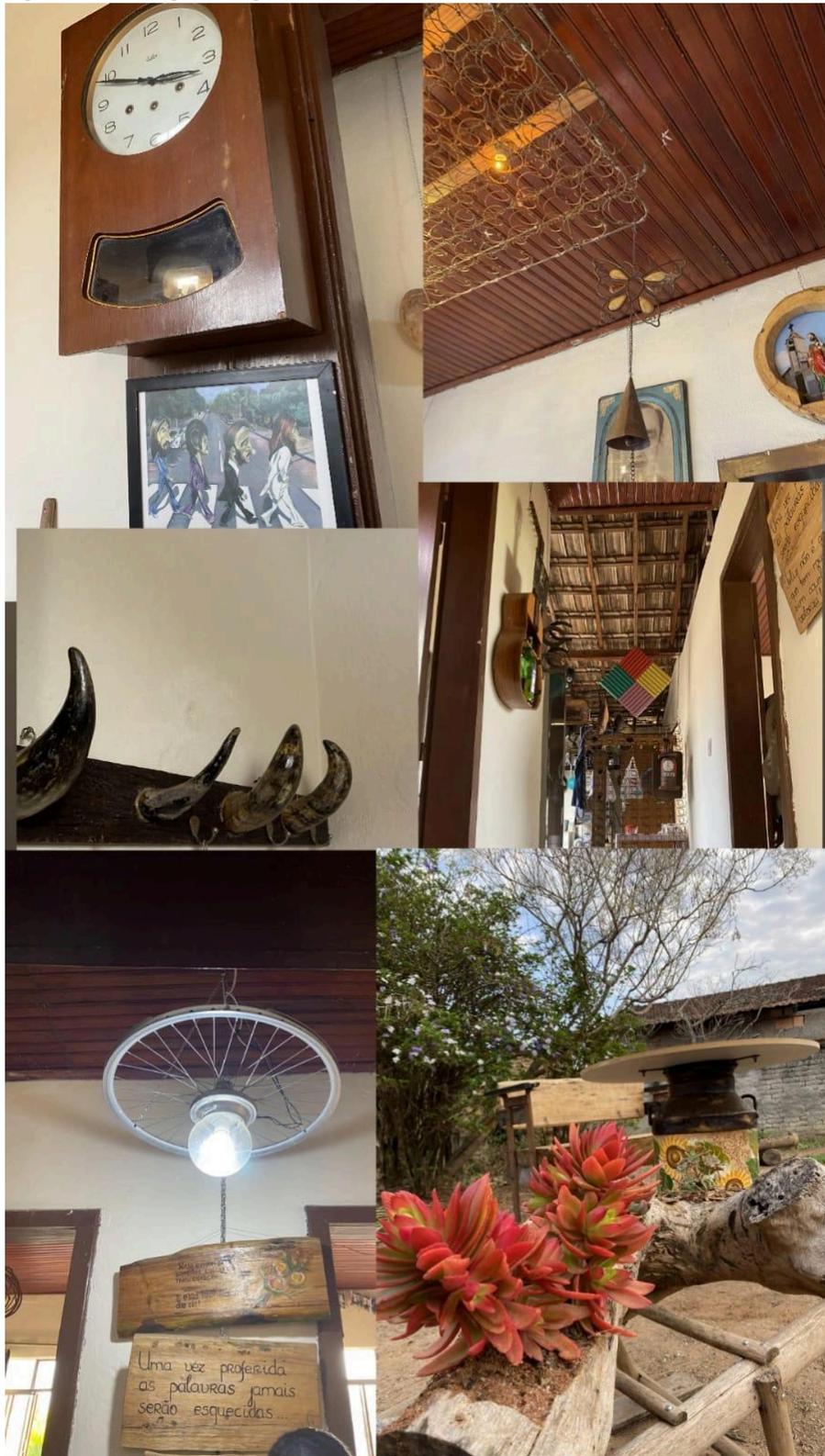
Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 9 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 10 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 11 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 12 - Imagens registradas pelos alunos no bistrô no momento da visita



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na aula seguinte, eu levei o acervo fotográfico da escola para apreciação e continuação da pesquisa dos alunos. A partir dos registros fotográficos dos próprios alunos em visita ao bistrô e das pesquisas realizadas no acervo da escola, sugeri que escolhessem algum item do patrimônio material e imaterial de São José dos

Salgados para que, com base nessas escolhas, o alunos começassem a produzir cartazes de divulgação do patrimônio para a comunidade escolar.

Figura 13 - Pesquisa no acervo fotográfico da escola



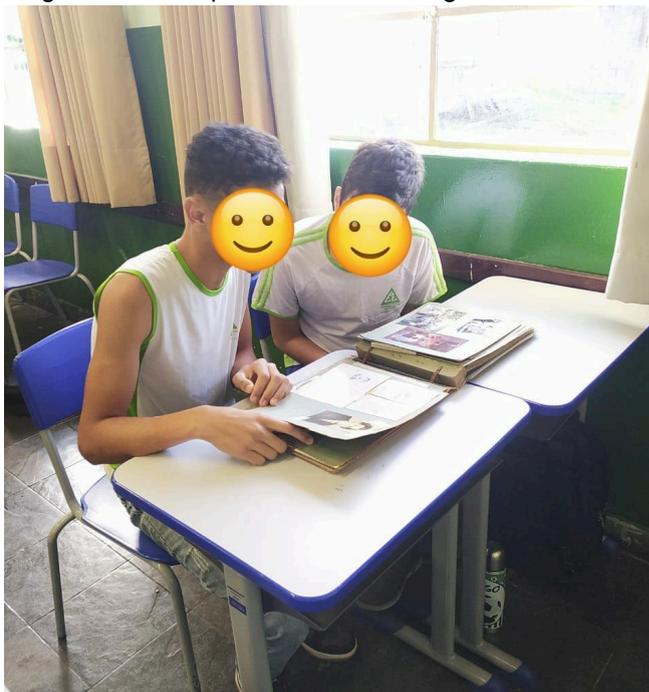
Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 14 - Pesquisa no acervo fotográfico da escola



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 15 - Pesquisa no acervo fotográfico da escola



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Para orientar as escolhas dos alunos, apresentei as perguntas que seguem abaixo. Esta ação foi conduzida de forma colaborativa, incentivando os alunos a refletirem sobre as informações obtidas. As questões que orientaram a análise dos dados e registros foram:

- Quais elementos do patrimônio material e imaterial foram identificados?
- De que forma essas manifestações culturais refletem a identidade e a história da comunidade?
- Como a história e a cultura da população negra e indígena aparecem nesses registros?
- Quais marcas do racismo estrutural podem ser percebidas no apagamento ou na desvalorização dessas manifestações?
- Como podemos contribuir para a valorização e preservação desse patrimônio?

Para a primeira pergunta, 100% das respostas mencionaram o Congado, haja vista que o Congado faz parte da tradição da comunidade, além de outras. Para a pergunta “De que forma essas manifestações culturais refletem a identidade e a história da comunidade?” o aluno 5 respondeu:

*“Essas manifestações culturais refletem nas tradições familiares.”*

Para a terceira pergunta, seis alunos mencionaram roupas, instrumentos musicais, cantos etc para mostrar como a história e a cultura da população negra e indígena aparecem no contexto da comunidade, inclusive no Congado. Essa questão dialoga com as discussões de Lélia Gonzales em seu discurso sobre “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”, onde a autora reflete sobre a presença forte da cultura africana no Brasil.

Sobre a promoção do letramento racial crítico, pude perceber que os alunos têm consciência dessa ocorrência ainda que sutilmente, quando pergunto “Quais marcas do racismo estrutural podem ser percebidas no apagamento ou na desvalorização dessas manifestações?” Os alunos reconhecem essa tentativa de apagamento por parte da população quando dizem:

Aluno 6:

*“Já vi muita gente falando que o Congo é coisa de macumba, e o povo não aceita.”*

Aluno 7:

*“Preconceito, quando se ouve a palavra “macumba”, “candomblé”, pessoas desfazendo da cultura negra por serem ignorantes no conhecimento.”*

Essas partes foram transcritas das falas de dois alunos, mas a maioria da turma teve a mesma impressão.

As falas dos alunos revelam um importante indício de desenvolvimento da consciência crítica diante das estruturas racistas que operam na sociedade — e, especificamente, do modo como esse racismo se manifesta no apagamento ou na marginalização de manifestações culturais de matriz africana, como o congado. Quando o aluno 6 afirma: “*Já vi muita gente falando que o Congo é coisa de macumba, e o povo não aceita*”, e o aluno 7 complementa: “*Preconceito, quando se ouve a palavra ‘macumba’, ‘candomblé’, pessoas desfazendo da cultura negra por serem ignorantes no conhecimento*”, é possível identificar que ambas compreendem, ainda que de forma incipiente, os efeitos do racismo estrutural sobre a percepção e o valor social das práticas afro-brasileiras.

Segundo Aparecida de Jesus Ferreira (2022), o letramento racial crítico busca justamente despertar essa consciência ao articular raça, linguagem, identidade e poder. A escola, ao promover espaços de escuta, estudo e valorização das tradições negras e indígenas — como o congado —, possibilita que os alunos reconheçam que o preconceito linguístico e cultural não é uma questão individual ou pontual, mas um projeto sistemático de deslegitimação das expressões de determinados grupos sociais. Nesse caso, é perceptível que os alunos já identificam o discurso pejorativo associado às religiões de matriz africana como uma forma de desvalorização e, mais do que isso, como uma forma de ignorância — ou seja, um julgamento fundado na ausência de conhecimento histórico e cultural.

O uso da palavra “*macumba*” como sinônimo de algo negativo ou maligno, muito comum em contextos brasileiros marcados por forte influência cristã e eurocêntrica, é uma das principais expressões do racismo religioso, que, segundo Catherine Walsh (2013), faz parte do projeto de colonialidade do saber, responsável por hierarquizar e deslegitimar os conhecimentos não ocidentais. A desvalorização do congado enquanto manifestação cultural, ao ser associado pejorativamente à “*macumba*”, ilustra o modo como a cultura negra é estigmatizada e desqualificada.

Essas falas também se conectam à ideia de memória social, discutida por Ecléa Bosi (2003), que afirma que a memória é uma forma de resistência. Ao reconhecerem que há um esforço histórico de apagamento dessas práticas, os alunos demonstram estar dando os primeiros passos para a reconstrução de uma narrativa que inclui, valoriza e respeita essas memórias coletivas.

Em termos pedagógicos, a escuta dessas falas e a análise coletiva desses preconceitos em sala de aula — como proposto no projeto — permitem ressignificar o ensino de língua portuguesa, transformando-o em uma prática social e política voltada para o combate à exclusão e para a promoção da equidade racial e cultural. Isso reforça o papel da escola como espaço privilegiado para a construção de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e enfrentar os mecanismos de opressão que estruturam a sociedade brasileira.

Para a última pergunta: “Como podemos contribuir para a valorização e preservação desse patrimônio?”, o aluno 8 respondeu:

*“Participando das festividades da cultura negra ou indígena com respeito e empatia pelos povos.”*

Essa também pode ser considerada uma prática de letramento racial crítico.

A resposta do aluno — *“Participando das festividades da cultura negra ou indígena com respeito e empatia pelos povos”* — revela um avanço importante na compreensão do papel ativo que cada sujeito pode desempenhar na valorização e preservação do patrimônio cultural imaterial. A escolha das palavras “respeito” e “empatia” indica que o aluno compreende que essas manifestações não devem ser vistas apenas como espetáculo ou folclore, mas como expressões vivas da identidade, resistência e ancestralidade de povos historicamente marginalizados.

Essa percepção está diretamente alinhada ao que propõe Aparecida de Jesus Ferreira (2022) ao tratar do letramento racial crítico, pois esse letramento busca formar sujeitos conscientes de que práticas sociais, como participar de festas do congado, do toré<sup>5</sup> ou do batuque, por exemplo, não são neutras ou meramente culturais, mas carregadas de significado político, histórico e racial. O respeito e a empatia, nesse contexto, funcionam como práticas antirracistas que rompem com a lógica do exotismo ou da apropriação cultural.

A resposta também se relaciona com a perspectiva decolonial discutida por Catherine Walsh (2013), que defende que o reconhecimento dos saberes e práticas dos povos indígenas e afrodescendentes deve vir acompanhado de um compromisso ético e político com a escuta, o diálogo intercultural e a valorização dos modos de ser e viver desses povos. Não basta tolerar a diversidade — é preciso engajar-se com ela criticamente e com solidariedade.

Por fim, é importante destacar que essa resposta demonstra que o projeto de ensino desenvolvido contribuiu para ampliar a consciência dos alunos quanto à importância da memória coletiva, do pertencimento territorial e do respeito às raízes que compõem a identidade brasileira. Participar das festas tradicionais, portanto, não é apenas um ato de presença, mas uma ação pedagógica e política de reconhecimento, valorização e resistência frente aos processos históricos de apagamento e subalternização dessas culturas.

---

<sup>5</sup> O Toré é uma cerimônia tradicional praticada por diversos povos indígenas do Nordeste brasileiro, como os Pankararu, Xukuru, Kariri-Xocó, entre outros. Envolve cânticos, danças em roda, uso de maracás e fortes elementos espirituais. Mais do que um ritual, é uma prática de resistência e afirmação identitária, transmitida oralmente de geração em geração, que combina elementos religiosos, políticos e pedagógicos, sendo um símbolo de luta contra o apagamento cultural e pelo reconhecimento dos direitos dos povos originários.

Essa análise possibilitou que os alunos percebessem como a língua e a cultura se entrelaçam, reforçando ou desafiando discursos de dominação. Assim, ao refletirem sobre os registros coletados, os estudantes exercitam o pensamento crítico e desenvolvem uma consciência mais ampla sobre os impactos do racismo na sociedade e na produção do conhecimento.

#### *4.2.2 Crenças e Costumes*

São José é considerado padroeiro do Distrito e as duas igrejas edificadas no local também levam o seu nome. Devido a esse fato, uma das tradições da comunidade é fazer a festa de São José para fechamento de uma novena que acontece nos dias que antecedem o dia 19 de março, data em que se comemora o dia de São José, patrono da igreja, conforme calendário da Igreja Católica. Na ocasião, o conselho da igreja organiza um cronograma de celebração de missas campais que ocorrem nas casas dos moradores da comunidade durante os dias da novena, culminando com a festa do dia 19, último dia da novena.

Outra forte tradição religiosa é a lembrança da paixão, morte e ressurreição de Cristo que ocorre após a Quaresma. Nesta data, que ocorre entre os meses de março e abril, há celebrações e encenações da vida de Cristo no período de sua perseguição até a crucificação no Calvário. As encenações são realizadas por membros da comunidade que se vestem conforme os povos da época de Jesus.

Em 13 de maio, para comemorar a assinatura da Lei Áurea, bem como o mês de Maria Mãe de Jesus, no calendário litúrgico, os negros realizam o tradicional Congado. Saliento aqui, que é preciso ter cuidado ao fazer quaisquer considerações a respeito dessa manifestação, bem como conceituá-las, haja vista que foram trazidas de longe por pessoas que tinham uma cultura bastante diferente da cultura colonizadora do Brasil, ademais, Como falavam línguas diferentes, os colonizadores não compreendiam o que significava a festa. Conforme afirma Brasileiro (2012), essas definições são impregnadas de preconceitos.

É importante considerar que, embora seja uma tradição cultural celebrar a grande festa em 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea em 1888, essa comemoração está inserida na tradição das festividades do reinado e reforça uma narrativa que atribui à monarquia, especialmente à princesa Isabel, o protagonismo

pela abolição da escravatura. No entanto, essa visão apaga as lutas e resistências dos próprios negros escravizados e de seus ascendentes e descendentes. Em contraposição, o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, tem se consolidado como uma data alternativa e mais representativa, pois rememora a luta contra a escravidão a partir da resistência negra, simbolizada na figura de Zumbi dos Palmares. Hoje, o 20 de novembro é feriado em todo o país e reforça a necessidade de um olhar crítico sobre a história oficial, dando visibilidade às trajetórias de luta do povo negro e à continuidade do combate ao racismo estrutural na sociedade brasileira.

Conforme relatos dos membros da Guarda de São José, em São José dos Salgados, as guardas passam uma temporada ensaiando pelas ruas, nas tardes de domingo, quando a festividade de 13 de maio se aproxima, a guarda se reúne para levar uma coroa às casas de pessoas da comunidade, a cada domingo, a coroa é levada a uma casa. No dia 13 de maio, guardas vindas de várias partes da região como Carmo do Cajuru, Itaúna, Divinópolis, Pará de Minas, etc se concentram para buscar as coroas que foram deixadas nos domingos anteriores nas casas de alguns moradores. Nesse dia, a comunidade de São José dos Salgados fica em festa, as pessoas acompanham as guardas para buscarem e levarem a coroa até a igreja onde todos se reúnem para assistirem à missa denominada “Missa Conga”, celebração religiosa e cultural que une o catolicismo com a manifestação afro-brasileira do Congado.

Figura 16 - Congado São José em São José dos Salgados



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Brasileiro (2012) reflete sobre o fato de que, o que se tem de documento escrito acerca das culturas africanas, bem como suas histórias, crenças e costumes, foi escrito por pessoas de fora, viajantes, militares ou missionários que, ao fazerem tais registros, o faziam conforme as impressões por eles obtidas ou, até mesmo, com o intuito de eliminar essas culturas.

O Congado pode ser pesquisado na literatura abrangente que teve início no Brasil Colonial a partir de várias perspectivas que podem mudar de acordo com a região do país. É em Rabaçal (1976) que se tem uma definição mais assertiva a partir de uma perspectiva popular em que:

Os congos, congados, congadas, são um tipo de folguedo popular que segundo a maioria dos autores que com eles se têm impressionado, forma entre as expressões afro-brasileiras em que se destacam de maneira predominante tradições históricas e costumes tribais<sup>1</sup> de Angola e Congo, com a predominância de traços culturais do grupo Bantu, aculturados a elementos do catolicismo catequético e ao brinqueado de mouros e cristãos (Rabaçal, 1976, *apud* Brasileiro, 2012).

As considerações feitas por Brasileiro sobre o preconceito e o racismo ocorridos acerca das manifestações festivas da população negra podem ser observadas na narrativa de Dornas Filho sobre os festejos dos negros em Itaúna, Minas Gerais.

Conforme nos conta Dornas Filho (1936), em 1845, tendo chegado ao fim a construção de uma capela pelos pretos, eles resolveram fazer o transporte da imagem da Senhora do Rosário da Matriz de Sant'Ana – antes chamada de Capela de Nossa Senhora do Rosário – para a nova capela, às custas de grande festa. Acontece que a imagem misteriosamente desaparecia da igreja para onde havia sido levada e aparecia novamente na capela original.

Foi então que o vigário da época propôs trocar as Paróquias, e em 1853 a Matriz de Sant'Ana voltou a ser a capela da Senhora do Rosário. Essa troca foi feita com o transporte da imagem para o seu local anterior, ao som de batidas de tambores e toques de caixas,<sup>6</sup> onde a santa permaneceu e de onde nunca mais saiu.

A comunidade negra de Itaúna costumava se reunir na capela do Rosário para realizar seus rituais religiosos que, com o tempo e devido à influência da religião cristã, se difundiu com os rituais católicos mantendo fortes traços africanos. Esses rituais são chamados de “Reinado”.

Devido às características peculiares e bastante diferentes do trivial nas celebrações cristãs, a ordem arquiépiscopal determinou que esses rituais, considerados pela Igreja Católica como pagãos, não mais deveriam acontecer em capela da Igreja Católica. E, a partir de 1930, uma das tradições mais populares de Itaúna naquela época foram forçadas a se desvincularem da Igreja Católica e passaram a ser celebradas em outro local construído pelos negros.

Dornas filho (1936) repudia a atitude da igreja de proibir as manifestações religiosas dos pretos conforme se vê: A proibição, pela autoridade religiosa, da realização da festa do Rosário, envolve, pela maneira com que foi effectuada, uma expolição violenta e canonicamente ilegal. Pelo menos aparentemente. Vejamos:

Si não é falsa a tradição, os pretos possuíam a sua capella que, em virtude do facto milagroso que já expuz, fez-se a permuta dessa capella com a da matriz (Dornas Filho, 1936, p. 52).

E conclui com a seguinte afirmação:

Ainda hoje, elles fazem a sua festa, mas sem assistência religiosa, em edificio que estão construindo, á sua custa, junto da antiga capella. Isso, entretanto, não invalida o seu direito sobre a antiga, de acordo, pelo menos

---

<sup>6</sup> Atualmente, o termo 'tribais' tem sido cada vez menos utilizado devido à sua conotação colonial e generalizante. Em vez disso, é mais apropriado referir-se a povos ou comunidades específicos pelo nome, reconhecendo suas identidades e complexidades socioculturais.

com as leis do coração, que é a lei fundamental emanada do coração de Deus (Dornas Filho, 1936, p. 52).

É importante considerar, aqui, que, no século passado, Itaúna, por ser o município que regia São José dos Salgados, era bastante frequentada pelos moradores dessa comunidade. Os festejos do Reinado eram, pois, compartilhados pela gente daqui, inclusive, os membros da Catumba. Ainda hoje, muitos dos moradores da Catumba se dirigem à cidade de Itaúna para “bater caixa” conforme os mesmos afirmam.

Continuando as considerações sobre a cultura religiosa, em maio, conforme já dito, é considerado o mês de Maria segundo o calendário litúrgico da Igreja Católica. Neste mês, as meninas vestem-se de anjos com longos vestidos de cetim, asas e coroas para coroar a imagem de Maria em altar confeccionado para a ocasião, no horário da missa. No momento da coroação, as crianças entoam cânticos de louvor. Após a celebração, acontece um leilão com o intuito de arrecadar verba para a igreja. Os chamados festeiros – aqueles que ficam encarregados de oferecer objetos para o leilão, são sorteados no final do mês de abril e recebem notificação para se orientarem. Grande parcela da comunidade se reúne nas “praças de leilão” para dar lances.

Essa prática é divertida e promove competição entre as famílias de quem consegue render mais lucros. Por ser uma comunidade pequena e tradicional, é comum ver galinhas, couve, ovos, porcos, entre outras coisas serem oferecidas para leilão.

A riqueza cultural e religiosa presente em São José dos Salgados, evidenciada nas festas do Congado, da coroação de Maria e nas celebrações católicas tradicionais, constitui um patrimônio material e imaterial de imensa relevância para a formação identitária da comunidade. No entanto, ao serem confrontados com essas manifestações culturais, muitos alunos demonstraram inicialmente desconhecimento e até certo distanciamento afetivo, o que reflete uma realidade marcada pelo apagamento histórico e pela reprodução do racismo estrutural e epistemológico em espaços escolares e sociais.

As falas dos estudantes — como a afirmação de que “não há o que fazer aqui” ou que “não tem boas histórias” — revelam um processo de interiorização de discursos colonizadores que negam o valor das culturas afro-brasileiras e indígenas, consideradas por muito tempo como folclóricas ou subalternas (Walsh, 2013). Essa

negação está diretamente relacionada à forma como o conhecimento é tradicionalmente transmitido na escola, baseada em uma lógica eurocêntrica, que pouco ou nada contempla os saberes locais e as vozes historicamente silenciadas. Conforme nos lembra Aparecida de Jesus Ferreira (2022), o letramento racial crítico busca exatamente desconstruir essas hierarquias, permitindo que os alunos percebam a profundidade política, histórica e cultural das manifestações negras e indígenas.

A celebração do Congado, por exemplo, embora hoje vista como expressão legítima da cultura afro-brasileira, foi durante muito tempo marginalizada e até proibida pelas instituições religiosas, como se observa nos registros históricos trazidos por Dornas Filho (1936). O próprio autor, mesmo imerso na ideologia do seu tempo, reconhece a injustiça cometida contra os praticantes do Reinado, revelando uma tensão histórica entre as tradições negras e as instituições hegemônicas, como a Igreja e o Estado.

A vinculação da festa do Congado ao 13 de maio, data da abolição oficial da escravidão, exige problematização. Embora seja uma comemoração tradicional, ela reforça uma narrativa que concede à princesa Isabel o protagonismo pela liberdade dos negros, apagando as lutas de resistência quilombola, os movimentos abolicionistas negros e a força coletiva dos povos escravizados. Como contraponto, o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, resgata a memória de Zumbi dos Palmares e propõe uma leitura crítica da história oficial. Esse tensionamento entre datas, portanto, é um espaço pedagógico fecundo para o letramento racial crítico, pois permite discutir com os alunos como as narrativas históricas são construídas, disputadas e politizadas (Ferreira, 2022).

Ao ouvirem relatos de moradores sobre a preparação da festa do Congado — como o transporte das coroas aos domingos, os ensaios da guarda e a Missa Conga —, os estudantes se surpreenderam com a beleza e o empenho da comunidade, despertando para o valor das tradições locais. Esse processo de escuta e interpretação das falas dos entrevistados — muitas vezes repletas de oralidade, afeto e resistência — aproximou os alunos de uma experiência de valorização das próprias raízes, colaborando para a desconstrução de estereótipos internalizados e do preconceito linguístico e cultural.

Além disso, o trecho em que Brasileiro (2012) adverte para o fato de que os registros sobre a cultura africana foram feitos, em grande parte, por colonizadores

ou viajantes, reforça a necessidade de reconstruir essas memórias a partir de vozes locais e autênticas. O projeto realizado na escola contribui nesse sentido, pois promoveu o registro, a escuta e a visibilidade dessas vozes — muitas vezes vistas como “sem história”, como criticamente apontado por Bosi (2003) — e as reconheceu como agentes ativos na produção de saberes.

A análise da religiosidade também revela como as manifestações afro-brasileiras foram sistematicamente esvaziadas de seus sentidos originais e submetidas à lógica da catequese e da assimilação. Ao mesmo tempo, os registros mostram que a fé e os costumes da comunidade também foram formas de resistência e de ressignificação cultural, como se vê na construção de um novo espaço de culto pelo povo negro após a expulsão da capela original em Itaúna.

Portanto, a análise dessas manifestações culturais religiosas e festivas permitiu que os alunos compreendessem a complexidade das heranças culturais da comunidade, as disputas de poder que as atravessam e os mecanismos de silenciamento e resistência. Com isso, foi possível promover uma reflexão crítica que articula memória, identidade, território e língua — e, sobretudo, desafia a escola a romper com a lógica monocultural e homogeneizante do ensino, abrindo espaço para uma pedagogia decolonial e para o fortalecimento do letramento racial crítico como prática transformadora.

#### *4.2.3 Esporte*

Como não havia muitos meios de lazer no Distrito, por se tratar de uma comunidade pequena e sem muitos recursos, o futebol era uma prática comum entre os moradores.

O primeiro time fundado, porém sem muita formalidade, foi o “São José Futebol Clube”, cujo campo localizava-se no local onde, hoje, está construída a Igreja da Matriz. Não há registros documentais de sua construção, mas de acordo com Diomar, em seu livro:

Mas temos registros fieis, embora de memória, fornecidos por um de seus fundadores, que era menino, na época- João Coronha, um apaixonado pelo time e pelo Distrito (Diomar, 1992, p. 249).

Após transferido para outro local, um quarteirão acima da praça da Igreja Matriz, onde hoje se localiza o Estádio do Fluminense, oficializou-se a sua fundação em 12 de março de 1942. Nessa data, também organizou-se a diretoria do time.

Na data de 07 de maio de 1964, o time passou a chamar-se “Fluminense Futebol Clube” e foi registrado no CND (Conselho Nacional de Desportos), para participar de campeonatos. Quatro anos depois, fundou-se um novo time na comunidade e construiu-se nova sede. O fato aconteceu em detrimento de desentendimento entre membros da diretoria. Criou-se, então, o “Independente Sport Clube”, em 10 de setembro de 1968.

Antes da separação da diretoria e criação de um novo time, o Fluminense promovia vários eventos envolvendo toda a comunidade, tais como bailes, desfiles e festas no geral. Por vários anos, promoveu-se o desfile da rainha da primavera, onde as moças disputavam o prêmio.

O fato da fundação de um novo time criou uma rivalidade entre a sociedade que se dividiu entre os dois times. Os campeonatos eram bastante disputados e tanto em campo como fora dele, nas torcidas, o desejo de vitória era grande.

Ao identificar o futebol como uma das principais formas de lazer da comunidade, os relatos mostram que essa prática esportiva excedeu o mero entretenimento, tornando-se um espaço de pertencimento coletivo, sociabilidade e memória comunitária. Como destaca Ecléa Bosi (2003), a memória social é construída a partir da vida cotidiana e dos vínculos afetivos que os sujeitos estabelecem com o seu território. Assim, os clubes de futebol — São José Futebol Clube, Fluminense e Independente — representaram mais que organizações esportivas: foram instituições comunitárias de construção de identidade e celebração coletiva.

A ausência de registros formais sobre o primeiro time e o uso da memória oral como fonte de documentação — “fornecidos por um de seus fundadores, que era menino, na época” — reforça a importância da memória como saber legítimo, em consonância com o que propõe Catherine Walsh (2013) ao valorizar os saberes ancestrais e as formas de conhecimento produzidas fora da lógica acadêmica e eurocêntrica. A oralidade, nesse caso, torna-se elemento fundamental para reconstituir a história local e revalorizar sujeitos historicamente invisibilizados.

Do ponto de vista do letramento racial crítico, proposto por Aparecida de Jesus Ferreira (2022), a análise dessas práticas esportivas permite evidenciar como

determinadas dinâmicas sociais também revelam relações de poder, disputas simbólicas e formas de exclusão. A rivalidade entre os clubes, por exemplo, pode ser lida como um reflexo da fragmentação interna da comunidade, que nem sempre reconhece a potência de suas raízes comuns e, muitas vezes, reproduz divisões que têm origem em disputas de status, prestígio ou pertencimento social — heranças, em grande parte, do colonialismo e do racismo estrutural.

O envolvimento da comunidade nos desfiles, bailes e festas promovidos pelos clubes evidencia que, mesmo em um local com poucos recursos materiais, a criatividade e a coletividade foram capazes de criar e sustentar redes de apoio e socialização. Isso vai ao encontro da ideia de que as manifestações culturais e esportivas locais precisam ser compreendidas como práticas discursivas, que produzem significados e identidades (Rojo, 2009), sendo, portanto, espaços de letramento que vão além do contexto escolar tradicional.

No diálogo com os alunos, foi possível perceber que muitos desconheciam esses episódios da história local, o que denota uma fragilidade no ensino da história e da cultura da própria comunidade escolar, reforçando a necessidade de ações pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização das narrativas locais. Nesse sentido, o projeto desenvolvido em sala de aula, ao incentivar os estudantes a se engajarem na pesquisa e na escuta dos mais velhos, funcionou como uma ferramenta potente de formação cidadã e crítica, contribuindo para que os jovens pudessem compreender a importância do território, da memória e das práticas culturais — inclusive o futebol — na construção da identidade coletiva de São José dos Salgados.

Assim, esta seção se articula à proposta central da dissertação ao demonstrar que o resgate das memórias locais, mesmo aquelas aparentemente simples como a história de times de futebol, é essencial para fortalecer o letramento racial crítico, ressignificar a língua e a cultura local e romper com a lógica da invisibilidade e da desvalorização dos saberes periféricos.

#### *4.2.4 Lazer*

No passado, com a comunidade ainda em expansão, quando ainda não havia muitas casa e habitantes, e não havia rede de energia elétrica, ou, mesmo depois da ligação da rede elétrica, mas nem todas as pessoas possuíam televisão e outros

eletrodomésticos, as pessoas da comunidade tinham o hábito de se reunirem, à noite para contar causos, assistir às novelas nas casas onde já havia televisão ou para rezar. Enquanto isso, as crianças apreciavam as novelas e os causos ou brincavam. As brincadeiras eram de passar anel, roda, pique e cair no poço. Os brinquedos eram confeccionados pelas próprias crianças que precisavam ser criativas nas criações de boneca de pano, bodoque, bonecas de sabugo de milho, animaizinhos feitos com frutas e vegetais da época, tais como manga verde, cabo de quiabo para os cercadinhos dos animais. Como os córregos ainda eram limpos, preservados e relativamente cheios, as crianças também nadavam, pescavam e se divertiam, conforme diz um dos entrevistados,

*“Qualquer latinha servia como carrinho”.*

Contaram também que não tinha muitas ruas e, para ir à casa de vizinhos, tinha trilhos.

A análise desse conteúdo permite evidenciar como as práticas de lazer do passado estavam profundamente ligadas à coletividade, à oralidade e à criatividade popular. A ausência de recursos materiais não significava ausência de infância ou de diversão, mas, ao contrário, possibilitava formas alternativas e autênticas de brincar e interagir — formas essas que, conforme aponta Aparecida de Jesus Ferreira (2022), devem ser valorizadas na escola como parte do letramento racial e social crítico. Quando os alunos ouvem que "qualquer latinha servia como carrinho", estamos diante de um saber que, embora informal, revela modos de resistência, adaptação e produção cultural próprios de uma realidade periférica e, muitas vezes, marginalizada.

As rodas de conversa noturnas, a contação de causos, a convivência intergeracional, a criatividade das crianças com os brinquedos feitos a partir de recursos naturais e reutilizados, e até mesmo o costume de seguir trilhos para visitar os vizinhos, constituem formas de organização social e produção de conhecimento não escolarizado, que frequentemente são deslegitimadas no espaço formal de ensino. Como afirma Catherine Walsh (2013), é necessário romper com o modelo monocultural e eurocêntrico de produção de conhecimento e reconhecer os saberes e práticas oriundos das comunidades como legítimos e transformadores.

Durante as aulas, os alunos demonstraram surpresa e encantamento ao ouvirem as histórias de lazer de seus familiares e conterrâneos, o que desencadeou um processo reflexivo sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Alguns alunos se mostraram admirados com a inventividade dos mais velhos, enquanto outros, mais críticos, compararam o passado à atual dependência das tecnologias digitais. A partir disso, foi possível promover discussões sobre o apagamento da cultura local, a homogeneização das práticas de lazer impostas pela mídia e a consequente perda de identidade comunitária.

Além disso, esse resgate permitiu um reposicionamento dos alunos frente às histórias de seus antepassados. Se antes havia certo distanciamento ou desinteresse, ao tomar contato com essas narrativas e compreendê-las como parte de sua própria história e identidade, os alunos passaram a se reconhecer como sujeitos pertencentes a um território rico em cultura, criatividade e ancestralidade. Isso demonstra o potencial pedagógico do projeto na formação do letramento racial crítico, que, segundo Ferreira (2022), passa pela valorização da memória, da oralidade e da escuta dos sujeitos silenciados pela história oficial.

Assim, a análise das práticas de lazer do passado em São José dos Salgados, sob a ótica da escuta sensível e da reflexão crítica, contribuiu para romper com a lógica colonial de desvalorização do popular, do rural e do não escolarizado, permitindo à escola cumprir seu papel de mediadora entre os saberes acadêmicos e os saberes locais. Ao legitimar essas experiências como fontes de aprendizado, o projeto reafirmou a importância de uma pedagogia intercultural, decolonial e antirracista.

A partir dessa valorização dos saberes populares e da escuta atenta das memórias locais, foi possível construir um ambiente escolar mais sensível às realidades socioculturais dos alunos. Essa escuta e reflexão crítica sobre as memórias de São José dos Salgados, distrito de Carmo do Cajuru/ MG contribuíram diretamente para a culminância do projeto, momento em que os estudantes, apropriando-se dos conhecimentos adquiridos, se tornaram protagonistas do processo educativo. Eles organizaram uma exposição com cartazes confeccionados a partir das entrevistas e registros coletados, nos quais apresentaram, com orgulho e senso de pertencimento, aspectos do patrimônio material e imaterial de São José dos Salgados. Assim, a culminância não representou apenas o encerramento de uma etapa, mas a celebração do encontro entre a escola e a comunidade, da

memória e da identidade, da escuta e da autoria — elementos centrais para o fortalecimento do letramento racial crítico.

### **4.3 Culminância do projeto**

Como culminância do projeto desenvolvido, os alunos participaram ativamente da construção de uma exposição visual sobre o patrimônio material e imaterial da comunidade de São José dos Salgados. A atividade teve como propósito consolidar os aprendizados construídos ao longo da pesquisa, promovendo o protagonismo discente e fortalecendo o vínculo entre a escola e a cultura local.

Para isso, os estudantes realizaram uma curadoria de imagens a partir do acervo fotográfico da Escola Estadual Melquíades Batista de Miranda. As fotos selecionadas, muitas delas antigas e carregadas de valor simbólico, retratavam festas tradicionais, espaços religiosos, manifestações culturais como o congado e o reinado, bem como elementos do cotidiano dos moradores da comunidade. A seleção foi guiada pelos próprios alunos, com base nos temas que mais despertaram interesse e conexão durante as etapas da pesquisa.

A partir desse material, os estudantes confeccionaram cartazes ilustrativos e informativos que apresentavam os bens culturais identificados ao longo do projeto. Cada cartaz reunia imagem, legenda explicativa e relatos orais recolhidos durante as entrevistas com os moradores mais velhos, valorizando a memória como fonte legítima de saber, conforme discutido por Bosi (2003) e Walsh (2013). O processo de produção foi coletivo e reflexivo, permitindo que os alunos recontassem a história da sua comunidade sob uma nova perspectiva: a da valorização das raízes culturais e da identidade racial.

Após a finalização dos cartazes, foi organizada uma exposição nos corredores da escola, aberta à comunidade escolar e à equipe pedagógica, o que possibilitou o compartilhamento dos resultados do projeto e estimulou o reconhecimento da cultura local como parte fundamental da formação dos estudantes. A atividade de encerramento reforçou os objetivos do letramento racial crítico (Ferreira, 2022), ao proporcionar um espaço de visibilidade e orgulho para as manifestações culturais da população negra e indígena presentes no distrito.

Essa culminância representou não apenas o fechamento de um ciclo pedagógico, mas também a reafirmação da escola como espaço de escuta,

acolhimento e reconstrução de narrativas silenciadas, em consonância com os princípios de uma pedagogia decolonial e socialmente comprometida.

Figura 17 - Apresentação dos cartazes em sala de aula



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 18 - Apresentação dos cartazes em sala de aula



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 19 - Apresentação dos cartazes em sala de aula



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 20 - Apresentação dos cartazes em sala de aula



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A realização desta pesquisa representou uma importante oportunidade de repensar as práticas de ensino da Língua Portuguesa à luz do letramento racial crítico, valorizando as memórias locais e as variedades linguísticas da comunidade de São José dos Salgados, distrito de Carmo do Cajuru/MG. Ao longo do processo, muitos avanços foram alcançados, mas também vieram à tona desafios e limitações

que precisam ser reconhecidos, tanto para a honestidade acadêmica quanto para futuras possibilidades de aprimoramento.

Entre os principais avanços, destaca-se o engajamento dos alunos nas atividades propostas, sobretudo no contato com as memórias orais dos moradores mais antigos e na reflexão sobre a diversidade linguística como herança cultural. A culminância do projeto, com a produção de cartazes e a exposição na escola, foi um momento potente de ressignificação do território, da língua e das identidades dos alunos, que passaram a reconhecer suas origens com mais orgulho e consciência crítica.

No entanto, alguns desafios se colocaram ao longo da trajetória. Um dos maiores foi o tempo reduzido para aprofundar determinadas questões durante as aulas, o que exigiu replanejamentos constantes. Além disso, nem todos os estudantes puderam participar integralmente das visitas ou entrevistas, seja por questões familiares, de transporte ou por compromissos externos, o que limitou a vivência completa do projeto para uma parte da turma.

Outro aspecto a ser mencionado é a resistência inicial de alguns alunos em valorizar as manifestações culturais locais, muitas vezes marcadas por estigmas sociais e linguísticos. Essa resistência, embora tenha sido desconstruída ao longo das atividades, aponta para a necessidade de ações contínuas e sistemáticas, que não se limitem a projetos pontuais, mas estejam incorporadas à prática pedagógica cotidiana.

Do ponto de vista metodológico, o uso da pesquisa-ação se mostrou acertado, pois possibilitou o envolvimento direto da professora-pesquisadora no processo, favorecendo intervenções ajustadas à realidade da turma. Ainda assim, algumas limitações quanto ao registro e à sistematização dos dados – especialmente no que diz respeito ao mapeamento completo do patrimônio imaterial – evidenciam que o trabalho está em construção e pode ser ampliado em futuras etapas, com a colaboração de outros profissionais e membros da comunidade.

A pesquisa também revelou limitações estruturais da escola, como o acesso restrito a recursos tecnológicos e materiais, além da ausência de uma formação continuada que prepare os professores para lidar com temas como racismo estrutural, memória e diversidade linguística. Isso reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à formação docente crítica e antirracista.

Apesar desses obstáculos, o projeto conseguiu cumprir seu objetivo principal: promover uma reflexão crítica sobre o ensino da Língua Portuguesa a partir da valorização das memórias e da cultura local, contribuindo para o fortalecimento do letramento racial crítico entre os alunos. O sentimento de pertencimento e valorização identitária que emergiu em sala de aula, bem como o envolvimento dos alunos nas atividades, indicam que a escola pode ser, sim, um espaço de resistência, reconstrução e justiça social.

Essa experiência também resultou em um crescimento significativo para mim, enquanto professora e pesquisadora. Encerro esta etapa convicta de que é possível, mesmo diante das limitações, construir uma prática pedagógica mais inclusiva, consciente e transformadora – uma prática que reconheça, respeite e celebre a riqueza dos saberes populares e das vozes historicamente silenciadas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o resgate das memórias locais como instrumento fundamental para a promoção do letramento racial crítico dos/nos alunos, a partir da compreensão de que a história e as experiências de grupos socialmente marginalizados são elementos essenciais para a construção de uma educação antirracista e socialmente comprometida. Através da investigação teórica e empírica, buscou-se demonstrar como a valorização das narrativas locais contribui para a ampliação das percepções dos estudantes sobre as relações raciais e para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das implicações históricas e socioculturais da racialização da língua.

Os dados coletados evidenciaram que o contato com relatos de memória, aliado à reflexão crítica mediada pelo letramento racial crítico, favoreceu o reconhecimento da importância da diversidade linguística e cultural no contexto educacional. Esse processo possibilitou aos estudantes uma revisão de seus próprios discursos e práticas, além de estimular a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Os resultados também indicaram que a incorporação de práticas pedagógicas que valorizam as histórias locais de populações negras e indígenas fortalece o sentimento de pertencimento e identificação dos alunos, promovendo maior engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a pesquisa também revelou desafios significativos. O despreparo de muitos professores para lidar com o letramento racial crítico e a diversidade cultural reflete a ausência de uma formação que contemple o debate sobre relações étnico-raciais e a desconstrução de estereótipos linguísticos e culturais. Essa lacuna formativa impacta diretamente os alunos, que frequentemente desconhecem a história e as contribuições das populações negras e indígenas para a sociedade brasileira, perpetuando uma visão eurocêntrica da educação e das relações sociais. O racismo estrutural, ao naturalizar desigualdades e exclusões, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista e comprometida com a valorização das identidades e memórias locais.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa reafirma a relevância das contribuições de autores como Aparecida de Jesus Ferreira, Magda Soares e Roxane Rojo na compreensão do letramento não apenas como uma habilidade técnica, mas como

uma prática social e ideológica, atravessada por relações de poder. Ademais, o diálogo com os estudos de Catherine Walsh, Rogério Haesbaert e Eclea Bosi permitiu aprofundar as discussões sobre a relação entre memória, território e decolonialidade, destacando o papel da educação na promoção da justiça social e na desconstrução de hierarquias raciais e epistêmicas.

Diante dos achados desta pesquisa, reitera-se a necessidade de aprofundamento das práticas pedagógicas voltadas para a valorização das memórias locais como estratégia de fortalecimento do letramento racial crítico. Para isso, sugere-se a ampliação de espaços de formação docente que abordem questões raciais e linguísticas de maneira mais aprofundada, além da produção de materiais didáticos que contemplem as histórias e experiências de sujeitos historicamente marginalizados. Além disso, propõe-se a realização de projetos pedagógicos interdisciplinares que articulem a língua portuguesa, a história e as artes para possibilitar a ressignificação das narrativas e estimular o pensamento crítico dos alunos.

Por fim, é importante destacar que esta dissertação representa, também, um marco na minha trajetória pessoal e profissional. Após quinze anos atuando como professora na mesma escola em que estudei durante toda a minha formação básica — e que considero uma extensão do meu lar —, o ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Minas Gerais representou um ponto de inflexão na minha carreira. Ao longo dessa jornada, desenvolvi habilidades pedagógicas que me permitiram acolher melhor meus alunos, reconhecer suas necessidades, respeitar suas trajetórias e valorizar suas histórias. Os professores do PROFLETRAS, por meio de suas práticas e acolhimento, me ensinaram a olhar com mais sensibilidade para o contexto escolar em que atuo. Sinto que me tornei uma professora mais consciente, mais preparada e, sobretudo, mais comprometida com uma educação que reconhece e respeita a diversidade. Hoje, mais do que nunca, assumo o compromisso de promover em sala de aula uma prática pedagógica antirracista, pautada na valorização dos povos e na construção de uma identidade plural, crítica e verdadeiramente brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. Esquecer para lembrar. **Aula de Português**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. 129.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)**. História – Tiradentes (MG). Brasília, s/d. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1501>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 13 mai. 2024.

BRASILEIRO. Jeremias. Rei Ambrósio de Minas Gerais e o ofuscamento da história e da memória de um líder quilombola. **Temporalidades** – Revista de História, ed. 25, v. 9, n. 3, set./dez. 2017.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Camões com dendê**: estudos afro-luso-brasileiros. Salvador: EDUFBA, 2022.

CATUMBA. **Dicionário infopédia da Língua Portuguesa sem Acordo** [em linha]. Porto: Porto Editora, s/d. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aa/catumba>. Acesso em: 27 abr. 2024.

CATUMBA. *In*: **Dicionário Informal**. São Paulo. 2015. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/catumba/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

COMO uma onda. Intérprete: Lulu Santos. Compositor: Lulu Santos e Nelson Motta. *In*: O último romântico. Intérprete: Lulu Santos. São Paulo. Warner. 1996. CD. 3:29.

DIOMAR, Oswaldo. **História de Carmo do Cajuru 1747 a 1992**. [S.l.: s.n.] 1992.

DORNAS FILHO, João. **Itaúna Contribuição Para a História do Município**. Belo Horizonte: Gráfica Queiroz Breiner, 1936.

EMICIDA. *AmarElo* [playlist]. YouTube, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/playlist?list=PL\\_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2IRXdSfuxMt-s](https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2IRXdSfuxMt-s). Acesso em: 19 jun. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial crítico. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. ([Orgs.]). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. Disponível em:

FREIRE, Paulo. **Virtudes do Educador**. São Paulo: Vereda – Centro de estudos em educação, 1982.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, p. 223-244, 1984.

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. Boletim Gaúcho de Geografia, n. 29, p. 11-24, jan. 2003.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Etc, Espaço, Tempo e Crítica**, v. 1, n. 2 (4), 15 ago. 2007.

HOOKS, bell. A língua. *In*: **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 223-234.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEROY, Henrique Rodrigues. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional**. Foz do Iguaçu, Paraná: Edunila, 2021.

LEROY, Henrique Rodrigues. Decolonialidade, pós-memória e pretuguês nos “300 anos de Minas Gerais”: Pela visibilização e pelo respeito às histórias e paradigmas outros. *In*: CAETANO, Érika Amâncio (Org.). **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do *status quo***. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil: as influências africanas na língua portuguesa do Brasil**. São Paulo: Pallas, 2012.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2015.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. *In*: KLEIMAN; CAVALCANTI (OrgS.). **Linguística Aplicada** — suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255–270.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUEIROZ, Sônia. **Pé preto no barro branco**: a língua dos negros de Tabatinga. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

QUEIROZ, Sônia. **Palavra banto em Minas**: história e antropologia em documentos do século XIX. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOARES, Magda. **Metamemória-Memórias**: Travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (De) coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. *In*: **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins, que autorizo a pesquisadora **Lucele Maria Quadros**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **SÃO JOSÉ DOS SALGADOS: SUAS MEMÓRIAS, SUAS HISTÓRIAS, SUA GENTE, SUAS LÍNGUAS**

que está sob a coordenação/ orientação do Prof.Dr. Henrique Rodrigues Leroy, cujo objetivo é **promover oficinas de iniciação científica no resgate das memórias locais da comunidade de São José dos Salgados e comunidades rurais do entorno, bem como a comunidade quilombola de Catumba com o intuito de criar registros documentais multimodais para a preservação da memória e descoberta da presença de línguas com traços indígenas e banto para o fomento da sociolinguística presente no distrito e região.**

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte da pesquisadora, dos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

São José dos Salgados, 26 de fevereiro de 2024

---

Franderlene Lopes Botelho

Diretora Escolar

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Espero que esta carta o(a) encontre bem e animado(a). Gostaria de aproveitar esta oportunidade para fazer um convite especial.

Como você sabe, estou atualmente cursando o programa de mestrado PROFLETRAS/UFMG. Minha pesquisa está focada na educação linguística através do resgate das memórias da comunidade de São José dos Salgados, um projeto que trará para as nossas aulas de português uma reflexão sobre a identidade de nossa comunidade e a influência da língua, com o objetivo de promover uma compreensão cultural sobre a diversidade linguística.

Ciente da importância de sua contribuição para a minha pesquisa, tenho o prazer de convidá-lo(a) a participar, de forma voluntária, permitindo que as atividades que você desenvolverá nas aulas possam ser registradas em minha pesquisa de mestrado, através de observações das interações e atividades realizadas durante as aulas de língua portuguesa.

Sua identidade e informações pessoais serão mantidas estritamente confidenciais, de modo que os riscos associados à sua participação nesta pesquisa são mínimos, ainda que existentes, caso opte por ter suas atividades registradas nela. Se você concordar, ficarei imensamente grata e farei todos os esforços para garantir a integridade das informações coletadas e a ética em todas as etapas da pesquisa.

Devo salientar que, em virtude da pesquisa, é possível que façamos visitas a locais da nossa comunidade de São José dos Salgados para colhermos registros de informações que contribuam para os resultados e conhecermos fatos de curiosidade, até então desconhecidos por mim e por seus filhos. Mas as visitas somente serão realizadas após envio de autorização à casa pelos alunos para que vocês, caso concordem, assinem.

Ressalto que você pode desistir da pesquisa que ocorrerá nos meses de agosto a dezembro de 2024 a qualquer momento sem prejuízo; que não haverá custo ao participar do projeto, assim como remuneração; e os dados serão armazenados em minha residência, em local seguro e restrito somente a mim. Ressalto ainda que os dados e atividades coletados por você lhe serão devolvidos no início do mês de dezembro de 2024, durante a nossa aula de língua portuguesa, na escola.

Quanto aos benefícios em participar desta pesquisa, acredito que os resultados gerados contribuirão para o avanço do conhecimento na área educacional no campo dos estudos linguísticos. Além disso, acredito que a inclusão de atividades reais de alunos, como a sua, pode tornar o trabalho mais relevante e significativo para a comunidade acadêmica e educacional.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail: [uceducacao@gmail.com](mailto:uceducacao@gmail.com)

Esclarece-se, ainda, que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) poderá, também, ser consultado em caso de dúvidas éticas.

Uma via deste documento ficará com o(a) participante e a outra com o pesquisador. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre o projeto e concordo em ter os dados por mim gerados em sala de aula

registrados na dissertação de mestrado “São José dos Salgados: suas memórias, suas histórias, sua gente, suas línguas”.

---

Assinatura do(a) aluno(a)

---

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy

Pesquisador Responsável – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone: (31) 9441-0531 E-mail: henriqueleroy25@gmail.com Endereço institucional: UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Gabinete 3035 – Campus Pampulha – CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – MG

---

Professora mestranda Lucele Maria Quadros

Telefone: (37) 99943-7556 E-mail: lucele.quadros@educacao.mg.gov.br Endereço institucional: E E Melquíades Batista de Miranda *Rua* Melquíades Gomes, 554 Bairro Centro– CEP 35558-000 *Carmo do Cajuru* – MG

Rubricas \_\_\_\_\_

**CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha

Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901

E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

## APÊNDICE C–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Espero que esta carta o encontre bem e animado(a). Gostaria de aproveitar esta oportunidade para fazer um convite especial.

Como você sabe, estou atualmente cursando o programa de mestrado PROFLETRAS/UFMG. Minha pesquisa está focada na educação linguística através do resgate das memórias da comunidade de São José dos Salgados, um projeto que trará para as nossas aulas de português uma reflexão sobre a identidade de nossa comunidade e a influência da língua, com o objetivo de promover uma compreensão cultural sobre a diversidade linguística.

Ciente da importância da contribuição de seu filho para a minha pesquisa, tenho o prazer de convidá-lo a participar, de forma voluntária, permitindo que as atividades que ele(a) desenvolverá possam ser registradas em minha pesquisa de mestrado, através de observações das interações e atividades realizadas durante as aulas de língua portuguesa.

A identidade e informações pessoais do aluno(a) serão mantidas estritamente confidenciais, de modo que os riscos associados à sua participação nesta pesquisa são mínimos, ainda que existentes, caso opte por ter suas atividades registradas nela. Se você concordar, ficarei imensamente grata e farei todos os esforços para garantir a integridade das informações coletadas e a ética em todas as etapas da pesquisa.

Ressalto que o aluno pode desistir da pesquisa que ocorrerá nos meses de agosto a dezembro de 2024 a qualquer momento sem prejuízo; que não haverá custo ao participar do projeto, assim como remuneração; e os dados serão armazenados em minha residência, em local seguro e restrito somente a mim, e serão devolvidos ao aluno no início do mês de dezembro de 2024, durante a aula de língua portuguesa na escola.

Quanto aos benefícios em participar desta pesquisa, acredito que os resultados gerados contribuirão para o avanço do conhecimento na área educacional no campo dos estudos linguísticos. Além disso, acredito que a inclusão de atividades reais de alunos, como a de seu filho, pode tornar o trabalho mais relevante e significativo para a comunidade acadêmica e educacional.

Quanto aos benefícios, acredita-se que os resultados desta dissertação possam contribuir para o avanço do conhecimento na área educacional. Além disso, acredito que a inclusão de atividades reais de alunos, como a dele (a), pode tornar o trabalho mais relevante e significativo para a comunidade acadêmica e educacional.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail: [uceducacao@gmail.com](mailto:uceducacao@gmail.com)

Esclarece-se, ainda, que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) poderá, também, ser consultado em caso de dúvidas éticas.

Uma via deste documento ficará com o(a) participante e a outra com o pesquisador. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre o projeto e concordo em ter os dados gerados pelo meu filho(a) em sala de aula registrados na dissertação de mestrado “São José dos Salgados: suas memórias, suas histórias, sua gente, suas línguas”.

---

Assinatura do pai/mãe ou responsável pelo aluno(a)

---

Assinatura do(a) aluno(a)

---

Professor Doutor Henrique Rodrigues Leroy

Pesquisador Responsável – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone: (31) 9441-0531 E-mail: henriqueleroy25@gmail.com Endereço institucional: UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Gabinete 3035 – Campus Pampulha – CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – MG

---

Professora mestranda Lucele Maria Quadros

Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone: (37) 99943-7556 E-mail: lucele.quadros@educacao.mg.gov.br Endereço institucional: E E Melquíades Batista de Miranda Rua Melquíades Gomes, 554 Bairro Centro– CEP 35558-000 Carmo do Cajuru – MG

Rubricas \_\_\_\_\_

**CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901

**E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592**