



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

AMANDA TRAVASSOS SIQUEIRA

**RACISMO LINGUÍSTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 4º ANO:
ANÁLISE DO FENÔMENO E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO**

FORTALEZA

2025

AMANDA TRAVASSOS SIQUEIRA

**RACISMO LINGUÍSTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 4º ANO:
ANÁLISE DO FENÔMENO E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino. Área de concentração: Linguística e Ensino.

Orientador:

Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete

FORTALEZA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S618r Siqueira, Amanda Travassos.

Racismo linguístico no ensino de Língua Portuguesa do 4º ano: análise do fenômeno e estratégias de superação / Amanda Travassos Siqueira. - João Pessoa, 2025.

105 f. : il.

Orientação: Mariana Lins Escarpinete.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Racismo estrutural - Língua Portuguesa. 2. Racismo linguístico. 3. Variedades linguísticas. I. Escarpinete, Mariana Lins. II. Título.

UFPB/BC

CDU 141.74:811.134.3(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGL



ATA DE EXAME DE DEFESA
AMANDA TRAVASSOS SIQUEIRA

Aos vinte e dois dias do mês de dezembro de dois mil e vinte cinco (22/12/2025), às 14h30, realizou-se o exame de defesa da mestranda Amanda Travassos Siqueira, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGL/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*RACISMO LINGUÍSTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 4º ANO: ANÁLISE DO FENÔMENO E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete (PGL/UFPB) – orientadora, pelo Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (PGL/UFPB) e pela Profa. Dra. Silvanne Kelly Gomes de Oliveira, apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (x)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

O trabalho está coerente com a linha e a natureza do programa, demandando, apenas, correção textual e de formatação da ABNT.

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 22 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
MARIANA LINS ESCARPINETE
Data: 22/12/2025 15:56:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA
Data: 22/12/2025 16:12:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador)

Documento assinado digitalmente
SILVANNE KELLY GOMES DE OLIVEIRA
Data: 22/12/2025 15:57:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinadora)

AMANDA TRAVASSOS SIQUEIRA

**RACISMO LINGUÍSTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 4º ANO:
ANÁLISE DO FENÔMENO E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino. Área de concentração: Linguística e Ensino.

APROVADA em 22 de dezembro de 2025.

Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete

PGLE/UFPB

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva

PGLE/UFPB

Prof. Dr. Silvana Kelly Gomes de Oliveira

PGLE/UFPB

Orientadora:

Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete

FORTALEZA

2025

RESUMO

A presente pesquisa aborda o fenômeno do racismo linguístico no ensino de Língua Portuguesa no 4º ano do Ensino Fundamental, com foco na rede pública municipal de Fortaleza-CE. O estudo parte da constatação, a partir da prática docente, de que materiais didáticos e práticas pedagógicas frequentemente não dialogam com as vivências e expressões linguísticas de alunos negros e nordestinos, reforçando o distanciamento cultural e a invisibilidade das identidades regionais. Também é vinculado na pesquisa vivências pessoais e profissionais da autora com embasamento teórico, compreendendo o racismo linguístico como manifestação do racismo estrutural que se materializa na língua e nas práticas de ensino. O objetivo geral é analisar a reprodução do racismo linguístico no LD 'A Conquista' por meio da invisibilidade de variedades linguísticas afro-indígenas e a hierarquização da norma padrão. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa, com análise documental do livro didático “A Conquista” (4º ano). Apoiada em autores como Pêcheux (2009), Orlandi (2003), Althusser (1992) e Bourdieu (1997). Conclui-se que a pesquisa discute a linguagem como instrumento de poder e campo de disputa ideológica, situando historicamente a imposição da norma padrão de matriz eurocêntrica e a marginalização das variedades afro-indígenas. O que se constata no LD do 4º ano é a ausência ou distorção das variedades linguísticas e culturais, ao qual limitam o processo de aprendizagem e de conhecimento cultural dos estudantes.

Palavras-chave: racismo estrutural; Língua Portuguesa; racismo linguístico; variedades linguísticas.

ABSTRACT

This research addresses the phenomenon of linguistic racism in Portuguese language teaching in the 4th grade of elementary school, focusing on the municipal public school system of Fortaleza, Ceará. The study is based on the observation, based on teaching practice, that teaching materials and pedagogical practices often fail to engage with the experiences and linguistic expressions of Black and Northeastern students, reinforcing cultural distances and the invisibility of regional identities. The research also links the author's personal and professional experiences with a theoretical foundation, understanding linguistic racism as a manifestation of structural racism that materializes in language and teaching practices. The overall objective is to analyze the reproduction of linguistic racism in the textbook "A Conquista" through the invisibility of Afro-Indigenous linguistic varieties and the hierarchization of standard norms. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, with documentary analysis of the textbook "A Conquista" (4th grade), seeking to identify representations, absence, or distortion of students' linguistic and cultural varieties. Based on authors such as Pêcheux (2009), Orlandi (2003), Althusser (1992), and Bourdieu (1997), the research discusses language as an instrument of power and a field of ideological dispute, historically situating the imposition of Eurocentric formal norms and the marginalization of Afro-Indigenous varieties. As an intervention, the proposed project is to develop a mini anti-racist dictionary that identifies and replaces racist expressions still present in the Portuguese language, fostering critical reflections on language use. This tool aims to equip teachers and students to recognize and combat linguistic racism, promoting more inclusive and representative school environments.

Keywords: structural racism; Portuguese Language; linguistic racism; linguistic varieties.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de alunos por série de ensino.....	57
Quadro 2 - Textos analisado.....	62
Quadro 3 - Categorias para análise do Livro Didático.....	63
Quadro 4 - Planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa.....	66
Quadro 5 - Análise dos poemas.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do LD “A Conquista” de Língua Portuguesa para o 4º ano EF/Manual do professor.....	60
Figura 2 – Personagem.....	74
Figura 3 – Preparação para a leitura.....	75
Figura 4 – Exercício.....	77
Figura 5 – O nome roubado.....	90
Figura 6 – O defunto vivo.....	91
Figura 7 – Douradinho.....	92
Figura 8 – A gata da praia.....	93
Figura 9 – Minhas férias.....	94
Figura 10 – Notícia.....	95
Figura 11 – Notícia.....	95
Figura 12 – O ônibus das pulgas.....	96
Figura 13 – Poema a libélula.....	96
Figura 14 – O CONTO: experiências do primeiro dia na escola.....	97
Figura 15 – Como fazíamos sem... GELADEIRA.....	97
Figura 16 – O conto de uma princesa nada tradicional.....	98
Figura 17 – O conto de uma princesa nada tradicional (cont.).....	98
Figura 18 – Os três porquinhos, na real.....	99
Figura 19 – Brinca menino.....	100
Figura 20 – Noite de terror (Relato de memória).....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais.
EEIF	Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental.
EF	Ensino Fundamental.
LD	Livro Didático.
LP	Língua Portuguesa.
MEC	Ministério da Educação.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A HISTORIOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.1	A língua portuguesa no período colonial	24
2.2	O desenvolvimento da língua portuguesa no contexto contemporâneo	32
3	RACISMO LINGUÍSTICO: O ESTIGMA NA PRODUÇÃO DA LINGUAGEM	36
3.1	A conduta colonialista e sua influência na desestruturação linguística	49
3.2	O racismo linguístico no cotidiano escolar	52
4	METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	54
4.1	Tipo de pesquisa	55
4.2	O contexto do campo empírico	56
4.3	As características e os motivos na escolha do LD de Língua Portuguesa para o 4º ano	59
4.4	A análise documental na perspectiva das categorias do Livro Didático	63
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO LIVRO LÍNGUA PORTUGUESA 4 ANO FUNDAMENTAL	65
5.1	Fundamentos teóricos e abordagem pedagógica	66
5.2	A Abordagem inclusiva, cultural e da diversidade no currículo escolar	68
5.3	Representatividade indígena e africana acerca de textos do LD	71
5.4	Relação entre os achados e o racismo linguístico	76
	CONCLUSÃO	80
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A – LISTA DE TEXTOS ANALISADOS	90
	APÊNDICE B – CARTILHA ANTIRRACISTA	101
	APÊNDICE C - PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA (PRINCIPALMENTE BANTO E IORUBÁ)	102
	APÊNDICE D - EXPRESSÕES RACISTAS COMUNS NO BRASIL	103
	APÊNDICE E - TERMO DE ANUÊNCIA	104
	APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR	105

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz informações acerca do racismo linguístico, tendo como materialidade o livro paradidático de Língua Portuguesa, do 4º ano em uma escola municipal de Fortaleza onde é abordado a falta de variação linguística, ao qual busca-se uma investigação desse fenômeno como ferramenta de superação a esse estigma linguístico.

Diante disso, consegue-se identificar com a leitura do livro didático de Língua Portuguesa, o que é mencionado por Mollica (2011), a falta de percepção e sensibilidade linguística, que também são elementos predispostos e implicadores da ocorrência do racismo linguístico, ao qual se materializa em situações sociolinguísticas presentes na fala e na escrita.

Vale também salientar que o preconceito linguístico observado no livro é um fenômeno intrinsecamente, vinculado a discriminação social e de raça. Ou seja, pessoas com maior prestígio social, em sua grande maioria, apresentam atitudes linguísticas adequadas à norma padrão (Mollica, 2011).

É sabido que a proficiência na língua materna está diretamente ligada à inserção dos sujeitos em uma cultura letrada, bem como ao desenvolvimento de sua autonomia. Faz parte das políticas educacionais no Brasil avaliar o nível de estudantes nesse processo e, quando os dados estão abaixo do esperado, logo conclui-se uma realidade de fracasso escolar, demandando a superação de tal fracasso, especialmente daqueles que estão na ponta: professores (as).

Uma pesquisa realizada por Parisotto e Rinaldi (2016) concluiu que, em um campo de amostragem de 22 escolas e de 158 professores, a maioria respondeu que as dificuldades no ensino da língua materna residem no desinteresse dos alunos; na heterogeneidade das fases de alfabetização; nas dúvidas sobre como corrigir os textos produzidos, em como ensinar a leitura, a produção de texto e a ortografia e como trabalhar com a oralidade no Ensino Fundamental, apontando para a necessidade da formação continuada de professores.

É importante destacar o fator desinteresse nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabe-se que as séries iniciais são relevantes para os estudantes construírem motivação para as próximas etapas da trajetória escolar. Quais fatores de desinteresse/desmotivação dos estudantes pelo estudo da LP podem ser encontrados no Ensino Fundamental da rede pública? Sabendo que a motivação tem estreita relação com a importância do que se estuda dentro da realidade de quem estuda, vale relacionar o fator desinteresse a uma possível ausência de pertencimento, partindo da hipótese de que o ensino/aprendizagem necessita ter significância para os sujeitos envolvidos no processo, considerando o seu contexto histórico-social-

econômico-cultural. Quem são, pois, os sujeitos do desinteresse no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa?

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2022, p. 33), a maioria dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental Público em escolas municipais e estaduais em 2017 eram autodeclarados pardos que, somando-se aos autodeclarados pretos, representavam 44,1%, enquanto os autodeclarados brancos eram de 30,2%.

De acordo com dados compilados da organização não governamental “Todos pela Educação” (2019), em 2018, 98% de todas as crianças entre 6 e 14 anos estavam matriculadas no Ensino Fundamental, tendo uma porcentagem bem aproximada de taxas de matrícula entre brancas, pretas e pardas (98,3%, 97,7% e 97,8%, respectivamente).

Entre 2009 e 2019 houve um aumento significativo da população negra matriculada na Educação Básica, de 28,6% para 39,2% segundo censo escolar do MEC de 2020 (Oliveira, 2020). Esses indicadores levam a considerar que se um dia o acesso à educação foi um grande problema no Brasil, atualmente a escola pública tem um perfil que agrega toda a população historicamente excluída e vulnerabilizada, porém, o desafio hoje está na possibilidade de permanência e nas oportunidades.

O censo do MEC de 2020 aponta para dados como: a proporção de pretos e pardos estudando na série ideal para a sua idade é menor (85,5%) do que a de alunos brancos (90,4%); em relação aos anos estudados, estima-se que brancos estudam em média 10,4 anos e pretos e pardos 8,6 anos (Oliveira, 2020). A partir das avaliações de desempenho realizadas no 5º ano do Ensino Fundamental em 2017, 41,4% dos pretos, 62,5% dos pardos e 70% dos brancos possuíam aprendizagem considerada adequada em LP (Todos pela Educação, 2019).

Tais dados permitem esboçar um perfil prévio de estudantes que, por alguma razão, apresentam dificuldades de aprendizagem na LP e de permanência na escola, pertencentes em sua maioria à população negra (somatório de autodeclarados pretos e pardos). Aqui vale um parêntese para explicar que o conceito de população negra adotado nesta proposta está em consonância com a discussão do movimento negro brasileiro em relação a “ser pardo” como reflexo de um longo projeto estrutural de embranquecimento que dificulta a compreensão das desigualdades e a construção de políticas/ações que as eliminem.

Por que, então, a população negra compõe a maioria dos estudantes que apresentam dificuldades no ensino da LP? Essa é, certamente, uma questão que requer uma análise para além do que se pode considerar como “dificuldade de aprendizagem”, sendo necessária uma

compreensão da própria estrutura de ensino ofertada para essa população, que também compõe a mais pobre e a classe trabalhadora do país, remanescente histórica de um longo processo de colonização, escravidão, e instauração de uma república não inclusiva.

No período colonial, quando a Língua Portuguesa ainda não era componente de um currículo escolar, a “língua brasílica”, o tupi, era pensada como estratégia de intercomunicação entre jesuítas e indígenas, para subordinação e cristianização da população originária. A Companhia de Jesus contava com a presença de indígenas chamados de mamelucos, filhos de mulheres nativas com colonos, como intérpretes. Apenas José Anchieta tinha domínio da “língua brasílica”, tendo escrito a primeira gramática de língua autóctone brasileira “Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil”, inspirando outras gramáticas como “Arte da língua brasílica” do Padre Luís Figueira e “Arte de Gramática da língua brasílica da nação Kariri” do Padre Luís Vincêncio (Barros, 1995).

Ainda no século XVI, a partir da economia açucareira, cerca de 4,9 milhões de africanos foram traficados para o trabalho escravo nas lavouras do Brasil. A maioria dos povos em diáspora eram pertencentes a grupos linguísticos bantos e iorubás ou sudaneses. Dos navios negreiros ao território de escravização, essa população era constantemente censurada a não se comunicar e não utilizar as suas línguas de origem. Assim como os indígenas, também perdiam o seu nome original.

Apesar disso, como ressalta Dias e Santos (2021, p. 68), ao longo do tempo, a herança “linguística africana acrescentou palavras ao português, como, por exemplo, dengo, cafuné, cachaça, caçula, muvuca, moleque, cachimbo e tantas outras”, de modo que, dois séculos após o início da diáspora a língua portuguesa do Brasil já havia adquirido contribuições “do tupi, das línguas africanas, dos cristãos novos e dos judeus convertidos e do espanhol”.

Durante o século XVIII as reformas do Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas e tentou configurar um modelo político centralizado na metrópole, inclusive na educação, não se considerou mais o ensino da “língua brasílica”, colocando-se o latim como língua obrigatória da alfabetização ao ensino superior, de modo que só as camadas privilegiadas da sociedade se escolarizavam (Soares, 2004).

Assim, o português brasileiro que já havia adquirido tantas contribuições, foi relegado a posição de não oficial, sendo que estudar a língua do colonizador, um privilégio para poucos, era um meio de distinção social e manutenção do status de quem dita as regras no território (Alves, 2013). A cultura letrada que se forma, nada mais é nesse sentido do que a manutenção do poder da elite branca.

Nos séculos posteriores, a mobilização pela universalização do ensino através da instauração do ensino público, não significou, entretanto, a incorporação da diversidade na formação linguística do território no currículo para esse ensino. Nas entrelinhas do discurso de democratização, havia um vetor civilizatório, no sentido de manter as camadas populares disciplinadas, úteis para o trabalho e dóceis em relação ao *status quo* de divisão social capitalista (Lombardi; Colares, 2020).

Ao analisar os discursos referentes a instauração do ensino público desde o segundo império, Cynthia Veiga (2008, p. 514) observa que muitos mecanismos de exclusão estiveram presentes na história do ensino público no Brasil que dizem respeito a visão das elites sobre uma “má procedência” em relação à clientela escolar pública com suas cores e pobreza.

A partir de meados de 1970, o aumento do acesso à escola fez com que a população historicamente excluída encarasse uma cultura escolar e ensino da língua que não foram feitos para incluí-las. Pensando nesse desafio, a partir dos anos 1980, as ciências linguísticas contribuíram significativamente na perspectiva de um ensino de Língua Portuguesa mais sintonizado com as transformações sociais em curso e com a diversidade.

A sociolinguística, por exemplo, como cita Magda Soares (2004, p. 171), alertou a escola para as “diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada de “padrão culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português”. Porém, as reformas econômicas de orientação neoliberal a partir de 1990 demandaram da escola pública a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado financeiro, deixando em segundo plano uma educação linguística voltada para respeito às diferenças e de combate às desigualdades sociais. Como analisa Pietri:

As propostas de ensino de língua portuguesa produzidas para a defesa de uma educação linguística de respeito às diferenças e combate às desigualdades sociais [...], são [...] substituídas por propostas curriculares em âmbito federal [...] em que prevalece a presunção da unidade linguística no Brasil. Ainda que essas propostas se apresentem como sendo ‘uma espécie de síntese’ do que se produziu de conhecimentos sobre o ensino de português na década anterior [...], as discussões sobre as diferenças linguísticas e os preconceitos e exclusões que delas se produzem deixam de ser tematizadas. Além disso, as referências a perspectivas sociointeracionistas [...], ainda que mantidas, se encontram submetidas ao discurso das competências e habilidades (Pietri, 2018, p. 05).

Na experiência do ensino da Língua Portuguesa em escola pública entre 2006 e 2023 é possível notar que os objetivos para esse componente curricular, instrumentalizados na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que considerem a diversidade linguística, o ensino de uma unidade de sistema linguístico com padrões da norma padrão são a primazia.

Posiciona-se o sujeito no lugar de um aparente paradoxo: ele é competente (pois supostamente tem a estrutura gramatical de sua língua), e é incompetente (pois é incapaz de utilizar essa competência e aperfeiçoá-la). O paradoxo é apenas aparente porque se fundamenta na caracterização de uma falta que é atribuída ao indivíduo, quando, de fato, é fundada socialmente (Pietri, 2018, p. 24).

Ainda que involuntariamente, a ação pedagógica se produz arbitrariamente, pois em alguns momentos esse processo de aprendizagem, nem sempre todos os alunos se mantêm nesta perspectiva, como nos apontam Bourdieu e Passeron (2025) toda realização pedagógica é materialmente uma violência simbólica, nesse interim, de forma impositiva, por um poder ordinário de um arbitrário cultural.

Ao avaliar todo esse percurso, pode-se refletir que o ensino público de Língua Portuguesa no Brasil esteve permeado de “violências simbólicas” (Bourdieu, 1996; 1998), primeiro ao instrumentalizar as línguas dos nativos para a dominação, depois ao suprimir as influências africanas e depois porque foi tornada “capital cultural” (Bourdieu, 1996; 1998) distinguindo os grupos sociais dominantes letrados das camadas populares e colocando suas variedades linguísticas em posição marginal.

Destaca-se que a linguagem promove a formação do discurso, que corrobora na construção de símbolos sociais, a partir da construção ideológica arraigada nos costumes de uma sociedade estreitamente vinculada a relações de poder (Pêcheux, 1997).

Também se observa o isolamento linguístico de povos considerados de cultura inferior, que podem potencializar ao processo de linguicídio, que para Nascimento (2019) essa perspectiva foi o exemplificado por negros e indígenas que obrigatoriamente tiveram passaram a falar o português de Portugal como sua língua principal no Brasil. O autor supracitado assevera que a resistência e o preconceito às línguas discursadas por povos originários — negros e indígenas é uma forma de combate à identidade linguística já existente, produzindo o epistemicídio e o linguicídio.

Essa conjuntura é resultado do racismo linguístico, uma ferramenta que, para Bourdieu (1988), é denominada de violência simbólica, a qual se externaliza mediante símbolos, ações, gestos, práticas comunicativas, na linguagem, causando a validação e a naturalização das desigualdades sociais.

Convém rememorar o pensamento de Bourdieu (1988) que, nas relações sociais, se fecunda ações de controle entre dominantes e dominados, produzindo uma hierarquia latente, onde o poder se alimenta no contexto econômico e que se propaga em diversos aspectos ideológicos e culturais.

Diante deste fato, a unidade escolar é um ambiente cultural e de construção ideológica importante para o desenvolvimento da cidadania dos alunos, inclusive, e além de fazer necessário a relevância do material didático, com o enfoque no componente curricular de Língua Portuguesa devendo contemplar os vários processos sociais e de formação cultural do homem.

No processo de universalização das escolas públicas, o ensino público de LP seguiu um curso de reprodução das estruturas sociais. Como então considerar como materna, e ter interesse por seu estudo, uma língua que não representa a história e a cultura dos povos do Brasil com toda a sua diversidade e que, pelo contrário, provocou o apagamento e a marginalização desses? Como os estudantes das séries iniciais podem construir sentido para o ensino de LP sem a inclusão da própria diversidade advinda do seu contexto sócio-histórico-cultural?

Essas reflexões podem nos levar a construir hipóteses sobre o porquê do dado apresentado inicialmente: a população negra é maioria nos resultados sobre “aprendizagem inadequada” de LP. Uma dessas hipóteses é: a população negra é maioria nos resultados sobre “aprendizagem inadequada” de LP porque ela ainda não foi, efetivamente, incluída no processo ensino/aprendizagem da língua, nem teoricamente, nem metodologicamente. Esta não inclusão tem nome: “racismo linguístico”.

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (Nascimento, 2019, p 19).

Na prática, o racismo linguístico é reproduzido no ensino de LP pela primazia da variedade “padrão” da língua, através dos manuais da gramática tradicional e dos textos literários canônicos com posição de destaque nos livros didáticos, para orientar os modos corretos de falar, escrever e ler, privilegiando assim a norma padrão, constituída historicamente de uma estrutura branca e elitista.

O fato é que a língua portuguesa brasileira incorporou elementos lexicais, morfossintáticos, fonológicos e semânticos das línguas afro-indígenas, que possibilitam outros modos de falar, ler e escrever o português brasileiro não é colocado como prioridade no ensino

de LP, sendo sempre deixado para as habilidades e competências em relação aos diferentes gêneros discursivos. Mantém-se, pois, através do ensino da língua, uma estrutura iniciada no passado colonial e escravocrata. Não admitir isso em termos teóricos, negando-se ao estudo desse fenômeno nas próprias ciências da linguagem, é também reproduzir o racismo linguístico.

Agregando nessa discussão o estudo de Brian Street (2014, p. 41) sobre letramentos sociais, cabe dizer que o racismo linguístico está ligado à “crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento”. Por isso, considera-se emergente o desenvolvimento de pesquisas nesse campo não somente para a elucidação do tema como por uma reparação histórica que dê conta da real inclusão da população negra na educação.

O ensino de LP em etapas posteriores à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental está permeado de desafios. Em geral, espera-se que, após a alfabetização "na idade certa" as crianças desenvolvam as habilidades de domínio da gramática, ortografia, compreensão textual, cujo fracasso acarreta dificuldades nas outras disciplinas e etapas do ensino. A meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) determina que a alfabetização de todas as crianças deve acontecer até, no máximo, o final do 3º ano do ensino fundamental.

No 5º ano, os alunos realizam teste nacional de LP e Matemática pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que gera dados sobre alfabetização e letramento, mostrando o nível de proficiência dos alunos. Portanto, o 4º ano é a série entre o prazo final da alfabetização (3º ano) e a etapa em que se avalia a proficiência na Língua Portuguesa (5º ano). Esse fator lhe atribui os desafios do desenvolvimento de habilidades em LP, dando prosseguimento ao letramento que serão testadas no ano posterior.

Debruçar-se na compreensão de como se dá esse desenvolvimento (no ensino da LP) é relevante para analisar dados que talvez estejam sub notificados nas avaliações nacionais, na formação de educadores e até mesmo na escolha de materiais didáticos, como é o caso de dados que podem estar associados ao racismo linguístico.

Outra questão importante é a urgência na produção de pesquisas, discussões e intervenções em relação ao racismo estrutural no Brasil, nas mais diversas áreas do conhecimento, reconhecendo a reprodução da colonialidade também no ensino da língua.

Acredita-se que um caminho promissor para tanto seja, além do desenvolvimento de pesquisas sobre o racismo linguístico no ensino público, a realização de intervenções voltadas para a formação destinada a todos os profissionais da educação, desde os que assumem posições de gestão e coordenação aos que estão na ponta, como professores e futuros professores.

Em face ao relatado foi elaborado a seguinte pergunta norteadora: de que modo o racismo linguístico pode ser observado no ensino de Língua Portuguesa do 4º ano, a partir do Livro Didático (LD) “A Conquista”?

A justificativa pelo tema está profundamente conectada à minha trajetória de vida, experiência pessoal e profissional, bem como ao meu compromisso com a educação de qualidade e a valorização das identidades culturais historicamente marginalizadas. Cresci em São Luís do Maranhão, uma cidade marcada pela diversidade cultural, com forte presença de manifestações de matrizes africanas, como o Bumba Meu Boi e o reggae, e por uma vivência que une influências indígenas e negras.

Ao me tornar professora, pude observar de perto a realidade das escolas públicas, especialmente aquelas de comunidades periféricas, onde a maioria dos alunos é negra, pobre e de origem popular. O que percebi, ao longo de minha atuação pedagógica, é a constante inadequação da linguagem utilizada nos materiais didáticos e na comunicação em sala de aula. O vocabulário utilizado por esses materiais, predominantemente sulistas e sudestinos, não dialoga com a realidade e as referências culturais dos alunos nordestinos, especialmente daqueles que pertencem a comunidades afrodescendentes.

A escolha de textos e exercícios voltados para uma realidade distante da deles não só reforça o distanciamento da escola com a realidade cultural dos alunos, como também reafirma uma estrutura de exclusão, invisibilizando suas origens, suas formas de falar e seus modos de viver.

Além disso, percebi que a bagagem cultural e linguística que os alunos trazem de suas vivências fora da escola não é reconhecida nem valorizada no ambiente escolar. Isso, muitas vezes, gera um desinteresse pela aprendizagem formal e contribui para o alto índice de evasão escolar. A linguagem utilizada nos livros didáticos e em outros materiais pedagógicos, em sua grande maioria produzidos por autores brancos, nunca contempla o modo de falar, as expressões e as realidades culturais de nossos alunos. Ao contrário, reforça estigmas e preconceitos, promovendo a ideia de que a forma de falar e viver da população negra e nordestina é inferior àquela das classes média e alta, predominantemente brancas.

É nesse contexto que o tema do racismo linguístico se torna central em minha pesquisa. O racismo linguístico está relacionado ao preconceito e à discriminação contra as formas de expressão linguística e os modos de falar de grupos marginalizados, como os negros, indígenas e nordestinos.

Esse preconceito linguístico se reflete não apenas no tratamento desigual desses grupos na sociedade, mas também na forma como são tratados nos processos educativos. Em minha pesquisa, busco investigar como a linguagem, enquanto ferramenta de exclusão, pode ser também uma poderosa aliada na construção de uma educação mais inclusiva e voltada para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e linguística.

A minha ligação com o tema vai além do campo acadêmico. Tenho 10 anos de envolvimento com o maracatu, uma manifestação cultural afro-brasileira que, além de ser uma forma de expressão artística, também carrega um profundo significado de resistência e valorização das tradições negras. Como integrante do maracatu, tenho vivido e praticado a valorização da cultura preta e periférica, especialmente em Fortaleza, onde a força do povo negro e a luta por reconhecimento são temas centrais. Esse trabalho me conecta ainda mais com as questões de identidade, pertencimento e o desafio de promover a visibilidade e o respeito pelas nossas origens culturais.

Além disso, sou membro de um coletivo de palhaçaria, que realiza intervenções em comunidades, especialmente em áreas periféricas, com o objetivo de ajudar crianças e adolescentes, em sua maioria pretos e de classe baixa, a se valorizarem e se aceitarem com sua beleza e seus traços originais. A palhaçaria, uma arte muitas vezes ligada à desconstrução de estigmas e a promoção de uma visão positiva de si mesmo, tem se mostrado uma poderosa ferramenta no processo de empoderamento desses jovens, oferecendo uma nova perspectiva sobre o seu valor e identidade.

A finalidade da minha pesquisa é, além de entender e desnaturalizar o racismo linguístico presente no contexto educacional, propor alternativas que possam contribuir para a valorização das expressões linguísticas regionais e culturais. Foi realizado a criação de uma cartilha antirracista, voltado para a identificação e eliminação de expressões racistas que, muitas vezes, são utilizadas de forma automatizada, mas que reforçam estigmas e preconceitos em relação às populações negras e nordestinas.

O propósito dest é oferecer uma ferramenta para que professores e alunos possam refletir sobre o uso de termos racistas em seu cotidiano e, assim, promover uma mudança de comportamento linguístico, criando um ambiente mais respeitoso e inclusivo.

Ao propor essa intervenção, acredito que se pode fomentar maior identificação dos alunos com a escola e suas práticas pedagógicas, além de contribuir para o fortalecimento da autoestima e da identidade cultural dos estudantes. Acredito que a valorização da linguagem como expressão legítima de diferentes culturas e identidades é fundamental para a construção

de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, independentemente da cor da pele, origem étnica ou classe social.

Portanto, a escolha deste tema não se dá apenas pela relevância acadêmica, mas também pelo desejo de promover uma mudança concreta na realidade educacional, com a intenção de contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e protagonistas da sua própria história.

Pois, desde a infância, pude perceber como a cultura e a religião de origem africana são fundamentais na construção da identidade de muitas famílias da minha cidade, incluindo a minha. No entanto, também vivenciei o apagamento dessas culturas e religiões, um processo que, ao longo dos anos, se reflete na invisibilidade e no preconceito contra as expressões linguísticas e culturais de origem negra e indígena.

Diante dos fatos mencionados a pesquisa demonstra o seguinte objetivo geral é analisar a reprodução do racismo linguístico no LD 'A Conquista' mediante a invisibilidade de variedades linguísticas afro-indígenas e a hierarquização da norma padrão. Objetiva-se especificamente: analisar como podem ser praticados o racismo linguístico em uma turma do 4º ano de uma escola municipal de Fortaleza; investigar a relevância educacional na diversidade linguística no currículo escolar e verificar a relevância da cartilha como ferramenta de conscientização e combate racismo linguístico.

Inicialmente, a natureza metodológica desta pesquisa partiu do levantamento bibliográfico com a análise de autores em consonância com a temática em questão, dentre eles podem citar: Almeida (2018; 2019), Bourdieu (1996; 1998), Freire (1996), Gonzalez (1988), Mbembe (2014), Munanga (2005), Nascimento (2109), Pêcheaux (2009), Santos (2007), Quijano (2009) e Van Dijk (2023).

Em um segundo momento, ocorreu a análise do LD de Língua Portuguesa do 4º ano “A Conquista”, objetivando evidências acerca da existência do racismo linguístico fundamentadas em categorias como a representatividade, variação linguística e estereótipos. Também foi desenvolvido uma cartilha antirracista.

Buscando melhorar o desencadeamento da pesquisa, sua divisão ocorreu em cinco seções. A primeira é a introdução, identificando elementos relevantes ao desenvolvimento deste estudo, com a apresentação da temática, a problematização formada pela pergunta norteadora, justificativa, objetivos e a metodologia.

O eixo teórico é composto por duas seções, que relatam o processo historiográfico da língua portuguesa, a partir do surgimento da língua portuguesa durante o período colonial até a

sua contemporaneidade. Na terceira seção, relatou-se o racismo linguístico centrado na produção da linguagem, abordando a supremacia colonialista branca em relação à desestruturação linguística. Mencionou-se o racismo linguístico na perspectiva do ambiente escolar.

Na quarta seção, foi caracterizada pela metodologia, a qual relatou a classificação da pesquisa e a caracterização do cenário onde aplicou-se o estudo. Na quinta seção ocorreu a análise dos resultados mediante o LD de Português do 4º ano.

2 A HISTORIOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ao desembarcarem no Brasil em 1500, os portugueses encontraram um território habitado por uma população indígena numerosa e linguisticamente diversa. Estima-se que cerca de trezentas línguas indígenas fossem faladas no território brasileiro antes da chegada dos europeus, mas muitas delas foram extintas ao longo do processo colonizador (Stessuk, 2009).

Inicialmente, o interesse português no Brasil era mais estratégico do que econômico. A Coroa portuguesa estabeleceu pequenas feitorias ao longo do litoral, visando o controle das rotas marítimas e a proteção de suas possessões na África. Essa ocupação inicial, limitada ao litoral, contrastava com a vasta extensão territorial e a diversidade cultural das populações indígenas (Stessuk, 2009).

A efetiva colonização portuguesa do Brasil, iniciada em 1532, desencadeou um processo de contato intenso entre as culturas europeia e indígena. Enquanto os portugueses buscavam expandir seu domínio territorial e econômico, os povos indígenas, submetidos à escravidão, às doenças e à perda de suas terras, viam seu modo de vida drasticamente transformado (Siqueira; Novais, 2020).

Nesse contexto, estabeleceu-se um sistema de bilinguismo, no qual o português conviveu com o tupi antigo, a língua mais falada no Brasil até o século XVIII. O tupi antigo, com suas diversas variantes dialetais (tupinambá, guarani, tupi paulista, etc.), era utilizado por um número significativamente maior de falantes do que o português. No entanto, a expansão da colonização e a imposição da língua portuguesa como idioma oficial levaram à gradual diminuição do uso das línguas indígenas (Navarro, 1998).

Os padres jesuítas, ao chegarem ao Brasil com a missão de evangelizar os povos indígenas, adotaram o tupi antigo como principal ferramenta de comunicação. Essa escolha estratégica foi fundamental para a difusão do tupi além de sua área de origem, contribuindo para a formação de uma língua geral que facilitou a comunicação entre diversos povos indígenas e os colonizadores.

José de Anchieta, um dos mais destacados membros da Companhia de Jesus no Brasil, desempenhou um papel fundamental nesse processo. Sua *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595) foi um marco para o estudo do tupi, especialmente do dialeto tupinambá (Naro; Scherre, 2007).

Além disso, sua produção literária, em grande parte escrita em tupi, contribuiu para a valorização e a disseminação dessa língua. O tupi antigo, durante um longo período da colonização brasileira, transcendeu as fronteiras das comunidades indígenas, tornando-se uma

língua franca amplamente utilizada. Não apenas os povos indígenas não-tupis, mas também os colonos portugueses e seus descendentes mestiços adotavam o tupi como língua materna ou como segunda língua. Essa situação é confirmada por relatos históricos, como o do padre Antônio Vieira, que descreve a prevalência do tupi nas famílias mistas de São Paulo (Siqueira; Novais, 2020).

A mudança nesse cenário linguístico só ocorreu a partir da segunda metade do século XVIII, com a proibição do uso do tupi antigo por ordem do Marquês de Pombal. Essa medida, juntamente com a expulsão dos jesuítas, que eram os principais responsáveis pelo ensino da língua tupi, acelerou o processo de imposição do português como língua oficial da colônia. É importante ressaltar que a superioridade do português sobre o tupi não se justifica por razões intrínsecas às línguas, mas sim por fatores políticos e sociais, pois a imposição do português foi um ato de poder que visava fortalecer o domínio colonial e homogeneizar a população (Guimarães, 2005).

O declínio do tupi antigo foi um processo trágico e violento, diretamente ligado ao genocídio indígena perpetrado pelos colonizadores europeus. A expulsão dos povos indígenas de suas terras, a escravização e a disseminação de doenças levaram à drástica redução da população indígena e, conseqüentemente, à extinção de diversas línguas, incluindo o tupi antigo.

Essa interação, marcada pela troca de vocábulos e expressões, deixou marcas profundas no português brasileiro, enriquecendo-o com um vasto léxico de origem indígena.

É importante ressaltar que a influência do tupi sobre o português se concentrou principalmente no âmbito lexical, ou seja, na incorporação de palavras para designar elementos da flora, da fauna, da cultura material e dos costumes dos povos indígenas. Essa contribuição vocabular foi tão significativa que muitos termos de origem tupi se tornaram parte integrante do cotidiano dos brasileiros, como "mandioca", "caju", "ipê", "tamanduá" e "ararobaba" (Stessuk, 2006).

A contribuição morfofonológica dos vocábulos indígenas ao português, é calculada em cerca de dez mil palavras somente com referência à toponímia, das quais são exemplo: Sergipe, Ceará, Pará, Paraná, Pernambuco, Paraíba, Guanabara, Jacarepaguá, Mooca, Morumbi, Maracanã, Tijuca, Avaré, Ubatuba, Aracaju, Bauru, Butantã, Itapetininga, Taubaté, Curitiba, Votuporanga, Anhangabaú, Ipanema, Juquitiba, Tupã etc. Outro campo fértil em legados do tupi antigo é a antroponímia: Iracema, Jandira, Araci, Moacir, Jaci, Juraci, Jurema, Ubirajara, Bartira e tantos outros. Também é rica a colheita em nomes da fauna e da flora: guaraná, abacaxi, pitanga, gabiroba, capim, carnaúba, cipó, jacarandá, jabuticaba, jequitibá, mandioca, aipim, araticum, ipê, taquara, caju, caatinga, maracujá etc., e capivara, arara,

araponga, jacaré, gambá, jararaca, lambari, mamangava, piranha, paca, sabiá, saúva, siri, perereca, tamanduá, tatu, urubu, sucuri, sagüi, cotia, cururu, jaboti, jaguatirica, jibóia etc. Há ainda alguns gentílicos (carioca, capixaba, potiguar...), nomes de alimentos (mingau, moqueca, tucupi, curau, paçoca, pipoca, beiju, caruru...), objetos (arapuca, jacá, peteca, cuia, samburá, maracá...), fenômenos naturais (pororoca, piracema...), personagens do folclore nacional (Saci, Caipora, Curupira, Iara, Cuca, Boitatá...) e outros adjetivos (pixaim...) ou substantivos variados (capoeira, xará, itororó, catapora, caipira, caiçara, maloca, panapaná...) (Stessuk, 2006).

A influência do tupi antigo sobre o português brasileiro é evidente na formação de inúmeras palavras que compõem o nosso léxico. Estimativas indicam que cerca de 157 radicais de origem tupi foram incorporados ao português, dando origem a uma vasta gama de vocábulos que designam elementos da flora, da fauna, da cultura material e dos costumes dos povos indígenas. Exemplos como "moquear", "acocorar-se", "cutucar", "capinar", "capengar", "sapecar", "tocaiar" e "pitar" são apenas alguns dos muitos termos que enriqueceram o português brasileiro (Melo, 1975).

Além da contribuição lexical, o tupi antigo também influenciou a formação de palavras através de elementos mórficos como "açú" (grande), "guaçu" (grande), "mirim" (pequeno), "puba" (fermentada) e "taquari" (de pequeno calibre). Esses elementos, que podem ser classificados como adjetivos ou como sufixos, dependendo do contexto, conferem novas nuances de significado às palavras (Melo, 1975).

A presença africana no Brasil, iniciada no século XVI, teve um impacto profundo na formação da língua portuguesa falada no país. A chegada de milhões de africanos escravizados, provenientes de diversas regiões do continente e falantes de diferentes línguas, criou um cenário linguístico complexo e dinâmico. Dentre as línguas africanas, o nagô (iorubá) e o quimbundo destacaram-se como línguas francas, exercendo uma influência significativa sobre o português brasileiro (Avelar; Galves, 2014).

A contribuição lexical das línguas africanas, embora menor que a dos idiomas ameríndios, foi fundamental para a formação de um léxico específico para designar elementos da cultura afro-brasileira, como religião, música, dança e culinária.

No entanto, a influência africana se manifestou de forma mais profunda nos níveis fonético, morfológico e sintático da língua portuguesa. A presença linguística africana no Brasil colonial, com estimativas que apontam para um contingente populacional negro representando entre 20% e 30% do total entre os séculos XVI e XIX, torna evidente a potencialidade de um impacto linguístico considerável. No entanto, a natureza e a extensão dessa influência são objeto de divergências entre os estudiosos (Avelar; Galves 2014).

Defensores da hipótese da deriva, como Naro e Scherre (2007), argumentam que o português brasileiro não apresenta influências gramaticais específicas de qualquer língua africana, sugerindo que a variação linguística observada no português brasileiro seria resultado de processos internos de mudança linguística.

Por outro lado, autores como Lucchesi (2009) e Mattos e Silva (2004) defendem que o contato com as línguas africanas teve um impacto profundo e duradouro sobre o português brasileiro, moldando sua estrutura gramatical, fonética e lexical.

O encontro entre portugueses, indígenas e africanos no Brasil colonial resultou em uma rica e complexa diversidade linguística. As línguas africanas, em particular, deixaram marcas profundas no português brasileiro, contribuindo com um vasto léxico relacionado a aspectos culturais, religiosos e cotidianos. Palavras como "axé", "candomblé" e "cafuné" são apenas alguns exemplos da influência africana que se manifesta em diversos domínios da língua (Cardoso; Andrade, 2023).

A expansão territorial do Brasil, impulsionada pelas bandeiras e entradas, foi fundamental para a disseminação do português. Os bandeirantes, ao adentrar o interior do continente, entraram em contato com diversas culturas indígenas, incorporando elementos de suas línguas ao português falado. Essa mistura linguística, marcada pela presença de elementos tupi e africanos, deu origem a um português brasileiro singular, com características próprias. A seguir, discorre-se sobre a Língua Portuguesa no Período Colonial e seu processo de construção (Cardoso; Andrade, 2023).

2.1 A língua portuguesa no período colonial

A formação da língua portuguesa, tal como a conhecemos hoje, é resultado de um longo e complexo processo histórico, marcado por inúmeras interações linguísticas e culturais. Originária do latim vulgar, a língua portuguesa experimentou uma série de transformações ao longo dos séculos, moldada pelas diversas populações que habitaram a Península Ibérica e pelas influências externas que sofreu (Lopes *et al.*, 2017).

A história da língua portuguesa se inicia com a chegada dos romanos à Península Ibérica no século II a.C. O latim, língua dos conquistadores, entrou em contato com as línguas celtas e ibéricas pré-romanas, dando origem a uma variedade linguística local conhecida como latim vulgar. Essa variedade, por sua vez, sofreu a influência das línguas germânicas, como o visigodo, durante o período das invasões bárbaras (Melo, 2020).

Com a invasão árabe no século VIII, o latim vulgar, já em processo de transformação, entrou em contato com o árabe, enriquecendo-se com novos vocábulos e estruturas gramaticais.

A reconquista cristã da Península Ibérica, iniciada no século VIII, levou à formação de diversos reinos independentes, cada um com suas próprias variedades linguísticas (Melo, 2020).

No oeste da Península, surgiu o galego-português, que, com o passar do tempo, se diferenciou do galego e deu origem ao português. A formação de Portugal como nação independente, em 1128, consolidou a identidade linguística portuguesa. Ao longo da Idade Média, a língua portuguesa continuou a evoluir, sofrendo influências de diversas culturas e línguas (Melo, 2020).

Com as grandes navegações, a partir do século XV, o português se expandiu para além das fronteiras europeias, sendo levado para África, Ásia e América. No Brasil, o português entrou em contato com as línguas indígenas e africanas, dando origem a uma variedade linguística rica e diversificada

Assim, analisar a implantação da língua portuguesa no Brasil e sua consolidação como idioma nacional exige uma abordagem interdisciplinar, combinando perspectivas históricas e linguísticas. Ao "descobrir" o Brasil, os portugueses encontraram um território já densamente povoado por diversas etnias indígenas, cada qual com suas próprias línguas. A imposição da língua portuguesa nesse contexto levanta questões cruciais sobre os processos de dominação e resistência cultural, bem como sobre a natureza da mudança linguística (Melo, 2020).

A investigação da formação do português Brasileiro moderno (PB) ganhou novo impulso a partir da década de 1980, com o renascimento dos estudos de Linguística Histórica no Brasil. Essa nova fase de pesquisa, com destaque para os estudos de Tarallo (1985) e Mattos e Silva (2004), estabeleceu as bases para uma análise mais aprofundada e sistemática da constituição do PB (Dick, online).

O Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), que teve início a partir desses trabalhos pioneiros, desempenhou um papel fundamental na sistematização do conhecimento sobre a estrutura linguística do PB, evidenciando suas peculiaridades em relação a outras línguas românicas. Através de uma abordagem multidisciplinar, que combinou filologia, sociolinguística e história, o PHPB permitiu traçar um panorama mais completo dos processos linguísticos que moldaram o PB ao longo dos séculos, desde o período colonial até a República (Dick, online).

O português colonial brasileiro, embora apresente inegáveis laços com o português clássico (PC1) vigente na Europa à época da colonização, revela particularidades que o distanciam desta variedade linguística. Essas peculiaridades, no entanto, não se configuram como marcas inequívocas de uma gramática vernacular brasileira, sugerindo a existência de

uma variedade linguística intermediária entre o PCI e o português brasileiro moderno (PB) (Melo, 2020).

A identificação dessa variedade linguística intermediária demanda a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica capaz de captar as nuances e as sutilezas das diferenças gramaticais entre sistemas linguísticos próximos. Além disso, essa descoberta impulsiona a formulação de novas questões de pesquisa, que busquem compreender os mecanismos e os fatores que levaram à formação dessa variedade linguística e à sua posterior evolução em direção ao PB moderno.

Conforme Dick há um considerável período, são dedicados estudos à análise minuciosa das particularidades que moldam o português brasileiro, com enfoque especial em seus aspectos lexicais e semânticos. Essa investigação tem como objetivo fundamental aprofundar estudos na área da Onomástica, disciplina que se debruça sobre a origem e o significado dos nomes próprios, tanto de lugares (toponímia) quanto de pessoas (antroponímia).

No âmbito da Onomástica, compreende-se que o nome próprio transcende sua função primária de identificação, adquirindo um caráter simbólico e cultural. Ao analisar os nomes próprios, adentra-se em um universo mais amplo, que engloba aspectos etnolinguísticos e sociolinguísticos. Dessa forma, nossa pesquisa se intersecta com a dialetologia, campo que investiga as variações linguísticas em diferentes regiões e períodos históricos, e com os estudos sobre a formação do português brasileiro a partir do português europeu (Dick, online).

A formação do português brasileiro não foi um processo pacífico e harmônico, resultado de um mero deslocamento geográfico de um grupo linguístico. Ao contrário, a imposição da língua portuguesa no Brasil foi acompanhada pela supressão de culturas e línguas indígenas, que sucumbiram diante da força colonizadora.

Silva Neto (1963) destaca essa dinâmica de dominação, referindo-se à "vitória" do português sobre as "línguas exóticas" indígenas e sua gradual imposição sobre as grandes massas de falantes nativos.

A estrutura interna do português, caracterizada por uma relativa uniformidade, foi fundamental para sua expansão e dominação. Ao contrário das diversas línguas indígenas, o português possuía um sistema linguístico mais coeso e homogêneo, o que facilitou sua disseminação entre falantes de diferentes origens. Essa característica permitiu a formação de uma espécie de "língua comum" ou *koiné costeiro*, que serviu como base para o português brasileiro (Silva Neto, 1963).

Silva Neto (1963) estabelece duas distinções importantes em sua análise do português brasileiro: a) a variação diafásica, que se refere aos diferentes usos da língua em diferentes contextos sociais (formal, informal, regional), e b) a oposição entre o português europeu e o português brasileiro. Para o autor, o português europeu representa a língua culta e de maior prestígio social, enquanto o português brasileiro, falado pela maioria da população, seria uma espécie de crioulo ou semi-crioulo, marcado pela influência das línguas indígenas e africanas.

A chegada do português ao Brasil, repleto de um novo mundo a ser explorado e dominado, desencadeou um complexo processo de contato linguístico. A língua portuguesa, trazida pelos colonizadores, manteve os fundamentos estabelecidos desde a formação do galaico-português e foi perpetuada nos textos escritos e no ensino formal, promovido pela Companhia de Jesus. No entanto, a necessidade de comunicação e interação com os povos nativos e com outras nacionalidades europeias impulsionou uma dinâmica de inovação lexical e adaptativa.

A conquista da terra exigia a fixação da língua portuguesa em diversos domínios da vida cotidiana, desde os objetos de troca até as relações sociais e espirituais. Essa necessidade de adaptação à nova realidade levou à criação de um sistema linguístico híbrido, marcado pela coexistência de elementos do português europeu e de outras línguas. A linguagem, assim, tornou-se um instrumento fundamental para estabelecer contatos e construir relações entre os diferentes grupos sociais presentes na colônia (Oliveira, 2009).

No entanto, esse processo de contato linguístico não se deu de forma homogênea ou simétrica. A manutenção das identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas e de outros grupos étnicos dificultava a assimilação completa da língua portuguesa. O bilinguismo, embora presente, era assimétrico, ou seja, nem todos os grupos sociais dominavam igualmente as duas línguas. As raízes psicológicas e culturais de cada grupo, marcadas por crenças e mitos próprios, atuavam como barreiras à aquisição da língua portuguesa como primeira língua (Oliveira, 2009).

D. Jeronymo Contador D'Argote, em sua obra "Dos dialetos da língua portuguesa", já no século XVIII, observava a diversidade linguística existente em Portugal, destacando as diferenças entre os dialetos de diversas regiões. "O modo com que se falla a lingua portuguesa nas terras, v.g. da Beira é diverso do com que se falla a mesma em Lisboa, porque em uma parte se usa de umas palavras e pronúncia, e em outra parte se usa de outras" (Vasconcellos, 1987).

Essa constatação evidencia que a variação linguística é um fenômeno inerente a qualquer língua e que as mudanças linguísticas podem ser desencadeadas por diversos fatores, tanto internos quanto externos.

Vasconcellos (1987), em sua análise filológica do português europeu, propõe uma categorização dos dialetos portugueses, buscando compreender as variações linguísticas presentes em diferentes regiões. Para o autor, os dialetos atuam como "diferenciadores locais" da língua, ou seja, marcam as particularidades linguísticas de cada região. Além dos dialetos, Vasconcellos (1987) também reconhece a existência de "co-dialetos", que são variedades linguísticas que, embora não sejam estritamente portuguesas, apresentam uma forte relação com o português.

O linguista distingue três grandes grupos de dialetos: os continentais, os insulares e os de ultramar. Dentro da categoria dos dialetos de ultramar, Vasconcellos inclui o "dialeto brasileiro", destacando a importância de analisar as particularidades linguísticas do português falado no Brasil. Além disso, o autor também considera os crioulos de base portuguesa, como os falados na Índia e em algumas possessões africanas, demonstrando uma visão abrangente da diversidade linguística do português (Vasconcellos, 1987).

Sobre os dialetos portugueses de ultramar, Vasconcellos (1987) destaca a evolução peculiar da língua portuguesa em diferentes contextos geográficos e socioculturais. Ao afirmar que os dialetos de ultramar representam *une évolution du portugais de la même époque, cependant dans des milieux différents*, o autor enfatiza a importância do fator ambiental na moldagem das variedades linguísticas. Apesar das diferenças existentes, a mutual inteligibilidade entre os diversos dialetos portugueses é mantida, o que demonstra a existência de um substrato comum.

No que concerne ao português brasileiro, Vasconcellos (1987) identifica variações em todos os níveis linguísticos: fonético, morfológico, sintático, lexical e semântico. Particularmente no âmbito lexical e semântico, o autor reconhece a influência das línguas indígenas e africanas, corroborando as observações de outros estudiosos como Sílvio Romero e José Veríssimo. No entanto, os exemplos apresentados por Vasconcellos, como as adaptações dos nomes próprios portugueses ao tupi, revelam apenas uma faceta superficial dessa influência. Os antropônimos indígenas, ao contrário dos nomes europeus, carregavam um significado profundo, relacionado à identidade cultural e à cosmovisão do grupo (Dick, *on-line*).

Ainda conforme Vasconcellos (1987), a tentativa de manter o monolingüismo, embora seja uma estratégia comum, não impede a influência da língua majoritária sobre a língua

minoritária. O contato linguístico, inevitavelmente, gera processos de interação e adaptação, que podem levar à criação de variedades linguísticas híbridas, como pidgins e crioulos. No entanto, Vasconcellos ressalta que nem toda forma de contato linguístico resulta em pidginização ou criouliização. A natureza dessas mudanças depende de diversos fatores, como as características das línguas em contato, a intensidade do contato e as relações de poder entre os grupos sociais.

No caso do Brasil, o contato entre o português e as línguas indígenas e africanas deu origem a um processo de aculturação linguística, marcado pela gradual absorção das estruturas linguísticas minoritárias pelo português. Essa dinâmica, que pode ser entendida como uma inversão de valores etnolinguísticos e culturais, tem sido objeto de debates e reflexões sobre a identidade e a diversidade linguística no Brasil.

Essa intensa interação linguística, conforme apontam Mattos e Silva (2004), teve um papel fundamental na formação do português brasileiro moderno. Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) corroboram essa ideia, destacando o contato linguístico como um importante catalisador de mudanças gramaticais.

Mattos e Silva (2004) contribuiu significativamente para a delimitação das línguas que exerceram maior influência na formação do português brasileiro, delineando o grau de relevância de cada uma dessas línguas para a constituição das diferentes vertentes do português falado no Brasil.

Mattos e Silva (2004) apresentam uma análise complexa e detalhada do cenário linguístico do Brasil Colônia, destacando a coexistência e interação de diversas línguas. O autor propõe uma distinção entre as línguas presentes no Brasil Colônia e as línguas que surgiram nesse contexto histórico.

As línguas presentes no Brasil Colônia englobam as línguas trazidas pelos colonizadores portugueses, as línguas indígenas e as línguas africanas, cada uma com sua própria história e características. Já as línguas surgidas no Brasil Colônia são resultado do contato entre essas línguas, da miscigenação étnica e dos processos de adaptação linguística.

Segundo Mattos e Silva (2004), apesar de sua representação numérica relativamente pequena (Mussa, 1991), o PE manteve uma posição de prestígio e desempenhou um papel fundamental na constituição da vertente prestigiada do PB.

Já as línguas indígenas e africanas, embora inicialmente mais presentes, cederam gradualmente espaço para as línguas gerais indígenas e para o português geral brasileiro. Essas

últimas, surgidas no próprio contexto colonial, são resultado da intensa interação linguística entre os diferentes grupos sociais que habitavam o Brasil.

De acordo com Mattos e Silva (2004, p. 86), as línguas indígenas e africanas, embora ambas tenham contribuído para a formação da vertente estigmatizada do português brasileiro, o fizeram de maneira desigual. Enquanto a participação das línguas indígenas foi limitada devido à rápida extinção de muitos povos indígenas, a influência das línguas africanas foi consideravelmente maior.

A autora argumenta que os africanos, em virtude de sua presença numerosa no Brasil, foram os principais difusores do português brasileiro. Essa distinção na contribuição de cada grupo linguístico pode ser representada visualmente por uma linha tracejada mais fina para as línguas indígenas e uma linha mais espessa para as línguas africanas, indicando a maior intensidade da influência destas últimas na formação da vertente estigmatizada do PB.

A língua geral, baseada no tupi, desempenhou um papel fundamental na comunicação intercultural no Brasil colonial. Essa variedade linguística, adaptada para facilitar a interação entre portugueses, indígenas e, posteriormente, africanos, permitiu a troca de informações, a negociação e a construção de relações sociais. Apesar da imposição do português como língua oficial, a língua geral persistiu por muitos anos, evidenciando a importância da diversidade linguística no contexto colonial (Cardoso; Andrade, 2023).

A interação entre portugueses e povos indígenas nos primeiros séculos da colonização brasileira foi marcada por uma complexidade linguística que transcende os modelos tradicionais de bilinguismo ou plurilinguismo. Nos contatos iniciais, a diversidade linguística e cultural dificultava a comunicação, caracterizando o que Herman Paul (1966) denomina "cruzamento de línguas".

Nesse processo, as línguas se influenciavam mutuamente, sem que houvesse uma clara dominação de uma sobre a outra. A necessidade de comunicação impulsionou os indivíduos a aprenderem, pelo menos parcialmente, a língua do outro, mas o aprendizado era frequentemente incompleto e marcado por adaptações. Com o passar do tempo, o português se consolidou como a língua dominante, mas a influência das línguas indígenas persistiu, deixando marcas profundas no português brasileiro:

Nos cruzamentos ou interferências de um código em outro, a troca vocabular entre falantes de línguas diferentes ocorre para definir “conceitos para os quais faltam-lhe uma designação na língua materna”(Ex.: “missa”, introduzida pelos padres no século XVI, na catequese); do mesmo modo, os portugueses adotaram as palavras indígenas que definiam objetos desconhecidos (ex. *igarapé*, *ubá*, *enduape*, *arasoya*), ambos os grupos, porém, procuraram adaptar ao seu código, em certos casos, objetos e conceitos

que desconheciam, utilizando seu próprio modelo vocabular (ex. *itá*, “pedra/metal”; *itaeté*, “aço”; *itajubá*, “ouro, moeda, dinheiro”; *itatinga*, “prata”), numa das primeiras formações neológicas ocorridas no mundo novo. O português aprendeu a usar, paralelamente aos seus paradigmas tradicionais, que não substituiu pelos novos, termos como *ytu* (“salto”), *paraná* (“rio grande semelhante ao mar”), *iaci* (“lua”), *(a) pe* (“caminho”). Aprendeu também a utilizar designativos de objetos geográficos como se fossem os próprios topônimos, criando, assim, uma outra categoria de nome próprio, os *topoi* (como *ybytyruna*, “morro escuro”, var. *ibituruna*, Ibituruna, morro MG), rio Paraná (“rio rio”), *ybytyra* (*ibitira*, “serra”), *itaim* (“pedrinha”, bairro em São Paulo), *itai* (“rio da pedra”, município SP) (Dick, on-line).

A imposição de uma língua, especialmente no contexto colonial, vai além da simples troca de um sistema de comunicação por outro. Ela representa um processo mais profundo de dominação cultural, no qual os valores, costumes e conhecimentos do grupo dominante são impostos sobre os grupos minoritários. Essa dinâmica, presente em diversas sociedades ao longo da história, tem como consequência a gradual erosão das identidades culturais dos povos subjugados.

A noção de "civilização", frequentemente associada à adoção da língua e dos costumes do colonizador, revela a natureza hierárquica desse processo. Os povos indígenas, por exemplo, eram frequentemente vistos como "selvagens" ou "bárbaros" e, portanto, precisavam ser "civilizados" através da assimilação cultural. Essa perspectiva, presente em documentos históricos e nos discursos dos missionários e colonizadores, legitimava a imposição da língua e da cultura europeia (Melo, 2020).

Ressalta Césaire (2024), que dentro da dialética hegeliana como se materializava a violência colonialista, havendo transformações profundas em países colonizados, como a aculturação, a moralidade, o surgimento de uma civilização, paralisando a vida das raças conferidas como inferiores na visão do branco europeu.

A expressão "índios civilizados", recorrente em documentos do século XIX, encapsula essa ideia de assimilação cultural. Ao serem considerados "civilizados", os indígenas eram vistos como aqueles que haviam abandonado seus costumes e sua língua para se adaptar aos padrões da sociedade dominante (Melo, 2020).

Essa assimilação, no entanto, era frequentemente incompleta, resultando em uma forma de português híbrida, marcada pela influência das línguas indígenas. As narrativas de viajantes e missionários do século XIX corroboram essa análise. Spix e Martius, por exemplo, ao descreverem os Tupiniquim, enfatizam a perda da língua original e a adoção de um português "deturpado" como evidência da assimilação desses povos. Essa visão, embora marcada pelos preconceitos da época, revela o impacto da colonização sobre as línguas e culturas indígenas (Melo, 2020).

2.2 O desenvolvimento da língua portuguesa no contexto contemporâneo

A língua portuguesa, como qualquer sistema linguístico vivo, encontra-se em constante processo de transformação, moldada por uma intrincada rede de fatores socioculturais, históricos e linguísticos.

Sua natureza dinâmica é evidente ao se considerar a diversidade de contextos nos quais é empregada e as inúmeras variedades linguísticas que dela se originam. Com cerca de 250 milhões de falantes nativos distribuídos por oito países, o português constitui uma das línguas mais faladas do mundo (Concário, 2020).

Essa ampla difusão geográfica e a diversidade cultural dos países lusófonos contribuem para a riqueza e a complexidade da língua, ao mesmo tempo em que geram desafios para a sua padronização

Ao longo da história, a língua portuguesa tem sido objeto de diversas tentativas de unificação ortográfica, com o objetivo de estabelecer um padrão comum que facilite a comunicação entre os falantes e contribua para a preservação da identidade linguística. No Brasil, por exemplo, foram realizadas três reformas ortográficas nos séculos XX e XXI. A mais recente, implementada em 2009, resultou de um amplo acordo entre os países lusófonos e visava a simplificar as regras ortográficas e a aproximar as variantes linguísticas (Bizarro, 2012).

Assim, a língua portuguesa, como um organismo vivo e em constante mutação, sofre a influência de diversos fatores internos e externos que moldam sua estrutura e seu uso. Dentre esses fatores, destacam-se os estrangeirismos, os neologismos, as gírias, a influência das tecnologias da informação e a variação linguística (Pimentel, 2018).

Os estrangeirismos, ou seja, a incorporação de palavras e expressões de outras línguas, constituem um fenômeno linguístico recorrente e complexo. A intensidade com que os estrangeirismos são incorporados a uma língua varia ao longo do tempo e está relacionada a fatores históricos, culturais e sociais. No caso do português, a globalização, o desenvolvimento tecnológico e a intensificação dos contatos entre diferentes culturas têm contribuído para um aumento significativo do número de estrangeirismos, principalmente de origem inglesa (Alarcão, 2008).

Assim, é possível identificar duas categorias principais de estrangeirismos: a) Estrangeirismos adaptados: Nesse caso, a palavra estrangeira sofre adaptações gráficas e fonéticas para se ajustar às regras da língua portuguesa. Um exemplo clássico é a palavra "abajur", oriunda do francês *abat-jour*; b) Estrangeirismos não adaptados: A palavra estrangeira

é incorporada à língua portuguesa sem sofrer alterações significativas em sua forma original. É o caso de palavras como *mouse* (do inglês), que se tornou de uso comum na área da informática.

A incorporação de estrangeirismos gera debates sobre a preservação da identidade linguística e a necessidade de encontrar equivalentes em português para os termos estrangeiros. No entanto, é importante reconhecer que a língua é um organismo vivo e em constante transformação, e a incorporação de estrangeirismos é um fenômeno natural que reflete as mudanças sociais e culturais (Schlee, 2021). Além dos estrangeirismos, outros fatores contribuem para a dinâmica da língua portuguesa, como:

- 1) Neologismos: Criação de novas palavras para designar novos conceitos ou objetos (Schlee, 2021);
- 2) Gírias: Linguagem informal utilizada por grupos sociais específicos, com características próprias e em constante renovação;
- 3) Influência das tecnologias da informação: A internet e as redes sociais têm revolucionado a comunicação e a forma como as pessoas usam a língua, gerando novas formas de expressão e novos desafios para a norma padrão;
- 4) Variação linguística: A língua portuguesa apresenta uma grande diversidade de variedades linguísticas, que se diferenciam em função de fatores geográficos, sociais e históricos (Schlee, 2021).

A formação lexical da língua portuguesa, ou seja, o conjunto de palavras que a compõem, é marcada pela influência de diversas línguas, principalmente o latim, o grego, o árabe, o espanhol, o italiano, o francês e o inglês. A incorporação de palavras estrangeiras ao léxico português, conhecida como estrangeirismo, ocorre por meio de diversos mecanismos, como o empréstimo linguístico, a tradução e a adaptação de termos estrangeiros.

Ao serem incorporadas à língua portuguesa, as palavras estrangeiras geralmente passam por um processo de adaptação fonética e gráfica, conhecido como aportuguesamento. A Academia Brasileira de Letras desempenha um papel fundamental nesse processo, ao estabelecer as normas ortográficas e gramaticais da língua portuguesa (Schlee, 2021).

Além dos estrangeirismos, a formação de novas palavras, ou neologismos, é outro fenômeno linguístico relevante. Os neologismos podem surgir por meio de diversos processos, como a derivação, a composição e a onomatopeia. A criação de neologismos é impulsionada pela necessidade de nomear novos conceitos, objetos e realidades sociais. As gírias, por exemplo, são um tipo de neologismo que surge em determinados grupos sociais e se caracteriza por sua informalidade e expressividade (Martinho, 2015).

A gíria, como um fenômeno linguístico, constitui um conjunto de expressões e vocábulos que se distanciam da norma padrão, assumindo um caráter informal e muitas vezes peculiar a determinados grupos sociais. Sua função primordial reside na criação de um código linguístico compartilhado, que estabelece vínculos de identidade e pertencimento entre os falantes. Ao se apropriar de um determinado repertório de gírias, os indivíduos sinalizam sua adesão a um grupo social específico, seja ele definido por idade, classe social, profissão ou interesse comum (Lazcano, 2024).

A gíria, em sua essência, é um mecanismo de diferenciação linguística que permite aos falantes se distinguirem da norma padrão e construir identidades sociais alternativas. Ao empregar gírias, os indivíduos podem expressar sentimentos, ideias e experiências de forma mais direta e informal, criando um efeito de cumplicidade e intimidade com seus interlocutores (Lazcano, 2024).

No entanto, a gíria não se limita a uma mera função social. Ela desempenha também um papel importante na criação de novas significações e na expressão de nuances linguísticas que não são capturadas pela linguagem formal. Muitas gírias são metáforas criativas que exploram os limites da linguagem e desafiam as convenções gramaticais (Lazcano, 2024).

A internet, por sua vez, tem exercido uma influência profunda na linguagem, especialmente entre os jovens. A comunicação online, caracterizada pela rapidez e informalidade, tem gerado novas formas de expressão linguística, como o internetês. O internetês, como o próprio nome sugere, é uma variedade linguística que se desenvolveu no ambiente virtual e se caracteriza pela utilização de abreviações, neologismos, emoticons e outras marcas de informalidade.

A criação do internetês está relacionada a diversos fatores, como a necessidade de comunicação rápida e eficiente em ambientes digitais, a busca por identidade e pertencimento a grupos online, e a influência de outras línguas e culturas. As abreviações, por exemplo, permitem que os usuários digitem mensagens mais rapidamente, enquanto os emoticons contribuem para a expressão de emoções e a construção de significados mais complexos (Lazcano, 2024).

É importante ressaltar que o internetês não é uma degeneração da língua, mas sim uma variedade linguística que reflete as características da comunicação online. A utilização do internetês varia de acordo com o contexto comunicativo, o público-alvo e as preferências individuais dos usuários. Em alguns casos, o internetês pode ser considerado inadequado em

situações formais, mas em outros contextos ele pode ser uma forma eficiente e eficaz de comunicação (Lazcano, 2024).

Embora esteja sujeita a diversas pressões e transformações, a língua portuguesa demonstra uma notável capacidade de resistência e adaptação. Ao longo de sua história, ela tem sido capaz de absorver influências externas, preservando ao mesmo tempo sua identidade e sua riqueza expressiva (Lazcano, 2024).

A assinatura do novo acordo ortográfico, que busca unificar a escrita da língua portuguesa em diversos países, é um exemplo emblemático dessa capacidade de adaptação e de fortalecimento da identidade linguística.

As manifestações culturais em língua portuguesa, como a literatura, a música e o cinema, também contribuem para a valorização e a difusão da língua. A premiação de José Saramago com o Prêmio Nobel de Literatura em 1998 foi um marco importante para a língua portuguesa, projetando-a para o cenário internacional e demonstrando sua vitalidade e sua capacidade de expressar as mais diversas nuances do pensamento humano.

A compreensão dos processos de evolução linguística é fundamental para que possamos valorizar a nossa língua e assumir nossa responsabilidade na sua preservação e difusão. A unidade linguística, ao fortalecer os laços culturais e identitários entre os falantes, contribui para a construção de uma comunidade linguística mais coesa e forte (Lazcano, 2024).

As palavras de Fernando Pessoa, que considerava a língua portuguesa como sua pátria, ecoam com força na contemporaneidade. Ao nos identificarmos com a língua portuguesa, assumimos o compromisso de preservá-la e enriquecê-la, sem, no entanto, fechá-la às influências externas. A língua, como um organismo vivo, precisa respirar e se renovar constantemente para continuar a cumprir sua função de mediadora das relações sociais e culturais.

3 RACISMO LINGUÍSTICO: O ESTIGMA NA PRODUÇÃO DA LINGUAGEM

Para compreender a questão do racismo linguístico, necessário, de antemão, compreender a engrenagem que forja as ideologias e relações de poder que se perpetuam nas modelagens sociais: a linguagem, surgida da necessidade de atribuir reconhecimento às ações humanas, para compreendê-las e registrá-las, visto que elas “mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social” (Luria, 2002, p. 23). A linguagem é oriunda da tentativa humana de reproduzir os sons da natureza, em uma tentativa de estabelecer relações com os grupos sociais para a sobrevivência.

Após sua gênese, surgiram os significados e os signos, utilizados para a compreensão de conceitos abstratos. Neste contexto, é pertinente explicar o que é o signo, que consiste na referência a uma ideia ou objeto, e o significado é o uso destes signos para estabelecer uma linguagem. Bordenave (1982, p. 24) afirma que, “a atribuição de significados a determinados signos é precisamente a base da comunicação em geral e da linguagem em particular”. O ser humano, desde de criança vem se apoderando da linguagem.

Segundo Pêcheaux (2009), o discurso não é apenas uma transmissão de informações neutras, mas sim um campo de lutas simbólicas onde diferentes posições ideológicas e sociais se confrontam e se articulam. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel central, uma vez que é por meio dela que os discursos são construídos, disseminados e interpretados.

A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento de poder, influenciando como percebemos o mundo e nos relacionamos com ele. Na censura cotidiana do (s) sujeito (s) é perceptível que essa disputa (desigual) se dá principalmente mediante a linguagem/língua (Pêcheaux, 2009).

Nesse cenário, rememora-se os estudos de Althusser (1985), que mobiliza o conceito de ideologia em Marx, sistematizando-o da seguinte forma: a ideologia é um instrumento de dominação cuja operacionalidade envolve duas instâncias de organismos institucionais, o primeiro o autor denominará de 1) Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), no qual estão inclusos, por exemplo, a família, a escola, a religião, a política e a cultura; o segundo, Althusser chama de 2) Aparelhos Repressores do Estado (ARE), que inclui Governo, a administração, a polícia, o exército, as prisões, etc.

Correlacionado ao pensamento de Althusser (1992), Pêcheux (1997) constrói a ideia de três conceitos articuladores: as formações ideológicas, as formações imaginárias e as formações discursivas. As formações ideológicas são as condições de produção que regem a formação do

pensar e as formações imaginárias conformam, a partir disso, a posição-sujeito, sendo a condição na qual o sujeito se mostra/se porta para o outro no processo de interlocução.

Pêcheux (2009) argumenta que os discursos são atravessados por formações discursivas, conjuntos de regras e normas sociais que determinam o que pode ser dito, por quem e em que circunstâncias. Essas formações discursivas refletem as relações de poder e as hierarquias sociais existentes, moldando nossas práticas linguísticas e nossas identidades.

Tudo falado por um sujeito encaixa-se em determinada formação discursiva, configurando o processo da formação de sentidos e a relação desta com a ideologia. Pêcheux determina que a formação discursiva pode determinar uma posição ideológica, ligando-a com o imaginário.

Ainda conforme Pêcheux (2009, p. 145), a depender da formação discursiva, as palavras podem ganhar novos sentidos. “(...) as palavras, as expressões, preposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. Por meio da linguagem, os indivíduos constroem e negociam suas identidades, reproduzem ou contestam estruturas de poder e contribuem para a construção e transformação das relações sociais e políticas na sociedade.

[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição de um programa, etc.) (Pêcheux, 2009, p. 147).

Orlandi (2003, p. 39) introduz o conceito de “formações imaginárias” para compreender o funcionamento da linguagem. As formações imaginárias englobam relações de força, relações de sentido e antecipações, que moldam a produção e a interpretação do discurso.

As relações de força se manifestam na linguagem mediante mecanismos como a coerção, a manipulação e a imposição de sentidos. O discurso, nesse contexto, serve como ferramenta para manter ou subverter relações de poder nas sociedades (Ferreira, 2021).

Sabe-se que as estruturas sociais do Brasil foram concebidas sob a forja da desigualdade social. Os anos de escravagismo e negação de direitos àqueles que se encontravam à margem dos padrões determinados (homem branco com posses) causaram profundos impactos na forma como as minorias são enxergadas, retroalimentando, ao longo dos séculos, um ciclo de preconceito, inacessibilidade à educação e segregação social (Silva, 2022).

Aos abastados, eram direcionadas as melhores instruções, consideradas superiores por serem de inspiração eurocêntrica. Aos pobres, restava sobreviver, sendo subjugado à condição de ser inferior, na qual todas as características que possuía foram consideradas vulgares e

inadequadas, incluindo o escrever e o falar. É pertinente ressaltar que outros grupos sociais também fizeram parte do rol dos excluídos, tais como nordestinos, negros, homossexuais e mulheres, reforçando a concepção de que o país foi construído para poucos (Silva, 2022).

Observa-se ainda, na estrutura social e linguística do país, práticas discursivas que perpetuam o racismo, impedindo uma reflexão profunda sobre os efeitos da linguagem na manutenção de práticas racistas. Essas narrativas, frequentemente proferidas por indivíduos que ocupam posições de privilégio social, são herdeiras de um país marcado historicamente por profundas desigualdades (Silva, 2022).

Esses discursos que naturalizam o racismo, proferidos por indivíduos que, estatisticamente, ocupam posições de privilégio, são um reflexo das profundas desigualdades sociais brasileiras. Indivíduos com maior capital social e econômico tendem a ter mais dificuldade em reconhecer como suas práticas discursivas podem perpetuar micro agressões raciais e regionais (Silva, 2022).

O Brasil, território de um intenso processo de miscigenação, é o berço de uma população diversificada, cujas particularidades se elencam distintamente a depender da raça, nível de escolaridade e região de domicílio. Essa mescla de pessoas foi a semente para a consolidação da variação linguística, que representa uma ruptura com a linguagem dominante adotada e considerada a única forma de se comunicar.

A variação linguística é um fenômeno inerente a toda língua viva e se manifesta em diferentes níveis: fonético, morfológico, sintático e lexical. A fala e a escrita, por sua vez, constituem dois modos de expressão linguística que se complementam e se inter-relacionam. A escrita, ao sistematizar a língua, contribui para a sua fixação e para a transmissão do conhecimento ao longo das gerações. No entanto, a fala, como prática social, é fundamental para a construção de identidades e para a interação social (Andrade, 2021).

A língua portuguesa, como qualquer outra língua natural, apresenta uma rica diversidade de registros e variedades linguísticas. A dicotomia entre linguagem formal e informal, frequentemente utilizada para classificar as diferentes formas de uso da língua, reflete a necessidade de adaptar a linguagem aos diversos contextos sociais e comunicativos. No entanto, essa distinção não deve ser interpretada como uma hierarquização, na qual a linguagem formal seria superior à informal (Andrade, 2021).

É importante destacar que a variedade linguística não se limita à oposição entre fala e escrita. Existem inúmeras outras variáveis que influenciam como as pessoas usam a língua, como a região geográfica, o grupo social, a idade e o nível de escolaridade (Andrade, 2021).

O racismo linguístico, que consiste na discriminação de determinadas variedades linguísticas, é um fenômeno social complexo que se manifesta de diversas formas. Na escola, por exemplo, a valorização excessiva da norma padrão em detrimento de outras variedades linguísticas pode levar à exclusão e à marginalização de pessoas que não dominam esse padrão (Andrade, 2021).

Toma-se como exemplo desses atos o caso relatado por Nascimento (2021)¹. À época, uma professora universitária (cujo nome não foi divulgado) teceu críticas à autora já falecida Carolina Maria de Jesus. Conforme a docente, a obra *Quarto de Despejo*, cuja edição foi relançada no mesmo ano, era inadequada. Cabe comentar que a reedição contou com prefácios da escritora Conceição Evaristo e da filha da própria Carolina.

A professora fundamenta sua crítica alegando que a permanência dos supostos “erros” gramaticais no texto de Carolina tem como propósito principal denunciar as desigualdades raciais presentes no campo literário (Nascimento, 2021).

Ao destacar a ausência de práticas semelhantes em relação a autores brancos, a docente aponta para uma suposta hipocrisia editorial e para a necessidade de se discutir a construção de cânones literários a partir de critérios como a equidade (Nascimento, 2021).

O post da autora revela um racismo cristalizado sobre a língua, característica de um olhar branco sobre a linguagem. A busca pela democratização da norma padrão, embora louvável em princípio, tem sido tratada como um dogma inquestionável. Nesse contexto, a noção de “erro” gramatical foi sutilmente substituída por “adequação”, confundindo as diferenças entre formas linguísticas. Para a docente, as falas de Carolina a faziam tomar posse de um vitimismo que impedia os editores de modificar seus “erros de escrita” (Nascimento, 2021).

Ao posicionar Carolina à margem do debate, a autora revela uma visão estreita e essencialista da língua como fator determinante de valor literário e social. Para ela, a subalternidade dos escritores negros é justificada pela suposta incapacidade destes de se adequar aos padrões linguísticos estabelecidos (Nascimento, 2021).

Ao defender a assimilação dos negros à cultura letrada branca, a autora se alinha a um movimento intelectual que, historicamente, negligenciou as especificidades das lutas antirracistas de origem africana. Assim, reproduz-se um antirracismo superficial e performativo, que se contenta em denunciar o racismo sem questionar as estruturas de poder

¹ NASCIMENTO, G. A inadequação linguística de Carolina Maria de Jesus. Disponível em: <https://geledes.org.br/a-inadequacao-linguistica-de-carolina-maria-de-jesus/>. Acesso em outubro de 2024.

que o perpetuam. Essa abordagem, característica de uma parcela da intelectualidade branca, ignora as complexidades das experiências pretas e as formas de resistência cultural que se desenvolveram à margem dos cânones literários e linguísticos dominantes (Nascimento, 2021).

A exclusão de autores negros ou pertencentes às camadas mais vulneráveis do cânone literário não se deve a supostas falhas linguísticas, mas sim a uma profunda estrutura de racismo que os marginaliza e invisibiliza.

A constante negação da legitimidade de suas experiências e de suas formas de expressão artística revela uma tentativa de perpetuar a ideia de que a história da literatura é branca e a produção cultural de pessoas negras é, no melhor dos casos, uma mera curiosidade. Ao reduzir a questão à norma padrão, ignora-se que a subalternidade dos autores negros está enraizada em uma ordem social que os desvaloriza e os exclui de espaços de poder.

Após quase duas décadas de estudo das relações raciais no Brasil no século XXI, a partir do trabalho de Carone e Bento (2002), observa-se um notável avanço da psicologia social brasileira no tocante à compreensão dos complexos fenômenos psicossociais que permeiam as interações raciais em nosso país. Essa trajetória de pesquisa, marcada pela crescente produção acadêmica e pela crescente conscientização social, possibilita uma análise mais aprofundada dos mecanismos psicológicos subjacentes à discriminação racial, bem como dos seus efeitos nas diversas esferas da vida social.

Desde os estudos como os de Ramos (1955), Nogueira (1955) e Nascimento (1977), a raça tem sido compreendida como uma construção social e política, em oposição às teorias eugenistas de Gould (1991) e Popper (2004). Autores como Gonzalez (1985) e Davis (2016) aprofundaram essa análise, demonstrando como a ideia de raça foi instrumentalizada para justificar desigualdades sociais (Andrade, 2021).

A linguagem, como mostra Olender (2012), desempenhou um papel essencial nessa construção, com o nacionalismo europeu do século XIX associando a língua à identidade nacional e excluindo aqueles considerados “exóticos”. Renan (1859), por exemplo, defendia que a língua era o espelho da alma do povo, hierarquizando as diferentes culturas.

Versa Sacramento (2020), afirma que raça e língua, na Linguística, ao menos desde meados do século XIX, são elementos interligados à compreensão de um povo e sua cultura, apesar da tradicional alegação de uma neutralidade racial. Essa correlação, evidente no modelo histórico-comparativista da Filologia e da Linguística, é profundamente marcada pela influência do pensamento eugenista e do darwinismo social.

Esse sistema hierárquico, persistente até os dias atuais, atribui um valor marginal às características únicas de línguas que não se encaixam no grupo das línguas consideradas 'nobres' ou 'padrão', cujas normas linguísticas e sociais são vistas como superiores, manifestando-se de maneira evidente na distribuição desigual de oportunidades, na valorização diferenciada dos conhecimentos produzidos por negros e brancos e na perpetuação de estereótipos e preconceitos (Cerqueira, 2021).

Compreender as origens históricas e sociais da valorização desigual entre os grupos raciais no Brasil constitui um desafio complexo. Ao investigar os processos históricos, sociais e culturais que moldaram as relações raciais em nosso país, os pesquisadores podem contribuir para a identificação dos mecanismos que perpetuam a discriminação racial e, conseqüentemente, propor intervenções mais eficazes para a superação dessas desigualdades (Cerqueira, 2021).

Embora as últimas duas décadas tenham sido marcadas por avanços significativos no campo da pesquisa acadêmica e na esfera dos direitos sociais, visando a compreensão e a superação das desigualdades raciais, é preciso reconhecer que o racismo persiste como uma força estrutural em nossa sociedade. A distribuição desigual de oportunidades, a valorização diferenciada dos conhecimentos produzidos por negros e brancos, bem como a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais são evidências concretas dessa persistência (Cerqueira, 2021).

Nesse contexto, a compreensão das origens históricas e sociais da valorização desigual entre os grupos raciais emerge como um imperativo para essa pesquisa ao desvelar os mecanismos linguísticos que sustentam a discriminação racial, a pesquisa acadêmica contribui de forma significativa para a construção de um conhecimento crítico e transformador, capaz de desafiar as estruturas de poder que reproduzem as desigualdades raciais.

Recorre-se, portanto, à obra *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (2019), de Gabriel Nascimento para elaborar uma análise teórica aprofundada sobre a forma como a língua, em suas diversas manifestações, contribui para a manutenção e reprodução das desigualdades raciais.

A escolha deste livro para resenha se justifica pela sua relevância para a psicologia social brasileira, que, em sua busca por desvendar os mecanismos de construção e reprodução do racismo, tem se debruçado sobre a análise da colonialidade do poder sob a perspectiva branca europeizada. Ao incorporar a dimensão linguística a essa análise, Nascimento contribui significativamente para a compreensão das formas sutis e complexas pelas quais o racismo se

manifesta na sociedade, revelando como a linguagem, além de ser um instrumento de comunicação, é também um poderoso mecanismo de dominação e exclusão (Cerqueira, 2021).

Nascimento (2019) empreende uma profunda investigação histórica, buscando nas raízes da colonização as origens do racismo linguístico. Para o autor, a imposição da língua portuguesa sobre as línguas indígenas e africanas, processo que ele denomina 'linguicídio', constitui um dos pilares desse fenômeno. O linguicídio, nesse contexto, não se limita ao mero ato de silenciar outras línguas, mas envolve a destruição sistemática de saberes e culturas associados a elas, processo que o autor denomina 'epistemicídio

Ao eliminar as línguas indígenas e africanas, os colonizadores não apenas impuseram sua própria língua como padrão, mas também negaram a existência de outros sistemas de conhecimento e formas de ver o mundo. A língua portuguesa, assim, tornou-se um instrumento de poder, utilizado para legitimar a dominação e a hierarquização social, relegando as línguas minoritárias à condição de dialetos ou variantes inferiores. Essa dinâmica de poder, estabelecida há séculos, continua a produzir efeitos na contemporaneidade, manifestando-se em diversas formas de preconceito linguístico, como aquele sofrido pelos falantes de variedades linguísticas não padrão, em especial pela população negra (Cerqueira, 2021).

Considerando o exposto, a racialização das línguas emerge como recurso de dominação no contexto colonial, visando estabelecer hierarquias sociais rigidamente definidas (Hall, 2003). Essa prática contribui significativamente para a consolidação de um padrão de hierarquização racial e sociocultural que se perpetua desde os primórdios da colonização (Mbembe, 2014).

Para Hall (2003), o racismo opera como uma categoria discursiva que reflete e reforça as relações de poder socioeconômico, excludentes e exploratórias, sendo a linguagem um dos principais mecanismos utilizados na construção dessas hierarquias (Borges; Melo, 2018).

Nesse sentido, toda forma de existência que desafia o padrão normativo imposto pelo colonialismo, reconfigurado sob a égide do imperialismo, é submetida a processos de racialização. Essa materialização se manifesta na categorização de sujeitos não brancos, em epistemologias euro centradas, como negros, latinos e asiáticos.

A fala de descendentes desses grupos, seja de migrantes negros norte-americanos, sul-americanos, caribenhos, asiáticos, africanos, indianos ou de outras origens que compõem as diversas comunidades linguísticas em países euramericanos ou euro centrados, é sistematicamente tratada como a linguagem do estrangeiro, do exótico, do marginal, do “outro

que não eu. Essa construção do “outro” como não-ser é fundamental para a constituição da identidade do “eu” hegemônico (Carneiro, 2005, p. 1).

Ao reconhecermos as raízes históricas do racismo linguístico e sua função estruturante nas sociedades ocidentais, nos equipamos para enfrentar suas consequências nefastas em diversos âmbitos, como a economia, o direito, a ideologia e a política (Almeida, 2018).

A língua, como um sistema heterogêneo, reflete e molda as relações sociais e identitárias, materializando o discurso em um constante diálogo entre sujeitos e sentidos, marcado pela história e pelas experiências linguísticas (Orlandi, 1988). Não por acaso, o discurso se configura como um dos principais mecanismos de manutenção do racismo, conforme demonstram estudos de Hall (2003), Borges e Melo (2018).

Nessa esteira dos fatos, a linguagem das favelas, dos becos, dos cantores de rap e daqueles que são diariamente desprovidos de direitos é colocada como prova cabal de ignorância e falta de instrução, reforçando a ideia de que a população mais vulnerável está à margem da norma padrão.

A gramática normativa, que prescreve as regras da língua considerada correta, desempenha um papel importante na padronização da escrita e na facilitação da comunicação entre falantes de diferentes regiões.

No entanto, é fundamental reconhecer que a gramática é apenas uma parte da linguística e a língua não se reduz a um conjunto de regras fixas. A linguística, por sua vez, se ocupa do estudo da língua em sua totalidade, considerando tanto os aspectos formais quanto os aspectos sociais e culturais da linguagem.

Ao valorizar a diversidade linguística e a promover o respeito pelas diferentes variedades linguísticas, contribuímos para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação linguística deve ter como objetivo não apenas o domínio da norma padrão, mas também o desenvolvimento da competência comunicativa em todas as suas dimensões, permitindo que os indivíduos se expressem de forma autêntica em diferentes contextos (Cerqueira, 2021).

A diversidade linguística é um fenômeno inerente a todas as sociedades, refletindo as diferentes experiências, culturas e contextos sociais de seus membros. No entanto, a valorização de uma única variedade linguística, a norma padrão, como padrão ideal, gera um profundo desequilíbrio nas relações sociais e na educação (Bagno, 2015).

Bagno (2015) aponta que a dificuldade em aprender a língua portuguesa não reside na complexidade da própria língua, mas sim na forma como ela é ensinada. A memorização de

regras gramaticais abstratas e desconectadas da realidade linguística dificulta a construção de um conhecimento significativo sobre a língua. Ao invés disso, o ensino de gramática deveria se concentrar na análise do uso real da língua, considerando as diferentes variedades linguísticas e os contextos de uso.

Perini 2001 (*apud* Cerqueira, 2021) corrobora essa ideia, ao afirmar que a gramática normativa, tal como tradicionalmente ensinada, não garante o domínio da escrita. O autor defende a necessidade de desenvolver um pensamento crítico sobre a língua, incentivando a leitura e a produção de textos diversos. A gramática, nesse sentido, deve ser vista como uma ferramenta a serviço da comunicação, e não como um conjunto de regras imutáveis.

A associação entre a variação linguística e a exclusão social é um problema que persiste em nossa sociedade. A crença de que existe uma forma “correta” de falar, associada à classe social mais alta, leva à discriminação de variedades linguísticas consideradas “inferiores”.

A fala de pessoas de classes sociais mais baixas é frequentemente estigmatizada e associada a características negativas como ignorância, falta de cultura e preguiça.

O racismo linguístico é, portanto, uma manifestação do racismo, do classismo e de outras formas de discriminação. Ao desvalorizar as variedades linguísticas de grupos sociais marginalizados, a sociedade reforça as desigualdades sociais e impede o desenvolvimento pleno de seus membros.

A afirmação de Possenti (2001) de que todo falante nativo domina intuitivamente as regras básicas de sua língua nos leva a uma reflexão profunda sobre o processo de aquisição da linguagem e sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de línguas. A criança, ao entrar em contato com a língua materna, adquire de forma natural e espontânea, sem a necessidade de um ensino formal.

Essa capacidade inata de aprender a língua contrasta com a visão tradicional de ensino, que frequentemente impõe regras gramaticais abstratas e desconectadas da realidade linguística dos alunos. A cobrança excessiva por uma norma padrão, muitas vezes arbitrária e distanciada das variedades linguísticas presentes no dia a dia, contribui para a desmotivação dos estudantes e para a construção de uma imagem negativa da língua. Mário Perini, em sua “Gramática Descritiva do português”, defende uma abordagem mais crítica e reflexiva do ensino de gramática, que considere a dinâmica da língua viva e a sua relação com os contextos sociais e culturais (Possenti, 2001).

A crença de que a gramática normativa é a única garantia de uma boa escrita é um equívoco comum. A escrita envolve muito mais do que o domínio das regras gramaticais. É

fundamental desenvolver um repertório lexical rico, uma capacidade de organização das ideias e um conhecimento de mundo amplo. A leitura, nesse sentido, desempenha um papel fundamental, ao permitir que o indivíduo entre em contato com diferentes estilos de escrita e amplie seus conhecimentos (Possenti, 2001).

O racismo linguístico, que associa determinadas variedades linguísticas a grupos sociais marginalizados, é uma manifestação do racismo e do classismo. Ao discriminar as formas de falar consideradas “erradas” ou “inferiores”, a sociedade reforça as desigualdades sociais e impede que todos tenham as mesmas oportunidades.

A frase “as pessoas sem instrução falam tudo errado” é um exemplo claro desse preconceito, que atribui à variação linguística uma carga negativa, associando-a à falta de educação e à inferioridade social. A língua, em sua natureza dinâmica e viva, apresenta uma intrínseca diversidade. A variação linguística, presente em todas as línguas, reflete a multiplicidade de contextos sociais, culturais e históricos nos quais a linguagem é utilizada. É equivocado pensar em uma língua homogênea e uniforme, pois a língua é um organismo vivo em constante transformação, moldado pelas interações sociais e pelas experiências individuais de seus falantes (Possenti, 2001).

A ortografia oficial, como um sistema de representação gráfica da língua, desempenha um papel fundamental na padronização da escrita. No entanto, é crucial que o ensino da ortografia não seja dissociado da realidade linguística dos falantes. A imposição de uma norma única e rígida, desconsiderando as variações fonéticas e as influências regionais, pode levar à alienação e à desvalorização das formas de expressão (Possenti, 2001).

Bechara, em seus estudos sobre a língua portuguesa, destaca a importância de se estabelecer uma relação de respeito e confiança entre o professor e o aluno. Ao invés de reprimir e corrigir constantemente os erros dos alunos, o professor deve criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade linguística e incentive a reflexão sobre a língua. Ao sentir-se compreendido e respeitado em suas peculiaridades linguísticas, o aluno se sentirá mais motivado a aprender e a se desenvolver como falante.

Possenti (2001) enfatiza que a língua é um instrumento de interação social e que a escola deve proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para que eles possam se comunicar de forma eficaz e autêntica. A valorização da variedade linguística dos alunos contribui para a construção de uma identidade linguística positiva e para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a língua.

Historicamente, a gramática normativa, um conjunto de regras que prescrevem o uso "correto" da língua, detém um papel de destaque no ensino de língua portuguesa. No entanto, a relação entre língua e gramática não é tão simples quanto parece.

A gramática normativa, ao invés de ser um reflexo da língua viva e em constante transformação, frequentemente se impõe como uma norma rígida e imutável, desconsiderando a diversidade linguística e as variações sociais. Inicialmente concebida como uma ferramenta para descrever a língua, a gramática normativa se transformou em um instrumento de poder, utilizado para legitimar determinadas formas de falar e escrever em detrimento de outras. A associação entre a norma padrão e o prestígio social contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, pois as variedades linguísticas associadas a grupos marginalizados são estigmatizadas e desvalorizadas (Possenti, 2001).

O mito de que o domínio da norma padrão é a chave para a ascensão social é amplamente difundido, mas carece de embasamento científico. A correlação entre o domínio da norma padrão e o sucesso social é complexa e influenciada por diversos outros fatores, como o capital social, o nível de escolaridade e as oportunidades de trabalho (Possenti, 2001).

A crença na superioridade da norma padrão serve, muitas vezes, como justificativa para a manutenção do status quo e para a exclusão de grupos sociais marginalizados. O ensino tradicional de língua portuguesa, baseado na gramática normativa, contribui para a reprodução do preconceito linguístico. A valorização excessiva da norma padrão e a desconsideração das variedades linguísticas levam os alunos a se sentirem inseguros em relação à própria língua e a desenvolverem uma visão negativa de suas próprias capacidades linguísticas.

Além do ensino tradicional, os livros didáticos e os meios de comunicação de massa também desempenham um papel importante na perpetuação do preconceito linguístico. Ao reforçar os estereótipos associados às diferentes variedades linguísticas, esses materiais contribuem para a naturalização do preconceito.

A persistente crise no ensino de Língua Portuguesa encontra suas raízes na adesão a práticas pedagógicas ultrapassadas e em uma visão restrita e normativista da língua. A resistência em incorporar os avanços da linguística e a insistência em uma gramática tradicional, muitas vezes descolada da realidade linguística dos falantes, têm contribuído para um ensino pouco eficaz e desestimulante (Possenti, 2001).

A dicotomia entre o "certo" e o "errado", presente em muitos materiais didáticos e práticas pedagógicas, tem sido um obstáculo significativo para o desenvolvimento de uma consciência linguística crítica nos alunos. Essa visão binária da língua, que ignora a diversidade

linguística e as nuances da comunicação, impede que os estudantes compreendam a língua como um fenômeno social e cultural em constante transformação.

Assim, urge a necessidade de compreender que não existe um único padrão de correção linguística. A variedade linguística é inerente a todas as línguas, e o português não é exceção. As diferentes variedades linguísticas, marcadas por peculiaridades regionais, sociais e culturais, possuem suas próprias gramáticas, igualmente válidas e eficientes. A imposição de uma norma padrão única e rígida, muitas vezes arbitrária e descolada da realidade linguística dos falantes, contribui para a marginalização de diversas formas de expressão e para a criação de um ambiente linguístico hostil (Possenti, 2001).

Além disso, saber distinguir erro de português de erro ortográfico é fator-chave para a elucidação do problema do racismo linguístico. Enquanto a ortografia é um sistema de representação gráfica da língua, sujeito a convenções e mudanças ao longo do tempo, a gramática diz respeito às regras que governam a estrutura da língua. A ênfase excessiva na correção ortográfica, em detrimento da análise das estruturas linguísticas, pode levar a uma visão superficial e mecânica da língua.

É importante destacar que as variações linguísticas não são sinônimo de erro, mas sim de diversidade. Fenômenos como o rotacismo, que consiste na troca do som /l/ pelo som /r/ em determinadas posições, são exemplos de processos linguísticos naturais que contribuem para a evolução da língua. Ao invés de serem vistos como desvios da norma, essas variações devem ser compreendidas como manifestações da criatividade e da dinâmica da linguagem.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse “r” no lugar do “l” nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente (Gonzalez, 1983, p. 238).

A citação exemplifica claramente o que se entende por racismo linguístico. Ao ridicularizar e desqualificar uma forma de falar específica, associada a grupos sociais marginalizados, como pessoas negras, a sociedade reforça hierarquias sociais e perpetua estereótipos negativos.

Além disso, o racismo se naturaliza em nosso vocabulário, mediante expressões que perpetuam estereótipos. A linguagem, mais do que um mero meio de comunicação, é uma ferramenta poderosa capaz de moldar realidades e perpetuar desigualdades. Palavras como “denegrir”, que associam a escuridão à negatividade, e “inveja branca”, que naturalizam a

superioridade da cor branca, são exemplos claros de como o idioma pode ser utilizado para construir e manter uma sociedade excludente.

Oliveira (2021) alerta que o racismo linguístico está enraizado em nosso cotidiano, manifestando-se até mesmo em expressões aparentemente inofensivas como “mercado negro”.

A especialista enfatiza que a mudança requer mais do que apenas um discurso politicamente correto, mas sim uma transformação profunda em nossas práticas e valores.

Durante décadas, o movimento negro lutou por projetos de valorização dos direitos da população negra. No entanto, o mesmo movimento negro não teve acesso aos espaços oficiais para propor ações de formação que atendessem à população branca, já que são os brancos quem promovem o racismo sistêmico e não sistêmico (Oliveira, 2021, p. 50).

A conscientização sobre o racismo linguístico representa um passo importante na desconstrução das raízes do racismo em nossa sociedade. A discriminação e o preconceito, intrinsecamente ligados à linguagem, permeiam diversas esferas da vida, desde as relações interpessoais até as instituições. Oliveira (2021) nos alerta que a linguagem, longe de ser neutra, é um poderoso instrumento de construção social, capaz de reforçar estereótipos e hierarquizar grupos sociais.

Expressões como "a coisa tá preta", "boçal" e “cabelo ruim” são exemplos emblemáticos do racismo linguístico, revelando um passado marcado pela escravidão e pelo colonialismo. Ao associar a cor negra à negatividade, à inferioridade e à “feiúra”, essas expressões contribuem para a perpetuação de um sistema racista que desvaloriza a cultura e a identidade negra.

A expressão “cor de pele”, por exemplo, naturaliza a ideia de que a pele branca é um padrão de beleza, invisibilizando a diversidade de tons e nuances presentes na humanidade. Já termos como “da cor do pecado” e “mulata” objetificam e sexualizam o corpo da mulher negra, perpetuando um olhar colonial e racista.

"Mercado negro”, “magia negra”, “lista negra" e "ovelha negra" são exemplos clássicos de como o preto é associado à negatividade, à ilegalidade e à exclusão. Essas expressões, presentes em nosso cotidiano, reforçam a ideia de que tudo o que é "negro" é ruim, inferior ou perigoso. A origem dessas associações remonta à época da escravidão, quando a cor negra era utilizada para marcar e inferiorizar pessoas escravizadas.

O termo "mulata", derivado da palavra "mula", que designa o cruzamento de um cavalo e uma égua, objetifica e sexualiza o corpo da mulher negra, reduzindo-a a um objeto de desejo e exploração. Essa expressão, além de racista, reforça padrões de beleza eurocêntricos e desvaloriza a diversidade racial.

"Não sou tuas negas" é uma expressão carregada de um passado de violência, opressão e depreciativo. Ela evoca a imagem de mulheres negras submetidas à violência sexual durante a escravidão, sem qualquer direito ou proteção. Ao utilizar essa expressão, perpetua-se a ideia de que as mulheres negras são passivas e submissas, aceitando qualquer tipo de tratamento.

O termo "nhaca", utilizado para caracterizar odores ruins, tem suas origens na ilha de Inhaca, em Moçambique, onde vive o povo "nhaca". A associação entre o nome de um povo e algo negativo é um claro exemplo de racismo e xenofobia.

A expressão "preto de alma branca" é um elogio racista que revela a persistência da ideia de que a branquitude é sinônimo de pureza, dignidade e superioridade. Ao afirmar que uma pessoa negra possui "alma branca", o que se busca é negar sua identidade racial e aproximá-la dos padrões eurocêntricos.

"Serviço de preto" é outra expressão que desvaloriza o trabalho da população negra, associando-o à preguiça, à má qualidade e à falta de profissionalismo. Essa expressão, além de racista, contribui para a perpetuação de desigualdades no mercado de trabalho.

"Ter um pé na cozinha" é uma expressão que remete ao período da escravidão, quando as mulheres negras eram confinadas à cozinha das casas grandes. Ao associar as mulheres negras ao trabalho doméstico, essa expressão reforça estereótipos de gênero e raça.

É fundamental que reflitamos sobre o poder da linguagem e como ela pode ser utilizada para perpetuar desigualdades. Ao desconstruirmos essas expressões e adotarmos uma linguagem mais inclusiva e respeitosa, contribui-se para a ruptura de discursos que fomentam o racismo.

3.1 A conduta colonialista e sua influência na desestruturação linguística

Sendo a colonialidade um dos fatores constructos e singulares do modelo capitalista mundial, onde ancora-se na injeção no processo classificatório étnico-racial da população mundial como objeto evidente de poder operacionalizando em diversos aspectos da subsistência das práticas sociais em seu cotidiano, tendo como origem o Continente Americano ao qual também se modaliza (Quinjano, 2009).

Nesta perspectiva enfatiza Dal Pozzo, Luz e Rosa (2023), o imaginário social exerce influência na formação de mundo onde o passado se faz presente e atualmente sustentando o colonialismo implícito a partir do poder capitalista exercido pelas grandes potências econômicas.

O conteúdo relacionado a colonialidade inseri globalmente e estruturalmente a sociedade mundial em relação a raça, onde o seu surgimento é visto como protuberante, além

de essencial, pois muda os vínculos de inferioridade e a superioridade anteriormente compreendidas como o resultado da dominação materializado na aplicação de poder em eventos históricos passados dentre as civilizações e nações (Veronelli, 2021).

A pesquisadora também ressalta que a inserção desse aspecto relativo à raça reestruturou diversos vínculos sociais na formação social colonial, produzindo novas personalidades sociais, culturais e geográficas constituído devido ao poder colonial durante o século XVI por países como Portugal, Espanha e disseminado e reforçado por holandeses no decorrer do século XVII, França e Inglaterra no século XVIII e os Estados Unidos da América (EUA) no início do século XX.

O poder do colonizador era imenso e abrangente modificando toda a estrutura social dos povos latinos, bem como sua cultura e conseqüentemente o modo de falar (à linguística), para Lazcano (2024) a investigação demonstra que a vinculação acerca da colonialidade e o processo de linguagem, corrobora na dominação e imposição da língua do colonizador perante o colonizado, inclusive intervindo no aspecto social deste sujeito.

Com a chegada dos portugueses e espanhóis na América tem-se o início da colonização, assim como o contato entre culturas distintas, materializado pelo branco europeu e os nativos indígenas, e a partir de suas práticas sociais observou-se a aculturação entre ambos, mesmo com a concepção eurocêntrica da época.

Outro aspecto a ser mencionado, diz respeito ao domínio de uma língua sobre a outra, acerca do discurso que também pode disseminar poder e controle de um grupo social sobre outro grupo e seus componentes por ações comunicativas (Van Dijk, 2023). No contexto brasileiro, o processo de colonização produziu também reduzida comunicação entre os grupos considerados inferiores (indígenas e negros), pelos europeus nessa época.

Também é relevante, o que Freire (2000), aborda no qual a sociedade brasileira se estabelece estritamente hierárquica, patriarcal aos moldes do colonizador português que imputou também a Língua Portuguesa como a oficial.

Diante deste fato, tem-se uma evidente demonstração de poder, que segundo Dal Pozzo, Luz e Rosa (2023, p.75) “disso decorreu, por exemplo, a relação dominantes e dominados, sendo que, um dos meios de dominar os povos foi pela imposição da Língua Portuguesa a partir de 1757, por Marquês de Pombal, primeiro-ministro português”.

Segundo Pietri (2018), com a expulsão dos jesuítas ocorreu o aumento e o controle da língua portuguesa no território brasileiro, havendo a troca das línguas dos indígenas,

substancialmente pela extinção gradativa das línguas indígenas, ou mesmo o extermínio de demais falantes destas línguas.

Ainda segundo Pietri (2018) em relação aos escravizados africanos e suas progênes de africanos, implica-se no aprendizado da Língua Portuguesa como língua estrangeira, sendo submetido ao colonizador branco, em tese existe a precisão de promover mecanismos comunicativos que envolvam falantes de várias línguas transportadas por grupos sociais de origem.

Observando cuidadosamente a fala do autor, os negros foram discriminados e tratados com preconceito, tanto cultural e linguístico, potencializando as relações assimétricas entre brancos e negros, em um marco temporal iniciado pelo processo de colonização até a contemporaneidade.

Entretanto, e isso é fato, o negro resistiu a todo o preconceito, embora sobre a influência de uma cultura dominante, os elementos culturais dos negros se fundiram com aos portugueses havendo um processo de aculturação entre ambos que também foi evidenciado pelo o aspecto linguístico, ao qual é mencionado no estudo da González (1988), embora ocorresse a verticalização e o rechaçamento linguístico colonial sobre a linguagem negra, suas expressões além de vocábulos, influenciaram a maneira de como a Língua Portuguesa era mencionada no Brasil.

A linguagem negra africana também participou como forma de resistência à escravidão e à superioridade branca, embora as expressões reverberadas por esta população fossem consideradas estigmatizadas, entretanto, os mesmos são sujeitos protagonistas da formação identitária da língua nacional.

Diante deste panorama, que implica na formação da Língua Portuguesa no Brasil, a escola é um ambiente propiciador de conhecimento, onde as crianças e adolescentes tem acesso notório a avolumar sua capacidade de compreensão neste componente curricular essencial a formação intelectual, de cidadania, cultural e social.

Outra questão importante é que a unidade escolar pode participar efetivamente na coibição de manifestações racistas, onde é operante enfatizar as tradições africanas, principalmente na estrutura pedagógica, cultural e histórica no contexto dos livros didáticos utilizados pelos alunos.

Gomes (2024), complementa afirmando que a associação entre educação, cidadania e raça representa para mais discussões a respeito de temáticas transversais, bem como concepções curriculares procedentes, pois o fato se instaura no contexto racial diante da prática pedagógica,

além de assegurar e ensinar aos alunos que todos têm direito à cidadania, haja vista que vivenciamos uma sociedade democrática.

O fato é que a escola deve garantir espaço às diferenças provenientes da raça, etnia, língua e cultura, agindo para que realmente isso, seja percebido pelos próprios alunos. A colonialidade ao qual existia não pode se fazer presente no campo escolar, bem como na sociedade.

Ao acolher a diversidade cultural, a escola pode auxiliar as crianças na formação de uma perspectiva crítica e empática, convertendo-as em agentes de transformação na comunidade em que estão inseridas.

A premissa fundamental é que a educação não deve restringir-se ao ensino de conteúdos acadêmicos, as instituições educacionais podem promover a conscientização acerca das desigualdades sociais, como o racismo linguístico, caracterizado a partir da discriminação em relação à fala e a escrita de um grupo social. Esta negação linguística no campo pedagógico é tratada na seção seguinte.

3.2 O racismo linguístico no cotidiano escolar

O racismo ainda é um dos males da sociedade moderna, produzindo aspectos negativos nas relações sociais provocando estigmas e alimentando o preconceito. Diante deste fato, observa-se que o racismo pode se manifestar de maneiras mais contundentes e individual, ou às vezes sutilmente se materializando em forma de brincadeiras ou mesmo expressões e palavras que tem o cunho racista.

Refletindo que o racismo está na estrutura das coisas, para Nascimento (2019) a língua é uma posição nessa estrutura, e que ela materializa as formas de dominação do racismo produzido nas condições históricas, econômicas, políticas e culturais. Em se tratando da língua como materialização das formas de dominação, recorre-se às contribuições de Pierre Bourdieu (1996;1998) em “A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer” e “O poder simbólico”.

Para Bourdieu existiria um “mercado linguístico” em que a competência do conhecimento da língua funcionaria como capital dentro de um sistema de trocas simbólicas, garantindo distinção e legitimidade dentro do universo social. Partindo dessa compreensão o conhecimento do que se considera “norma padrão” da Língua Portuguesa pode ser considerado capital cultural, dentro da economia das trocas simbólicas proposta por Bourdieu, de grupos dominantes da sociedade brasileira, os quais não compõem o recorte populacional que é maioria nas escolas públicas: a população negra e pobre. Acrescenta-se nesse grupo, Dante Lucchesi

(2015) em “Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil” que, fundamentando-se nas teorias de linguistas como Noam Chomsky, Suzanne Romaine, William Labov e outros, faz um percurso histórico da sociolinguística do Brasil (século XVI ao XX) e discute que mesmo com avanços no respeito a diversidade, a língua permaneceu sendo um vetor de preconceito e discriminação.

Ao promover o conhecimento acerca da pluralidade, a educação antirracista elimina barreiras e garante que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Ao adotar abordagens inclusivas, reconhecemos e valorizamos a realidade de cada aluno, permitindo que eles se sintam pertencentes e reconhecidos em seu ambiente educacional (Araújo, 2019).

Nesse sentido, a educação escolar vai além de garantir igualdade de acesso, envolvendo também a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Ao vivenciar a convivência com crianças de diferentes origens étnicas, culturais, socioeconômicas e com habilidades diversas, os pequenos aprendem desde cedo a compreender e vencer a pluralidade da sociedade em que estão inseridos. Essa formação integral contribui para a construção de cidadãos mais tolerantes, empáticos e preparados para lidar com a diversidade ao longo de suas vidas.

Rodrigues (2011) destaca que alunos com vulnerabilidades e fragilidades são mais facilmente candidatos ao sofrimento emocional, ao insucesso e ao abandono escolar. Por tanto a escola em geral e os professores em particular têm que compreender o papel da educação antirracista que promove também o sucesso escolar dos alunos, a sua formação profissional e educacional precisam de estratégias dirigidas especificamente para o enriquecimento de vivências que incluam. Trata-se duma necessidade educacional essencial e atual, que não pode ser esquecida.

4 RECURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção é apresentado os aspectos metodológicos que corroboram na construção desta pesquisa ao mencionar o contexto do lócus da pesquisa, as especificidades do Livro Didático escolhido para a análise documental acerca do racismo linguístico.

A modalidade profissional requer uma pesquisa viva que parte da experiência para a construção de um problema, demanda a imersão no campo de estudo, promove a relação dialógica com os sujeitos da pesquisa e propõe uma intervenção. A partir desse norte, pretende-se realizar uma pesquisa quantitativa e qualitativa em uma escola do Município de Fortaleza integrada a rede pública de Fortaleza com imersão na prática de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa das turmas de 4º ano. Para tanto, serão utilizadas as seguintes técnicas metodológicas:

Análise documental do livro didático “A Conquista”, utilizado no ensino de LP para o 4º ano em uma escola municipal, a partir de categorias que avaliam a reprodução do racismo linguístico no material como a inexistência de uma abordagem da diversidade linguística;

Projeta-se que a intervenção seja realizada em etapas, a partir do segundo semestre do primeiro ano de pesquisa, durante as reuniões/planejamentos de área já programadas no calendário letivo escolar. De modo que no primeiro semestre da pesquisa os dados obtidos permitirão planejar qualitativamente momentos formativos para professoras/es de Língua Portuguesa de acordo com a realidade local do objeto de estudo em relação ao fenômeno do racismo linguístico. Das etapas:

- 1º. Apresentação pedagógica em torno do livro didático de LP do 4º ano quanto a observância do racismo linguístico;
- 2º. Análise dos textos referente ao LD “A Conquista” do 4º ano, visando averiguar a ocorrência, ou não do racismo linguístico mediante o livro em questão.
- 3º. Desenvolvimento de uma cartilha com termos racistas, ainda utilizados na Língua Portuguesa.

A pesquisa lança luz sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), tanto em seus aspectos teóricos constitutivos e em sua instrumentalização enquanto componente curricular, com especial atenção ao livro didático utilizado na prática de ensino do 4º ano da EEIF Alba Frota e os dados de aprendizagem em LP dos alunos dessa turma. O estado da arte da pesquisa é, pois, o ensino de Língua Portuguesa para estudantes do 4º ano da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

4.1 Tipo de pesquisa

Segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007) a pesquisa documental tem como substrato a análise de documentos com a finalidade de minuciar e comparar aspectos relacionados a costumes, tendências, e outras especificidades que possibilita o estudo da realidade presente como o passado dentro de um objeto de estudo em questão.

Previamente, o referencial teórico para esta proposta está sendo construído a partir de quatro eixos de fundamentação: objeto de estudo - a Língua Portuguesa como componente curricular de ensino; campo de estudo - a escola pública; problematização que mobiliza a pesquisa - o conceito de racismo linguístico; proposta de intervenção - formação sobre temas como a diversidade linguística afro-indígena e suas influências para a Língua Portuguesa.

A teorização sobre a LP como componente curricular de ensino está fundamentada no trabalho de Magda Soares, linguista e educadora de referência quando o assunto à alfabetização - “Português na escola: história de uma disciplina curricular” - presente no livro “Linguística da Norma” de Bagno Marcos (2004). Nesse trabalho, além de tecer toda uma trajetória da LP até se tornar componente curricular, ela destaca a priorização dada historicamente ao ensino da gramática.

Dentro desse grupo conta-se ainda com Maria C. Barros (1995) em seu estudo sobre a utilização e a instrumentalização das línguas indígenas no início do período colonial, possibilitando compreender o início da formação daquilo que chamamos de língua materna, e com a dupla Ana L. Parisotto e Renata P. Rinaldi (2016) que discutem as dificuldades na prática docente de LP no Ensino Fundamental.

Em relação ao ensino público serão trabalhados os aspectos desiguais desse ensino, bem como sobre os seus problemas e desafios. Cita-se o trabalho de Cynthia Veiga (2008) em sua análise sobre o surgimento da escola pública como sendo um espaço para negros e pobres no Brasil. Adota-se nesta fundamentação a ideia de educação pública enquanto vetor civilizatório da população pobre no país presente em estudos como o de José Lombardi e Anselmo Colares (2020). Sobre as dificuldades do ensino público, busca-se indicadores educacionais gerados a partir de avaliações nacionais de desempenho e dos censos de instituições governamentais e não governamentais da educação.

Referente ao conceito chave para a problematização desta pesquisa, a leitura principal é a de Gabriel Nascimento (2019) em seu livro “Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo”. Para o autor, embora as teorias pós-estruturalistas compreendam o papel do discurso, do sujeito e da história para os fenômenos da linguagem, a concepção de que

a língua cria o real e de que não há nada fora da linguagem e do discurso, o que ele entende como a criação de uma metafísica da língua, elas podem silenciar a existência e resistência dos povos que resistem à colonização.

Para desenvolver uma intervenção que caminhe na contracorrente do racismo linguístico é necessário trazer a esta fundamentação teórica leituras que talvez ainda não tenham tanta proximidade do campo científico-linguista por se proporem mais engajadas com relação ao contra colonialismo. Portanto, sem temer a ousadia, propõe-se estudos como: o de Lucy Seki (1999) em “A Linguística Indígena no Brasil”, que trata da variedade linguística, muitas vezes desconhecida, dos povos indígenas remanescentes e que resistiram à colonização; o de Sueli Carneiro (2005) em sua tese “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, na qual coloca que enquanto o “Eu” tem uma língua, o “Outro” tem dialetos; e o de Lélia Gonzalez (1988) em “A categoria político-cultural de amefricanidade” onde coloca o termo “pretuguês” como a marca da africanização do português brasileiro.

Como estratégia para o desenvolvimento da intervenção, propõe-se a perspectiva de letramentos sociais de Brian Street (2014), contemplando a convergência práticas letradas-oralidade, refletindo que as influências linguísticas afro-indígenas provêm de sociedades ágrafas.

4.2 O contexto do campo empírico

A partir deste tópico é evidenciado questões referentes a unidade escolar, ao qual ocorrerá a pesquisa, dessa forma as informações apresentadas são fidedignas e tiveram como fonte exclusivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP), da Instituição escolar em questão. Diante disto inicia-se com a história da escola.

Em 26 de maio de 1937, surgiu a Escola Paraíso da Fantasia, sendo fundada pelo Prefeito de Fortaleza à época. A escola funcionou a princípio no antigo “Parque da Liberdade”, hoje conhecido como “Cidade da Criança”.

O Prefeito desta época, preocupado com a problemática educacional à época, criou o Serviço de Educação Infantil, em 28 de janeiro de 1938, através do Decreto Lei nº 367, sob os moldes rigorosamente pedagógicos, compondo-se de duas seções: Ensino Pré-primário (Jardim de Infância) e Parque de Recreio, visando preparar crianças para a vida escolar.

O Ensino Pré-primário compreendia o Jardim de Infância e atendia crianças na faixa etária de 3 a 6 anos de idade, funcionando somente no turno da manhã. O Parque de Recreio funcionava no turno da tarde com atividades variadas, como: brinquedos livres e dirigidos, atividades de leitura, preparo das atividades escolares, jornal Infantil – com redação e

colaboração dos frequentadores do Parque – e atividades artísticas – dança, música, jogos esportivos, atendendo crianças dos 07 aos 14 anos de idade. Além destas atividades, o Serviço de Educação Infantil apresentava um programa radiofônico transmitido pela PRÉ 9 (Ceará Rádio Clube – única emissora cearense existente à época), denominado a Hora Infantil.

Em 1946, assume a direção do Serviço de Educação Infantil, a professora Alba de Mesquita Frota, cuja passagem pelo cenário educacional cearense se imortalizou na obra desenvolvida nesta escola. Durante sua administração, que durou oito anos, a Cidade da Criança passou a ser um centro de referência educacional em Fortaleza.

Atualmente a escola possui oitenta e cinco anos de vida e funciona em sede, localizada nas proximidades do Riacho Pajeú, no Centro de Fortaleza, como Escola de Educação infantil e Ensino Fundamental, voltada para o atendimento de crianças de 3 a 10 anos de idade, nos turnos manhã e tarde, com a seguinte organização no Quadro (1) abaixo:

Quadro 1 – Quantidade de alunos por série de ensino

Etapa Educacional	Quantidade de alunos
Infantil III	20 alunos
Infantil IV	20 alunos
Infantil V	18 alunos
1º ano	20 alunos
2º ano	25 alunos
3º ano	25 alunos
4º ano	25 alunos
5º ano	25 alunos

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2025.

A Escola Municipal Alba Frota tem uma característica peculiar, pois se situa no centro da cidade de Fortaleza, em um bairro comercial, atendendo a um coletivo que abrange em sua maioria filhos de comerciários e crianças situadas entre a classe média-baixa e classe baixa, portanto, não existe um público-alvo específico. As crianças que moram mais distante da escola utilizam o transporte escolar para seu deslocamento, sendo acompanhadas de monitores que cuidam de seu bem-estar durante o percurso de ida e volta da escola.

O quadro de recursos humanos que compõem a escola é formado por um núcleo gestor, composto por 01 diretora com graduação em pedagogia; 01 coordenadora pedagógica; além de 01 secretária.

A equipe da unidade escolar ainda é composta por 02 agentes administrativos, sendo que 01 tem nível médio completo. Além de Profissionais Extra Sala: 01 Supervisora Escolar com especialização em Educação Infantil e Habilitação em Supervisão Escolar, além de 03 professores em nível de apoio, sendo e 01 doutora em Educação.

A equipe de professores é composta por 24 professores efetivos, sendo todos graduados, 21 são especialistas com pós-graduação em Educação e 01 professora é mestra em Educação.

O quadro de funcionários é composto de 08 profissionais terceirizados, onde 06 possuem Ensino Médio e 02 possuem Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos pela Escola Municipal Alba Frota foi prevista uma estrutura física que permita aliar objetivos educacionais com objetivos de cidadania de modo a integrar ações educativas.

As salas de aula, todas com banheiro, facilitam o trabalho dos professores no que tange às necessidades físicas da criança pequena e aos cuidados com sua higiene, além de oferecerem um espaço propício ao desenvolvimento de atividades pedagógicas livres e dirigidas.

O predomínio de atividades lúdicas favorece o aprendizado das crianças na fase de educação infantil e é por este motivo que os professores se utilizam de atividades que envolvam a brincadeira, o movimento e o uso de jogos pedagógicos. É importante destacar o caráter lúdico deste período, tendo em vista a predominância do jogo simbólico através do qual a criança desenvolve diversas capacidades como a de pensar, ou seja, representar simbolicamente suas ações.

Existe também a preocupação na escola com a aquisição de hábitos e atitudes por parte da criança visto que é importante para a mesma que existam horários para a realização de determinadas atividades. A utilização de uma rotina diária tanto nas turmas de Educação Infantil, como nas turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, é uma prática dos professores e favorece a dinâmica da escola.

Em relação a rotina escolar dos alunos é distribuído da seguinte maneira:

a) Tempo da acolhida, onde as crianças são recebidas pelos professores com músicas, assuntos diversos e oração;

b) Tempo da oralidade onde são apresentados os conteúdos do dia, as atividades a serem desenvolvidas, a revisão dos assuntos do dia anterior, etc. (geralmente na rodinha, onde as crianças entram em contato com materiais diversos);

c) Tempo de aquisição e/ou desenvolvimento da escrita onde às crianças realizam atividades de registro da aprendizagem;

d) Tempo de aquisição e/ ou desenvolvimento da leitura (envolvendo contação de histórias, estudo e interpretação de textos);

e) Tempo de atividades diversificadas, onde as crianças se utilizam de jogos pedagógicos e brinquedos diversos.

Existe também o tempo do recreio onde as crianças têm a oportunidade de usufruir do Playground e de brinquedos como: bolas, bambolês, cordas, dentre outros recursos pedagógicos.

A música, o canto, a escuta de histórias e as conversas constantes com as crianças também são exemplos de atividades desenvolvidas na escola em questão e propiciam o desenvolvimento da oralidade, lhes fornecendo um repertório oral rico e facilitando suas primeiras relações entre a fala e a escrita, aspecto importante para o desenvolvimento da criança no período da Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental I.

A escola oferece ainda a seus alunos uma biblioteca, em que o professor e as crianças têm acesso a um rico material didático-pedagógico como: livros infantis, jogos pedagógicos, dentre outros materiais. Ressaltamos ademais, que no espaço existe uma professora readaptada lotada como apoio pedagógico à biblioteca, a qual organiza o ambiente, realiza agendamentos para utilização do mesmo e perpetua empréstimos de livros para as crianças.

A biblioteca é um espaço lúdico onde a criança tem oportunidade de desenvolver sua criatividade e vivenciar momentos de aprendizagem e construção através de brincadeiras espontâneas e dirigidas. No projeto da Biblioteca da Escola Municipal Alba Frota uma das prioridades é a formação de leitores competentes e para isso toda a estrutura do trabalho se volta para o acesso às histórias infantis.

No planejamento deste espaço lúdico, os livros são destaque, e as aulas contam com uma rica metodologia de apresentação dos mesmos com uso de recursos de imagem, computador, fantoches e outros. Além deste contato, as crianças têm oportunidade de levar livros para casa através do sistema de empréstimos da Biblioteca, o que favorece também a interação família e escola.

A escola oferece também uma sala de inovação tecnológica onde são explorados conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula, a leitura, a escrita e a pesquisa, bem como também é espaço aberto para reflexões através de palestras e discussões acerca de diversos temas.

Acredita-se que com todas estas ricas experiências e vivências as crianças tenham oportunidade de desenvolver-se física, emocional e cognitivamente, ampliando seus conhecimentos, convivendo com outros grupos de forma prazerosa e enriquecedora.

4.3 As características e os motivos na escolha do LD de Língua Portuguesa para o 4º ano

A coleção a conquista formada por quatro livros, que são referentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física teve o respaldo do

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e a partir disso, foi utilizado como material didático nas escolas municipais de Fortaleza no ano de 2021.

Ao final de cada triênio as diversas editoras enviam às escolas municipais suas coleções condizentes a todos os componentes curriculares e os professores se reúnem para analisá-los, e após a escolha do Livro Didático (LD), pelos 3 docentes da turma do 4º ano (séries iniciais) do Ensino Fundamental (EF), após a aprovação será utilizado no ano letivo subsequente.

O LD em questão é utilizado na Escola Municipal Alba Frota, durante alguns anos letivos, no componente curricular de Língua Portuguesa, sendo da coleção a “Conquista” de autoria da Isabella Carpaneda², alinhado às diretrizes da BNCC, ao qual corrobora nas competências ao processo de leitura e escrita dos alunos do 4º ano. Na Figura (1) é apresentado a capa do material didático.

Figura 1 – Capa do LD “A Conquista” de Língua Portuguesa para o 4º ano EF/Manual do professor



Fonte: <https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/>.

O livro “A Conquista” é formado por cinco exemplares, reservados ao ensino da Língua Portuguesa, que são estruturadas em oito unidades, composto por capítulos evidenciando um

² Especialista em Língua Portuguesa. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e pelo Centro de Educação Unificado de Brasília, com especialização em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Coordenadora pedagógica e elaboradora de material pedagógico para a Educação Infantil e Ensino Fundamental há mais de 25 anos. Professora em cursos de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental desde 1990. Assessora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília (DF) desde 1984. Autora de livros didáticos pela editora FTD há mais de 35 anos.

gênero textual, associado aos demais gêneros textuais, onde são recomendados exercícios vinculados aos seis componentes relevantes do processo de alfabetização (conhecimento alfabético, consciência fonológica e fonêmica, o entendimento de textos, fluência na leitura oral, progresso vocabular e produção de escrita), além de atividades que contenham o aperfeiçoamento na aplicação da linguagem oral, o estudo e reflexão linguística e normas ortográficas, promovendo aos aprendentes promovendo condições práticas ao refletir sobre o binômio língua-linguagem, ao qual se observa complexidade gradativa em sua compreensão (Carpaneda, 2021).

Aguarda-se, que ao longo das aulas, ocorra o aprendizado e aprimoramento dos alunos nas habilidades de desenvolvimento de escrita de textos e na leitura operacionalizando-se na perspectiva do entendimento linguístico que promoveram habilidades nas práticas sociais produzindo sujeitos críticos da realidade de mundo (Carpaneda, 2021).

Schwartz (2016) complementa-se que o aprendizado da leitura e a escrita produzem a movimentação social dos sujeitos mediante a comunicação, ao qual:

Ao escrever, o autor se volta para o próprio pensamento, organizando-o mentalmente, sistematizando-o. nesse sentido, a escrita é muito mais do que a representação gráfica de um código, está presente de diferentes formas, desde a preservação de documentos e da memória coletiva, na circulação permanente de informação, no acúmulo, conservação e partilha de conhecimento, favorecendo o intercâmbio e a interação (p. 22).

Em consonância com o pensamento da autora, pode-se registrar da importância do estudo dos vários gêneros textuais, em busca de inserir o aluno na aprendizagem da leitura e a escrita, inclusive entender o que está sendo escrito e lido, esse aspecto é extremamente relevante na formação escolar, social e de conhecimento linguístico do mesmo.

Carpaneda (2021) menciona sobre as unidades de ensino do LD, ao qual mostram inicialmente uma noção, onde o objetivo é fomentar o diálogo em sala de aula, fundamentado em conhecimentos adquiridos dos alunos, de maneira a introduzi-los participativamente acerca dos temas apresentados nas unidades de ensino, que se materializam em uma gama de textos que circundam nos vários cenários da vida humana, dentre eles: a literatura, o dia-a-dia, textos jornalísticos, poemas entre outros, visando a criação de um diálogo, entre os diversos gêneros textuais contidos no LD.

A coleção tem seu início a partir de trabalhos e exercícios que avaliam as habilidades e entendimentos prévios dos alunos, durante todo o planejamento anual pedagógico, outrossim, cada parte do LD são pressupostos os objetivos que devem ser conseguidos e por fim é alvitrado

uma avaliação, sendo uma ferramenta para averiguar se o aluno obteve o rendimento esperado (Carpaneda, 2021).

Ao saber que a coleção “A Conquista” prioriza a alfabetização dos alunos, pautados em promover o ensino da leitura e a escrita, entretanto, o objeto de estudo desta pesquisa versará sobre o racismo linguístico, ao qual se materializará na análise dos textos contidos no Quadro (2).

Quadro 2 – Textos analisado

UNIDADE TEMÁTICA	TÍTULO DO TEXTO	GÊNERO TEXTUAL
Unidade 1 – Palavras e mais palavras	- O nome roubado	Literário ou gênero dramático
	- O defunto vivo	Causo
Unidade 2 – Em cartaz	Douradinho	Conto
Unidade 3 – Histórias que divertem	A gata da praia	Romance infantojuvenil
	Minhas férias	Crônica ou relato textual
Unidade 4 – Aconteceu, virou notícia	No período das notícias	Notícia
Unidade 5 – Poemas para ler, ouvir e ver	O ônibus das pulgas	Poema
	A libélula	Poema
Unidade 6 – Experiências na cozinha	Experiências do primeiro dia na escola	Conto
Unidade 7 – Entre contos e paródias	Conto de uma princesa nada tradicional	Conto
	Poema seu lobo	Poema
	Conto os três porquinhos	Conto
Unidade 8 – Informações animais	Brinca menino	Poema
	Relato de história	Relato pessoal

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A pesquisa se consubstanciará a partir da análise documental, com o enfoque no LD de Língua Portuguesa, desta forma o Quadro (2) apresenta as informações necessária dos aspectos que serão investigados, no qual contemplará as 8 unidades temáticas, em que foram separados os textos, objeto de investigação da pesquisa utilizando o critério de escolha dos mesmos, sendo

textos completos seguindo a estrutura (Introdução, desenvolvimento e conclusão). Diante desta perspectiva, os demais textos foram excluídos.

4.4 A análise documental na perspectiva das categorias do Livro Didático

Sendo o LD, sendo a nossa fonte primária entende-se por isso, que haverá uma análise documental, necessário na concretude e assimilação relacionado ao racismo linguístico convergindo e corroborando na interação entre a pesquisadora e o objeto de estudo. Para Bezerra (2022) a pesquisa documental é relevante no desenvolvimento científico de temáticas específicas propondo uma nova perspectiva sobre o tema em questão.

Completando esta questão aplica-se no embasamento da análise acerca dos autores: Bagno (2015), Bakhtin (2020), Cavalleiro (2024), Mollica (2011), Schwartz (2016), Van Dijk (2023), sendo estes relevantes na perspectiva de estudos voltados ao preconceito linguístico, aspectos relacionados aos gêneros textuais, racismo e antirracismo na educação necessário repensar o processo escolar ao exterminar essa problemática, causando inquietudes pedagógicas na prática docente porque, além de aprender a ler e a escrever é necessário a compreensão daquilo que se produz, bem como conscientizar os alunos sobre os aspectos do racismo linguístico perpetrado nos livros didáticos e no comportamento dos mesmos.

Destaca-se que às categorias de análises compõem a finalidade primeira deste estudo serão embasados nos objetivos específicos tornando-se o resultado concreto que deve ser alcançado: verificar e avaliar o material didático utilizado no ensino de LP para o 4º ano na EEIF Alba Frota na perspectiva do racismo linguístico; entender como podem ser praticados o racismo linguístico no ambiente escolar; investigar a relevância educacional na diversidade linguística no currículo escolar e a formulação de uma cartilha com expressões racista na Língua Portuguesa.

Vale destacar que os objetivos citados corroboraram no desenvolvimento do eixo teórico desta pesquisa e estão em consonâncias com os aspectos norteadores das categorias de análise do LD, ao qual estão expressos no Quadro (3).

Quadro 3 - Categorias para análise do Livro Didático

CATEGORIA	INDICADOR	EXEMPLO NO LD
Representatividade	% de personagens negras/indígenas; menção a culturas afro-brasileiras.	Imagem 1 (criança negra sem contextualização).
Variação Linguística	Presença de variedades não padrão (regionalismos) e tratamento pedagógico.	Ausência de textos em variedade nordestina.
Estereótipos	Uso de expressões racializadas ("cabelo ruim").	Análise das unidades temáticas.

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

O Quadro (3) apresenta a categorização que serão investigadas no LD para fins desta pesquisa, a necessidade de produzir esta análise, traz como proposta identificar se o livro dos alunos de Língua Portuguesa, promove o racismo linguístico, o que também pode ser considerado racismo institucional, por se tratar de uma unidade escolar pública no âmbito municipal de Fortaleza.

Segundo Almeida (2019), sob este ângulo, o racismo, em tese não se apresenta somente em ações individuais, mas é fecundado e disseminado por instituições ao atuarem em uma sistemática, ao qual alude indiretamente baseado na raça da pessoa se materializando em desvantagens e falta de privilégios.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO LIVRO LÍNGUA PORTUGUESA 4 ANO FUNDAMENTAL

Nesta seção aborda-se a investigação relacionado ao livro a conquista da Língua Portuguesa volume – 4 da autora Isabella Carpaneda (2021), ao elencar os elementos teóricos pedagógicos, a representatividade negra (afro-brasileira) e indígena relacionado aos aspectos culturais, linguísticos, bem como possíveis formações de estereótipos raciais.

O material didático em questão tem seus conteúdos divididos a partir do sumário que tem como principais capítulos (1- introdução: a obra de Língua Portuguesa; 2 – quadro de conteúdos de Língua Portuguesa; 3 – orientações gerais de Língua Portuguesa; 4 – evolução sequencial dos conteúdos/4º ano; 5 – textos e material de apoio às atividades do livro).

Também são observados na prática de ensino e aprendizado como indicativos do livro “A conquista: Língua portuguesa” vol. 4 a interdisciplinaridade, associando os conteúdos da Língua Portuguesa, a outras disciplinas escolares, além de valorizar a inclusão escolar e a diversidade, questões essenciais na formação escolar dos alunos.

Destaca-se que dentro dessa formação estão enraizadas às práticas sociais principalmente, quando os sujeitos se “apoderam” da leitura e escrita, tal questão é fundamentado nos aspectos linguísticos produzindo as representações sociais do meio (Moscovic, 2003).

Entende-se que a escrita e a leitura produzem o processo de emancipação do homem, além de aproximá-lo dos textos preservando o direito de raciocinar e compreender as possibilidades que o conhecimento promove, fortalecendo a conduta crítica do mundo.

O livro da Isabella Carpaneda (2021, p. 14) apresenta algumas terminologias equivalente a leitura Pautados na Política Nacional de Alfabetização (PNA):” adota as nomenclaturas literacia³ e literacia familiar para o ensino de língua, alinhando-se às terminologias utilizadas internacionalmente”.

Buscando o ingresso e o interesse pela leitura é necessário dispor de uma situação em que se reconheça a leitura como condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual. É importante produzir ambiente favorável a esse aspecto, que possibilite o nascimento de uma sociedade lúcida e o reconhecimento das vantagens em aprender a ler, pois na prática da leitura, além de ser prazeroso, consegue-se a adquirir novos conhecimentos.

³ Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.

Observa-se que as técnicas citadas são orientadas por pressupostos metodológicos embasados na BNCC, conforme Cury, Reis e Zanardi (2018) consistindo a finalidade da Base Nacional Comum Curricular é informar os propósitos, objetivos e conceitos relacionado as atividades que são capazes de ajudar o desenvolvimento das práticas docentes na esfera pedagógica, destaca-se também na contribuição do crescimento referente aos conteúdos do ensino básico.

Sobre essa perspectiva, a BNCC necessita apresenta-se em equivalência com os valores e embasamentos que conduzem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs.

5.1 Fundamentos teóricos e abordagem pedagógica

No contexto pedagógico percebe-se que o livro é pautado nos fundamentos relacionados a leitura e a escrita no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e seus pressupostos teóricos e metodológicos. Também são observados eixos organizadores da BNCC comuns de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental fortalecendo o ensino da Oralidade, Produção de textos escritos, análise linguística/semiótica e questões de Multimodalidade.

Os conteúdos expostos no Quadro (4) estão em consonância as habilidades da Base Nacional Comum Curricular, além dos aspectos relevantes a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Quadro 4 – Planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa

Gêneros textuais		Práticas de leitura e escrita
Conto	Resenha crítica de Filme	Leitura multimodal e roda de leitura
Poema e cordel	Texto teatral	Produção de diferentes gêneros textuais.
Receita culinária	HQ (História em quadrinhos).	Reescrita de textos
Diário pessoal, de bordo e ficcional	Texto instrucional	Criação de poemas e cordéis.
E-mail, carta e cartão-postal	Artigo de divulgação científica	Apresentações orais e debates.

Notícia e Artigo de opinião	Anúncio publicitário	Uso do dicionário e pesquisa lexical.
Entrevista Paródia	Legenda	-

Fonte: Carpaneda, 2021.

Em relação ao exposto no Quadro (4) é observado uma evolução sequencial dos conteúdos do 4º ano tem uma estrutura pautado para o processo de alfabetização e letramento do aluno no que tange o conhecimento vocabular, textual, semântico, morfológico, fonético-fonológico, inclusive aspectos relacionados a linguística e a formação e classificação das palavras.

Os aspectos mencionados são imprescindíveis a formação alfabética do aluno, ancorando-se em Soares (2021) é necessário que a criança possa utilizar dos diversos conhecimentos da língua materna e desenvolver suas habilidades de comunicação linguística na forma de leitura e escrita.

Entretanto, no conteúdo apresentado pelo LD não é mencionado nenhuma característica cultural, incluindo língua, tradições, costumes e construção histórica referente aos negros, onde essa ausência aprofunda o agravamento do preconceito racial, bastante latente na sociedade brasileira.

A negação de aspectos culturais e inclusive da linguagem, ao qual evidência o racismo linguístico no livro didático de Português, nas palavras de Gomes (2019, p. 28) “ao fazer isso, a linguagem passou a figurar como uma das maiores ferramentas usadas para o processo de dominação dos não brancos”.

No planejamento pedagógico do Livro Didático “A conquista”, não são observados aspectos léxicos indígena, africano e regional, dificultando no aluno no entendimento vocabular da Língua Portuguesa brasileira. Bagno (2015) sustenta afirmar que muitos alunos terminam seus estudos, após vários anos nas etapas da Educação Básica, com dificuldades em redigir ou mesmo entender um gênero textual.

Ainda em Bagno (2015, p. 61):

[...] se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão oral e escrita dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos.

Também deve-se ressaltar que, em alguns livros didáticos, o método de ensino ainda é tradicionalista e bastante individual em seu conteúdo, ao menosprezar aspectos léxicos fundamentais aos alunos para o conhecimento de expressões e vocábulos de outras culturas. Essa questão é abrangente, por incutir o processo de racialização causando a discriminação racial.

5.2 A Abordagem inclusiva, cultural e da diversidade no currículo escolar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, define as orientações gerais para a educação no Brasil, englobando desde a educação básica até o nível superior. A referida legislação sofreu modificações por meio da Lei nº 10.639, de 2003, que incorporou os artigos 26-A e 26-B.

As modificações surgiram em resposta às solicitações sociais por um maior reconhecimento da contribuição da população negra na constituição do país, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão de assuntos pertinentes à história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. A finalidade consiste em fomentar uma educação mais inclusiva, corrigindo distorções históricas e promovendo o respeito à diversidade étnico-racial.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996) foi alterada pela lei 10.639/03 que lhe acrescentou os artigos 26-A e B que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiro em estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, atribuindo às escolas a implementação de conteúdos referentes à luta da população negra no Brasil, à cultura negra brasileira, ao papel realizado pela população negra na formação da sociedade nacional nas áreas sociais, econômicas e políticas e outros. Esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileira.

A mesma lei também acrescenta no seu artigo 79-B que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (Freitas; Hashizume; Oliveira, 2023, p. 06). Nesta perspectiva a efetivação dessas políticas ainda enfrenta barreiras significativas. Esta pesquisa se propõe a discutir a função do currículo escolar na educação antirracista, considerando as contribuições e limitações presentes.

Dentre essas barreiras observa-se a linguagem negra nos Livros Didáticos, a falta desses vocábulos pode proporcionar no aluno o epistemicídio que na perspectiva de Santos (2007) é causado pela eliminação gradual ou abrupta do conhecimento de saberes relacionados a grupos

sociais considerados marginalizados, inclusive suas práticas linguísticas no contexto histórico colonial e pós-colonial.

Conforme Nascimento (2019, p. 28):

Ao fazer isso, a linguagem passou a figurar como uma das maiores ferramentas usadas para o processo de dominação dos não brancos. Como demonstramos, a definição de “negro” precisa ser sempre problematizada e, a meu ver, vai sempre ser significada (isto é, ganhar significado) de acordo com quem usa esse conceito. Para os negros, como continuarei advogando, ela significa resistência, ao passo que, para o establishment branco ela significa as mais diversas formas de identificar para fins de discriminação, de desresponsabilização pelo próprio passado colonial ou como interlocução com os próprios negros para produzir uma agenda neoliberal.

Os temas relacionados à luta da população negra no Brasil, à cultura negra brasileira e ao papel dessa comunidade na formação social, econômica e política da nação devem ser abordados em todas as escolas, com ênfase nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Trabalhar com essas temáticas implica que tais temas não se encontram restritos a uma única disciplina, mas estão incorporados ao aprendizado cotidiano, o que possibilita aos alunos uma compreensão mais aprofundada do impacto da diáspora africana e da resistência negra na sociedade brasileira. Tal abordagem visa promover a discussão acerca das desigualdades raciais e estimular a valorização da herança cultural afro-brasileira.

A ideia de currículo, em suas diversas facetas, é considerada um artefato social que espelha valores, relações de poder e iniciativas culturais. Conforme Sacristán (2000), o currículo vai além da simples estruturação de conteúdos, configurando-se como um instrumento que concretiza intenciones políticas e pedagógicas. Moreira e Candau (2021) expandem essa perspectiva ao enfatizar que as práticas curriculares estão imersas em contextos históricos e dinâmicas de poder, requerendo uma abordagem decolonial para dismantelar hierarquias epistemológicas.

A análise das relações de poder no currículo adquire profundidade por meio das pesquisas de Giroux (1997), que advoga por uma pedagogia crítica apta a interrogar as narrativas dominantes e a fomentar a emancipação. Em 2016, Elizabeth Rata apresenta o conceito de "currículo fundamentado no conhecimento", sugerindo que a organização de saberes disciplinares sólidos pode promover a democratização do acesso a ferramentas intelectuais, opondo-se às perspectivas utilitaristas. Essas abordagens destacam a tensão existente entre a reprodução e a transformação nas políticas curriculares.

Vale ressaltar que a perspectiva multicultural do currículo é abordada por autores como Paulo Freire (1996), que defende que a educação deve originar-se das vivências dos indivíduos, incorporando suas culturas como fundamento pedagógico. É importante abordar que as formas como são feitas as reformas curriculares são moldadas por agendas globais e pela concorrência em nível local, constituindo um espaço de batalhas simbólicas.

Por isso deve-se ser a favor de um currículo intercultural que questione estereótipos e estimule diálogos entre diferentes conhecimentos. Essas considerações evidenciam a importância da conexão entre justiça social e ações educativas.

Assim, a promoção de um currículo antirracista é um dever ético em uma nação caracterizada pelo racismo estrutural. Reconhecer que o currículo escolar deve ser flexível, implica em aceitar sua função de transformação social, desmantelando lógicas excludentes e estabelecendo ambientes onde todas as vozes sejam valorizadas. Assim, a escola deve ser um espaço de resistência, onde o antirracismo não seja em uma temática periférica, mas sim, no núcleo central de uma educação genuinamente emancipatória (Jesus, 2013).

Vale ressaltar que o currículo escolar não é neutro e deve abordar conteúdos interdisciplinares. A inclusão de conteúdos antirracistas do currículo não é uma ação opcional, mais sim uma reparação histórica. Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido” (1968), já alertava que a educação só é libertadora quando problematiza as injustiças sociais, incluindo o racismo.

Um currículo antirracista deve transcender a mera representatividade: deve abordar os mecanismos do racismo estrutural, como o genocídio da população negra, o epistemicídio (conceito elaborado por Boaventura de Sousa Santos) e as lutas históricas de resistência, como o Quilombo dos Palmares e o Movimento Negro Contemporâneo. A sala de aula deve ser um espaço de crítica e esperança, onde estudantes negros se reconheçam as protagonistas de sua própria história.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil, que é uma nação marcada pela autonomia dos entes federativos, pela diversidade cultural acentuada e por profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem desenvolver currículos, e as instituições de ensino precisam criar propostas pedagógicas que levem em conta as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos, bem como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018).

A equidade educacional deve levar em conta e atender às singularidades. Essa equidade deve ser aplicada igualmente às oportunidades de admissão e permanência em uma instituição

de Educação Básica. Assim, é imperativo que os sistemas e redes de ensino, bem como as instituições escolares, realizem um planejamento que tenha como prioridade a equidade.

Para que a escola seja um ambiente atrativo para os alunos, e seja de fato importante para estes, é preciso compreender as necessidades dos seus alunos, que estão matriculados na instituição e proporcionar o melhor para eles. Por isso a importância de se ter um currículo que se preocupe com a comunidade escolar, vale ressaltar que o currículo não é neutro, pois ele reproduz ideologias (Veiga, 2002).

5.3 Representatividade indígena e africana acerca de textos do LD

Mesmo com toda a tecnologia que permeia o ambiente escolar, corroborando no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o Livro Didático ainda é uma ferramenta essencial nesta perspectiva, inclusive no auxílio de docentes como guia pedagógico e nos alunos para a assimilação dos conteúdos a partir dos exercícios e atividades que nele estão compostos.

Esse material impresso também é permeado de valores e símbolos que há muito tempo podem influenciar o modo de vida das sociedades no contexto de suas representatividades, crenças e valores. Exemplificam Antunes e Nogueira (2017) acerca dessa perspectiva e salientam que o LD é uma ferramenta pedagógica e construção de memória, além de ser um cenário de disputa das representações, de negros africanos e indígenas na luta por sua legitimidade social, cultural e linguística nos LD.

Enfatizando neste cenário em que negros e indígenas são grupos sociais que vivem na invisibilidade e na busca por sua identidade, ao ser de grande relevância para a compreensão dos próprios sujeitos e inegavelmente e para a formação étnico-social-cultural brasileira.

Na análise de Munanga (2005), com a conscientização desta realidade, é fato também que as nossas ferramentas para a prática pedagógica no ambiente escolar e em sala de aula, ou seja, os livros e os diversos componentes didáticos visuais e audiovisuais, ao qual podem representar materiais incutidos de preconceitos estigmas e depreciativos no que diz respeito a povos e suas culturas, que não compõem o cenário ocidental.

Matos e Furtado (2004) afirmam que atualmente, com o surgimento de várias políticas de ações afirmativas, é relevante impulsionar diálogos no ambiente escolar em relação à representatividade e produções culturais dos povos afrodescendentes em todas os componentes curriculares.

A partir desse panorama, são analisados textos que foram divididos e analisados pela classificação do gênero textual, inicialmente foram analisados os Poemas: “O ônibus das pulgas”, “A libélula”, “Seu lobo” e “Brinca menino”. A divisão dos textos parte de uma

estratégia de ampliar as possíveis evidências da ausência de diversidade linguística nos gêneros textuais contidos no LD. No Quadro (4) são apresentados os poemas e uma pequena informação a respeito dos autores/autoras.

Quadro 5 – Análise dos poemas

POEMAS	NOME DO POEMA/BIOGRAFIA DO AUTOR
<p>Poema – O ônibus das pulgas.</p> <p>O ônibus Dispara, Passa o ponto E não para. Muita atenção! Muita atenção! Ele entra Numa poça, Espirra água E se coça. Minha nossa! Minha nossa! Impossível Reclamar, Pois só para Se quiser. Como assim?! Como assim?! Não tem porta, Só tem pelo, Não tem roda, Só tem pata. Que desgraça! Que desgraça! Olha, para, Agora, Com a língua de fora. São que horas? São que horas? As pulgas vão caindo, muito fracas, pelo chão. Confusão! Confusão.</p>	<p>Autor: Sergio Capparelli - nasceu em Minas Gerais. É jornalista e escritor, com dezenas de livros publicados, especialmente para o público infantojuvenil. Ganhou diversos prêmios, entre eles quatro vezes o Jabuti, um dos mais importantes da literatura brasileira.</p>
<p>Poema – Libélula.</p> <p>Asas longas, transparentes, revelam certa leveza. O corpo fino e comprido sugere a delicadeza que o mosquito distraído, prestes a ser engolido, não concorda, com certeza!</p>	<p>Autora: Maria Augusta de Medeiros. Escritora de livros infantojuvenis.</p>
<p>Seu Lobo.</p> <p>Seu Lobo, por que esses olhos tão grandes? Pra te ver, Chapeuzinho. [...]. Seu Lobo, por que esses braços tão fortes? Pra te pegar, Chapeuzinho. Seu Lobo, pra que essas patas tão grandes? Pra te apertar, Chapeuzinho. Seu Lobo, por que esse nariz tão grande? Pra te cheirar, Chapeuzinho. Seu Lobo, por que essa boca tão grande? Ah, deixa de ser enjoada, Chapeuzinho.</p>	<p>Autor: Sérgio Capparelli. Minha sombra. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 32.</p>
<p>Brinca, Menino.</p> <p>Sai daí, menino, vai brincar, desencalha dessa sala. Vira pirata, rei, maquinista, sultão ou malabarista, vai correr feito um trem-bala. [...] Brinca, menino, brinca, brinca com as tuas mãos. Inventa, menino, inventa, cultiva a tua imaginação. [...] Sentir o vento no rosto, sentir na boca o gosto da aventura, da fruta madura, da chuva, do sal do mar, isso nenhum game, por mais moderno que seja, jamais vai poder imitar.</p>	<p>Leticia Wierzchowski nasceu em Porto Alegre, em 1972, e lançou seu primeiro romance, <i>O anjo e o resto de nós</i>, aos 25 anos. Desde a sua estreia literária não parou mais de escrever, sendo hoje considerada uma das mais talentosas e produtivas escritoras da literatura brasileira contemporânea.</p>

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Em face das informações do Quadro (4) seguem os poemas que compõem o LD ao qual é analisado percebe-se que sua escrita é voltada ao público infantil e juvenil trazendo uma

escrita envolvente e educacional adequada a faixa etária possibilitando uma linguagem de fácil entendimento criando um simbolismo que corrobora no desenvolvimento intelectual de crianças.

O poema é muito importante para o estudo e a compreensão dos gêneros textuais, contribuindo para a formação de leitores inclusive desenvolvendo o entendimento linguístico que se faz presente na literatura infantojuvenil, que, de acordo com Ribeiro (2018), desse modo, a literatura infantojuvenil contribui na formação do pensamento da criança e do adolescente, porém, deve-se incentivá-los a raciocinar de forma crítica e possibilitando que entendam questões vivenciadas e possam se preparando aos desafios do cotidiano social, onde a literatura é uma porta de entrada para temáticas como diversidade, racismo e composição da identidade étnico-racial construindo uma conversação relevante com esses sujeitos.

Ao analisar o aspecto textual dos poemas é perceptível a ausência linguística de vocábulos africanos e indígenas, onde esse fato além de promover uma ruptura representativa desses povos no aspecto cultural, histórico e social observando uma hegemonia branca dos escritores dos poemas.

Para Munanga (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Dos quatro poemas citados, somente o trecho do poema “Brinca menino”, traz a imagem de uma criança negra brincando na árvore, Imagem (1) Personagem, porém, não fica claro que o mesmo participa do poema, porque ao ler o fragmento textual não traz essa menção. Também não existe nenhuma referência linguística-cultural que faça referência ao negro, nos trechos contidos no LD “A Conquista”.

Figura 2 – Personagem



Fonte: Livro “A Conquista”, 2021.

Diante dessa imagem, fica evidente a falta de contextualização do personagem negro, não é especificado no poema e na imagem alguma menção que traga a especificidade étnico-racial, proporcionando uma desconstrução histórica desta população, e inclusive a manutenção do preconceito.

Destaca-se que o próprio aluno negro fica distante de conhecer suas raízes culturais e o próprio conhecimento de sua história. Nascimento (2019, p. 21) ainda vê essa questão com maior gravidade, onde o autor relata: “o epistemicídio é linguístico quando desapropria o sujeito de seu próprio direito de produção do saber. Ou seja, quando ao sujeito negro ou indígena é negada a possibilidade de ser sujeito da língua e, portanto, compreender e modificar dinamicamente a língua”.

A falta de termos indígenas e africanos escancara a necessidade de mudanças na construção do LD, além de causar a desvalorização étnica, cultural e educacional dos próprios escolares. Assim, a materialização da inclusão linguística, se torna imprescindível, ou seja, a inserção de variações linguísticas em atividades referente aos gêneros textuais no LD “A Conquista”.

Se analisarmos o contexto indígena, torna-se mais agravante, pois a falta de atividades do livro de português e de aspectos linguísticos expõe um ensino hierárquico, desprivilegiando a cultura ameríndia, além de produzir lacunas no ensino do aluno. A imagem (2) Preparação para a leitura traz uma proposta de atividade, onde o aluno deve trazer comentários acerca de

diversos dicionários, porém, como o aluno vai resolver esse exercício se o próprio livro não aponta nenhuma interação linguística entre o aluno e a cultura indígena?

Figura 3 – Preparação para a leitura

1. Observe as capas dos dicionários a seguir e comente com os colegas qual é, em sua opinião, a função de cada um deles. **Resposta pessoal.**

The image shows four dictionary covers arranged in a 2x2 grid. The top-left cover is 'Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena' with a red 'X' in a box above it and a red arrow pointing to it. The top-right cover is 'Dicionário da Língua de Sinais do Brasil' with an empty box above it. The bottom-left cover is 'Bá, Tchê!' with an 'X' in a box above it. The bottom-right cover is 'Dicionário Gaúcho' with an 'X' in a box above it.

Fonte: Livro “A conquista, (2021, p. 37).

Outra questão que se percebe no LD é a falta de preservação étnica no ensino da Língua Portuguesa, a falta de variação linguística pormenoriza não somente o ensino, mas é estigmatizante a culturas e suas expressões que corroboraram na formação da língua nacional, em consonância a este fato Bruzen (2011) relata que, com o surgimento e desenvolvimento do português, diversas variedades linguísticas surgiram ao longo do tempo, contribuindo para a formação e compreensão da língua local, além de serem raízes para as diversas linguísticas que emergiram no Brasil.

O que ainda se observa é uma produção pedagógica referente ao LD “A Conquista” com um viés majoritariamente eurocêntrico, caracterizado por uma forma culta, onde o discurso foi e ainda tem como resquício uma ferramenta de poder, pela formação ideológica, daqueles que dominam (Pêcheaux, 2009).

Bourdieu e Passeron (2023) sobre a produção pedagógica, os autores são mais profundos, ao relatarem que qualquer prática de ensino, sociologicamente, é um ato de violência simbólica de imposição, de alguma coisa, a alguém, porque se estabelecem relações de poder na prática comunicativa.

No caso brasileiro, por não prevalecer um continuum linguístico, mas uma clivagem linguística, entre o português brasileiro e o português popular brasileiro, cada um com suas especificidades estruturais, a dificuldade de apropriação da norma padrão na escola, pelas classes pobres, não seria decorrente da impossibilidade de mensuração relativa do valor que tem um dado bem simbólico na cultura dominante, pois, para a população pobre historicamente excluída da produção social, esses valores na maior parte das vezes sequer são conhecidos (Petri, 2018).

Em relação a toda formação de língua, durante os anos a língua portuguesa apresentou as maiores modificações nos aspectos morfossintáticos, fonéticos e léxicos na questão estrutural, como também sua forma de utilização. O que de fato evidencia que, quando as modificações ocorrem, são importantes para mostrar a sua raiz, associando-as ao processo histórico dos povos que a criaram. Essa questão não pode ser esquecida nem nos Livros Didáticos e também nas práticas comunicativas.

5.4 Relação entre os achados e o racismo linguístico

Nesta seção ocorre a relação entre a análise do Livro Didático e as questões relacionadas ao racismo linguístico. Se faz necessário realizar essa correlação, tendo em vista que este é o objeto de estudo desta pesquisa, e essa investigação esmiuçada corroborou na realização dos achados acerca do racismo linguístico.

Segundo Bagno (2015), a materialização clássica do racismo linguístico se fundamenta na convicção de que só existe uma Língua única, a qual é a portuguesa, que deveria ser utilizada no ensino nas escolas brasileiras, nas gramáticas e nos dicionários. Qualquer representação linguística que confronte essa concepção é considerada preconceito linguístico, estereótipo ou errado.

Então guiando-se na definição de Bagno na lógica do racismo linguístico, outros fenômenos vão ocorrer, buscando inicialmente o estudo de Bourdieu (1998), considera-se que essa falta de nexos linguísticos com outros vocábulos e expressões de origem negra e indígena causa uma hierarquização entre os sujeitos resultando em uma dominação simbólica também concentrada no racismo da inteligência.

O ato de ensinar precisa ser legítimo, afastando-se de ações negatórias, que podem resultar na pulverização estereotipa e preconceituosa de uma língua sobre a outra, ou mesmo, como é realizada a análise do discurso, ao qual produzem influência nas relações sociais, Pêcheux (2009) fala da relevância do discurso no viés de dominância entre um povo e outro, o qual leva a conflitos ideológicos a partir de um contexto de subordinação, contradição e desigualdade.

Essa questão de dominância de uma cultura sobre a outra fica amostra no Livro Didático “A Conquista”. Ao ler o livro, verificar lista de exercícios e produções textuais, é perceptível a ausência destes elementos da cultura afro-brasileira, proporcionando a negação de repertório identitário. Esse fato fica explícito na Imagem (2) sendo um exemplo de exercício deste LD (“A Conquista”).

Figura 4 - Exercício

6. Leia a fala do balão, circule as palavras que indicam lugar de origem e sublinhe as palavras que indicam título de nobreza.

Sonhei que era uma princesa tailandesa.
E para o baile do reino, convidei princesas de várias nacionalidades: holandesa, libanesa, portuguesa, japonesa, chinesa, sudanesa.
Cada uma com sua beleza!
Dei título de nobreza a todas as minhas amigas, que viraram marquesas, duquesas e baronesas!

169

Fonte: Carpaneda (2021).

Não se consegue observar a correlação entre a personagem que é negra e a sugestão de atividade em questão, no exercício proposto pelo LD. A invisibilidade é notória dos aspectos étnicos e raciais de povos indígenas e negros africanos. O que leva a refletir: “De que maneira o ensino da Língua Portuguesa ocorre?”

Na Perspectiva e Bagno (2011) o ensino da Língua Portuguesa fundamenta-se no racismo linguístico a subserviência linguística é avassaladora, por existir o preconceito contra

a fala de determinadas classes sociais, inclusive o preconceito contra a fala e especificidades de determinadas regiões.

A estigmatização regional aprofunda a inclusão social, porque a língua também corrobora nas práticas sociais, segundo Mollica (2011, p. 30) “os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social”.

A regionalização linguística compõe os padrões linguísticos, portanto, é imprescindível que o LD consiga abranger esses aspectos regionais, tendo em vista que a variedade linguística é importante para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Diante desta perspectiva, observa-se o racismo tanto linguístico, assim como o regional.

Segundo Mollica (2011), o preconceito associado à ausência de intimidade com a escrita, inquestionavelmente, ainda é um elemento de exclusão, a falta de conhecimento linguístico reduz os procedimentos metacognitivos, pois a escrita e a fala são sistemas simbólicos entre o sujeito e o ambiente externo.

Bagno (2011) afirma ainda a necessidade de extinguir o desejo de pretender imputar a um único ambiente ou a uma única nação de falantes o “melhor” ou “pior” português e respeitar consonantemente as diversas variedades linguísticas. Todas as variações apresentam sua valoração.

O autor complementa, sobre a importância de ensinar a escrever referente a ortografia oficial, entretanto, não é adequado fazer isso, buscando desenvolver uma língua falada “ilusória” e rejeitando como “erradas” as expressões que resultaram de embates históricos, sociais e culturais dos sujeitos que falam a língua nas diversas localidades brasileiras. É mais igualitário ensinar ao seu aluno que o mesmo pode pronunciar “bulocha” ou “bolacha”, porém sua escrita deve ser representada pelo vocábulo “bolacha”.

O que é compreensivo na fala do autor remete-se à forma da regionalização, pautado no dialeto local que interferirá na pronúncia, mas a escrita deve ser única. Quando se abstém de relacionar assuntos regionais nos LD, ocorre o efeito de desconstrução social do aluno, não conseguindo se enxergar como sujeito de direito.

Ao assumir essa questão, busca-se evoluir social, cultural e pedagogicamente, em relação à falta de representatividade e invisibilidade dos povos africanos e indígenas no LD, ao qual serviu de análise. Sobre este fato, também é considerado mencionar a ausência de autores negros no Livro Didático “A Conquista”, que causam relevantes implicações na formação dos alunos.

A identidade negra é essencial, e isso é um fato, embora por muito tempo sua cultura foi minorizada, mas digno de respeito, além de promover ações de conhecimento deste grupo social, e complementa afirmando Matos e Furtado (2004), a escola é ambiente institucional da democracia de evolução do saber e identidades, com a finalidade de aproximar os alunos aos demais discursos, narrativas históricas, que compõem os conteúdos do saber formal e de cidadania.

Matos e Furtado (2004) também relatam a presença do negro no campo da literatura brasileira, onde majoritariamente não se materializou com destaque, ainda no início da colonização, sendo um personagem passivo.

A revisão historiográfica aborda o processo de formação da Língua Portuguesa no Brasil, desde o período colonial, evidenciando as contribuições das línguas indígenas e africanas para o português brasileiro e o apagamento sistemático dessas influências no currículo escolar. O estudo demonstra que, apesar de a BNCC reconhecer a diversidade linguística, a primazia da norma padrão mantém o viés excludente, dificultando a identificação dos estudantes com o conteúdo escolar e contribuindo para desigualdades de aprendizagem.

Os resultados evidenciam que, embora haja menções à diversidade, o material privilegia uma visão homogeneizadora da língua, com predomínio de textos e abordagens distantes do contexto sociocultural dos alunos. Essa escolha didática reproduz o estigma linguístico e reforça o paradigma de correção pautado na norma padrão, sem contemplar adequadamente as práticas discursivas reais das comunidades.

CONCLUSÃO

A pesquisa aqui desenvolvida foi acerca do racismo linguístico no ensino da Língua Portuguesa no 4º ano do Ensino Fundamental, foi possível ressaltar a urgência de ajustes substanciais no Livro Didático (LD), tais reajustes são necessários para favorecer uma educação mais inclusiva e representativa relacionado a lexicografia negra e indígena.

A investigação revelou que o material didático contemporâneo, em sua maioria elaborado por autores brancos e direcionado a uma realidade do Sul e Sudeste do Brasil, não estabelece uma conexão com as experiências culturais e linguísticas dos estudantes negros, pardos, indígenas, nordestinos e de comunidades periféricas. Até mesmo nome de frutas citados em livros, não são conhecidos na região nordeste.

Essa inadequação perpetua estigmas e preconceitos, acaba favorecendo o desinteresse e a evasão escolar. Aprender novos saberes são válidos, conhecer a diversidade do Brasil, mas é preciso entender a necessidade de se reconhecer no material estudado. Assim, é imprescindível que o LD seja revisado para incorporar textos, expressões e referências culturais que promovam a valorização da diversidade linguística e étnica dos discentes.

Minha vivência pessoal com o maracatu e também com a arte da palhaçaria resalta a relevância dessa temática, pois o maracatu, enquanto expressão cultural afro-brasileira, e a palhaçaria, como um recurso para a desconstrução de estigmas, ensinaram-me a relevância de valorizar as raízes culturais e de fomentar o empoderamento de comunidades que costumam ser deixadas à margem da sociedade.

Essas experiências me impulsionaram a investigar de que maneira o racismo linguístico atua no ambiente educacional, assim como a sugerir ações para enfrentá-lo, incluindo a elaboração de uma cartilha antirracista. Por tanto o objetivo deste trabalho foi justamente propor aos educadores e estudantes uma sensibilidade sobre a temática, acerca da utilização de expressões racistas, além de fomentar um ambiente escolar que seja mais respeitoso e inclusivo.

Essa cartilha antirracista, se materializa na substituição de expressões racistas ainda presentes na Língua Portuguesa, fomentando reflexões críticas sobre o uso da linguagem. Essa ferramenta visa instrumentalizar professores e alunos para reconhecer e combater o racismo linguístico, promovendo ambientes escolares mais inclusivos e representativos.

Vale destacar que o docente contribui significativamente para promover a diversidade e a igualdade, proporcionando um ambiente acolhedor e enriquecedor para todas as crianças. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino adotem práticas antirracistas desde cedo,

garantindo o pleno desenvolvimento de todas as crianças e preparando-as para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Este profissional deve ter uma postura que provoque uma reflexão sobre a diversidade dentro das escolas e sobre as necessidades individuais dos alunos. A proposta para o setor educativo ainda define no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento das pessoas, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Entretanto, os obstáculos são expressivos, abrangendo a resistência de segmentos conservadores, a carência de capacitação docente para enfrentar tais questões e a exigência de reavaliação das políticas educacionais e dos recursos didáticos.

Portanto, a construção educativa não deve se limitar à aprendizagem, mas a uma postura conscientizadora acerca das desigualdades sociais, linguísticas, produto do racismo, que perdura na sociedade brasileira. A aceitação da diversidade cultural, é uma das funções escolares que conjuntamente ao docente devem auxiliar as crianças em sua formação de cidadania de empatia ao próximo independente de sua cor, raça, gênero e situação social.

A educação antirracista precisa de inserções próprias dos dilemas, debates e estudos para as relações interativas, reforçando os conceitos de grande importância para o desenvolvimento de práticas estabelecidas no contexto enraizado, efetivando a conexão direta com a realidade vivenciada a partir da relação entre a teoria e a prática. e quando falamos dessa relação, estamos nos direcionando para um campo com diversas possibilidades, onde ensinar e aprender caminham juntos e estão em uma sólida consonância.

Algumas limitações e dificuldades foram observadas no desenvolvimento desta pesquisa, a falta de levantamento estatístico/quantitativo de estudantes de acordo com o perfil racial, socioeconômico, histórico-cultural e as dificuldades de aprendizagem em LP, com cruzamento de dados e discussões sobre os fatores observados.

Outro aspecto é a falta de um momento formativo com professores e professoras a partir dos resultados obtidos na pesquisa, trabalhando leituras sobre racismo linguístico, preconceito linguístico, diversidade linguística do Brasil e as influências afro-indígenas para o ensino da língua, junto a possibilidades metodológicas para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e do racismo linguístico.

Assim, a continuidade deste estudo poderá ser realizada por meio de investigações que analisem a aplicação de propostas antirracistas nos currículos escolares, a capacitação de docentes para o combate ao racismo linguístico e a avaliação dos efeitos dessas intervenções no desempenho e na motivação dos estudantes.

Ademais, é fundamental ampliar também o debate para demais regiões do país, levando em conta as particularidades locais e as diversas maneiras de manifestação linguística. Desta forma, estabelecer colaborações com entidades da sociedade civil e movimentos culturais, como o maracatu e a palhaçaria, podem aprimorar as abordagens pedagógicas e fomentar uma educação genuinamente inclusiva e transformadora.

Conclui-se que a superação do racismo linguístico exige não apenas a revisão dos materiais didáticos, mas também formações continuadas para educadores, ações pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e políticas públicas comprometidas com a equidade. Ao reconhecer e legitimar as expressões afro-indígenas e regionais, o ensino de Língua Portuguesa pode deixar de ser instrumento de exclusão para se tornar espaço de empoderamento, pertencimento e justiça social.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Marx e Freud: introdução crítica-histórica. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALARCÃO, I. Desafios atuais ao desenvolvimento da didática de línguas em Portugal. In: Bizarro, R. (org.). **Ensinar e aprender línguas e culturas hoje: que perspectivas?** Porto: Areal Editores, p. 10-14, 2008.

ANDRADE, B. C. N. DE; NICOLAIDES, C. S; MOTA, V. M. Por uma linguística aplicada antirracista: problematizações acerca de discursos silenciadores e de (re)existência da negritude. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 4, p. 202156105, 2021.

ANTUNES, Joelma Cristina de Lima; NOGUEIRA, Claudete de Sousa. Representações de negros e indígenas nos livros didáticos no contexto das leis 10.639 e 11.645: mudanças e permanências. **Revista da ABPN**. [S.l.], v. 10, Ed. Especial, p. 750-769, set/dez, 2017. Disponível em: [file:///E:/MATERIAL%20DE%20APOIO%20LINGU%C3%8DSTICA%20E%20LETRAMENTO%20DIGITAL/ANTUNES%20\(2018\)%20REPRESENTA%C3%87%C3%95ES%20%20DE%20NEGROS%20E%20IND%C3%8DGENAS.pdf](file:///E:/MATERIAL%20DE%20APOIO%20LINGU%C3%8DSTICA%20E%20LETRAMENTO%20DIGITAL/ANTUNES%20(2018)%20REPRESENTA%C3%87%C3%95ES%20%20DE%20NEGROS%20E%20IND%C3%8DGENAS.pdf). Acesso em: 15 ago. 2025.

ARAÚJO, Helena L. R.; BRAGA, Aline C. C. "Educação e Relações Étnico-Raciais: Desafios e Práticas". **Revista Exitus**. Santarém/PA, Vol. 9, Nº 2, p. 263-291, abr./jun. 2019.

AVELAR, Juanito; GALVES, Charlotte. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. **Linguística**. Montevideo, v. 30, n. 2, p. 241-288, dic. 2014. Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2014000200010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2011.

BARROS, Maria Cândida D. M. Os 'Línguas' e a Gramática Tupi no Brasil (Século XVI). **Ameríndia**, Paris, v. 19/20, p. 3-14, 1995.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 7ed. São Paulo: Ática, 1993. Série Princípios.

BEZERRA, Paula Karolina da Silva. **A ausência de racismo linguístico em livros didáticos do 8º e 9º anos de duas escolas de Queimadas/PB**. 2022. 50p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/29856/1/TCC%20-%20Paula%20Karolina%20da%20Silva%20Bezerra.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BIZARRO, R. Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. **Linguarum arena** v. 3, p. 117-131, 2012.

BORTOLOZZO, Rodrigues de Souza; MACEDO-KARIM, Jocineide. A variação linguística no livro didático de língua portuguesa: um olhar perante a concepção sociolinguística. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, [S. l.]**, v. 9, n. 01, p. 115–126, 2016. DOI: [10.30681/real.v9i01.1441](https://doi.org/10.30681/real.v9i01.1441). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1441>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BORTONI-RICARDO, S. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORGES, R.; MELO, G. Quando a raça e o gênero estão em questão: embates discursivos em rede social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 1-12, 2019.

BORDENAVE, J. **Além dos meios e das mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, ciência e sistema**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 8ª ed. – Petrópolis (RJ). Editora Vozes, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n34/v11n34a14.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

CARDOSO, L. da S; ANDRADE, A. L; CARNEIRO, Z. de O. N. O português colonial brasileiro: uma nova agenda de pesquisas entre o português clássico e o português brasileiro moderno. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.]**, v. 39, n. 2, 2023. DOI: [10.1590/1678-460X202339253749](https://doi.org/10.1590/1678-460X202339253749). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/53749>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARONE, I.; BENTO, M. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 01- 30.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. **A conquista**: língua portuguesa – 1º ano - ensino fundamental - anos iniciais. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2021.

CERQUEIRA, F. Racializando língua ou linguificando raça? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, n. 2, p. 455–466, maio 2022.

CONCÁRIO, M. Modos de comunicação e aprendizagem de línguas no século XXI: desafios na internacionalização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2209–2231, set. 2020.

DAL POZZO, Daniela Fátima; LUZ, Rudson Adriano Rossato da; ROSA, Geraldo Antônio da. A língua brasileira e a colonialidade: marcas de um passado muito presente. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 19, n. 1, p. 70-84, jan./abr. 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/13695-Texto%20do%20artigo-15313598-2-10-20230626.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

DICK, M.V. **O Português do Brasil no Período Colonial**. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ6_13.htm. Acesso em: 07 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Elenir Fagundes Santos; HASHIZUME, Cristina Miyuki; OLIVEIRA, Ezequiel. **Educação Antirracista na escola: prática para a equipe gestora**. *Dialogia*, São Paulo, n. 45, p. 1-14, e23209, maio /ago. 2023

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e ração: o trato pedagógico da diversidade. *In*. CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7ª ed. Rev e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024. ISBN 978-65-998837-9-8,

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/92, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, 2, 223-244, 1983.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, vol. 57, nº.2, abr./jun. 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Claudia Alvares, Francisco Rudiger, Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LAZCANO, C. Falas com sotaque, falas migrantes: A língua como espaço da colonialidade. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 32, p. e321959, 2024.

LOMBARDI, José Claudinei.; COLARES, Anselmo Alencar. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipatórias. **Revista USP - Dossiê Ensino Público**, São Paulo, n. 127, p. 11-26, out./nov./dez. 2020.

LOPES, C. A reorganização do sistema pronominal de 2ª pessoa na história do português brasileiro: outras relações gramaticais. In: C. Lopes (Ed.), **História do Português Brasileiro: mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista** (pp. 142-185). Contexto: 2017.

LUCCHESI, D; BAXTER, A; RIBEIRO, I. **O português afro-brasileiro** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 576 p.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Aspectos da gramática do português brasileiro afetado pelo contato entre línguas: a flexão de caso dos pronomes pessoais**. O Português Afro-Brasileiro, Salvador, EDUFBA, p. 41-79, 2009.

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

MARTINHO, J. Neologismos. **Reverso**. Belo Horizonte, v. 37, n. 70, p. 55-66, jun. 2015.

MATOS, Maria Aparecida de; FURTADO, Eliane Dayse P. O negro na literatura brasileira: contextos e pretextos. In: VASCONCELOS, Fátima; BARROS, Rosa. **Diversidade Cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza. Editora Universidade Federal do Ceará (UFC), 2004. 324p. ISBN 85.7282.144-9.

MATTOS, S, R. V. **Ensaio para uma sócio-histórica do português brasileiro**. Parábola: 2004.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Antígona, 2014.

MELO, G. **A língua do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

MELO, P. A história externa da Língua portuguesa: do Latim ao Português. **DLCV**, João Pessoa, PB, v. 16, n. 1, e020007, jan./jun. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. São Paulo: Moderna, 2021.

MUSSA, A. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil**. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Origens do português brasileiro**. Parábola Editorial, 2007.

NAVARRO, E. **Método moderno de tupi antigo** – a língua do Brasil dos primeiros séculos. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Elida. **Acesso de negros a escola cresceu na última década, mas ensino da cultura e história afro-brasileira ainda é desafio**. Globo.com, Educação, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/> Acesso em 24 maio 2022.

OLIVEIRA, J. Racismo linguístico: o preconceito no cotidiano. Entrevista concedida a Larissa Lacerda em 11 de novembro de 2020. **Portal da Assembleia Legislativa do Espírito Santo**. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2020/11/40156/racismo-linguistico-o-preconceito-no-cotidiano.html>. Acesso em out. de 2024.

OLIVEIRA, K. **Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2009. 329 p.

OLENDER, M. **As línguas do Paraíso Arianos e semitas: um casamento providencial**. Tradução de Bruno Feitler. São Paulo, Phoebus, 2012.

ORLANDI, P. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO*, 1., 2003, Porto Alegre. **Anais do...** Porto Alegre (RS): UFRGS, 2003.

PAGOTTO, E. Crioulo sim, crioulo não: uma agenda de problemas. *In: CASTILHO, A.; TORRES MORAIS, M. A.; CYRINO, S. M. L.; LOPES, R. (org.) Português Brasileiro: descrição, história e aquisição*. Campinas: Pontes, p. 461-482, 2007.

PARISOTTO, Ana Luiza V.; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016.

PAUL, H. **Princípios fundamentais da história da língua**. Lisboa: Fund. C. Gulbenkian, 1966.

PÊCHEAUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PIETRI, Emerson de. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, p. 1-34, 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100074&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2018.

PIMENTEL, F. S. C. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender. *In: Revista EDaPECI São Cristóvão*. v. 18, nº 1, p. 7-16. jan./abr, 2018.

POSSENTI, S. **A cor da língua e outras crônicas de linguística**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, maria paula (org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. p. 73-118. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/LIVRO%20-%20Epistemologias%20do%20Sul_unlocked.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

RIBEIRO, Anilde da Silva. Racismo e formação da identidade racial na literatura infanto-juvenil: Uma análise de Flicts e Pretinha, eu? **Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas**. Serra Talhada, n.5, v.1, P,35-52, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/entheoria/article/download/2140/482482854/482484575>. Acesso em: 16 jul. 2025.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. "Educação das Relações Étnico-Raciais e Gestão Educacional". In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 25, **Anais do...**, São Paulo: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração Escolar, São Paulo. 2., 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRAMENTO, A. **Minicurso de Filologia e Linguística: a vertigem racial e as questões de língua no XIX**. UEFS, 2020.

SANTANA CUNHA, R. C.; SOUSA, I. M. L. de; BASTOS, V. V. A representação dos Povos Indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa. **A Cor das Letras, [S. l.]**, v. 18, n. Especial, p. 10–29, 2018. DOI: 10.13102/cl.v18iEspecial.2056. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2056>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A sociologia das Ausências e a sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes**. Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social. São Paulo: Boitempo, 2007, p 17 – 50.

SCHLEE, M. B; COSTA, T. DE A. da. Formações neológicas do português brasileiro contemporâneo com sufixo *-aço*: uma abordagem funcional. **Alfa: Revista de Linguística**. São José do Rio Preto, v. 65, p. 1-32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/4ykP3cHj8YyHCMBqZYT6nNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SILVA JUNIOR, P. R. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo de Gabriel Nascimento. **Psicologia & Sociedade**, v. 34, p. e239102, 2022.

SILVA NETO, S. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 2ª. ed. Aum. e rev. Rio de Janeiro: MEC/ INL, 1963.

SEKI, Lucy. A Linguística Indígena no Brasil. In: **D.E.L.T.A.**, vol. 15, n.º especial, 1999.

SIQUEIRA, M.; NOVAIS, V. S. de. O português brasileiro como uma língua colonial. **Revista da ABRALIN, [S. l.]**, v. 19, n. 2, p. 1–4, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1502. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1502>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. 5ª. São Paulo: Contexto, 2021.

STESSUK, S. A implantação da língua portuguesa no Brasil, em contato com o tupi antigo e as línguas africanas. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**. [S. l.], v. 8, n. 1, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/845>. Acesso em: 17 ago. 2025.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad: Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2014.

SCHWARTZ, Suzana. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

TARALLO, F. Relativization Strategies in Brazilian Portuguese [Tese de doutorado não publicada]. 1985. Universidade of Pennsylvania.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Do início ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais**. 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 14 ago. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil**. França: UNESCO, 2022. Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382175/PDF/382175por.pdf.multi. Acesso em 12 ago. 2023.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 2 ed. 6ª reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMsSgtQq6SKHTG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma Construção Coletiva. 14ª ed. São Paulo: Papyrus. 2002.

VASCONCELLOS, J. **Esquisse d'une dialectologie portugaise**. 3a. ed. Lisboa: Inst. Nac. de Invest. Cient., Centro de Ling. da Univ. de Lisboa, 1987.

APÊNDICE A – LISTA DE TEXTOS ANALISADOS

Figura 5 – O nome roubado

Cena: delegacia. Delegado na mesa. Entra investigador.

Investigador: Seu delegado, tem um caso aí fora que eu não sei resolver. Nunca vi uma coisa dessas.

Delegado: Manda entrar.

Investigador (grita para fora): Psssiu! Ô, seu! Psssiu!

Homem (humilde, entra): Dá licença?

Investigador: Conta aí pro delegado.

Delegado: Qual é o caso?

Homem: O caso, doutor, é que eu fui assaltado ali na esquina e roubaram o meu nome.

Delegado: Roubaram o quê?

Homem: O meu nome, doutor.

Delegado: Roubaram o seu nome?

Homem: Isso mesmo, seu delegado. E eu estou aqui para apresentar queixa.

Delegado: Como é o seu nome?

Homem: Eu não estou dizendo ao senhor que roubaram o meu nome?

Delegado (para o investigador): Manda dar uma busca aí pela rua pra gente pegar esse ladrão.

Investigador (saindo): Pois não, seu delegado.

Delegado: O senhor tem certeza de que roubaram o seu nome?

Homem: Tenho, doutor. Quando saí de casa eu estava com meu nome. Tanto que, na rua, quando eu passei por um amigo, ele me cumprimentou: “Como vai você, ô... ô...?”. E disse o meu nome.

Delegado: Sou delegado há mais de vinte anos e nunca vi, nem soube, de um caso como esse: roubo de nome.

Homem: E o pior, seu delegado, é que meu nome não está no seguro.

Delegado: Relaxo seu. Se estivesse, eles lhe dariam um nome novo.

Homem: Mas eu não ia aceitar. Meu nome já estava usado, mas era de estimação. Foi um presente que minha mãe me deu no dia em que eu nasci.

Delegado: Se o senhor ouvir o seu nome, o senhor se lembra?

Homem: Certamente, doutor.

Delegado: É nome estrangeiro?

Homem: Não, senhor. Artigo nacional mesmo.

Delegado: Será que é Pedro, João, José, Roberto, Paulo...

Homem: Nenhum desses, doutor.

Delegado: Vai ser difícil descobrir.

Investigador (chega, trazendo o ladrão): Peguei o ladrão ali na esquina!

Homem (reconhecendo): Foi ele, doutor. Foi ele que roubou o meu nome!

Delegado: Calma. (Para o ladrão): Como é o seu nome?

Ladrão: Jorge.

Homem (exultante): Jorge! É esse o meu nome! Eu quero o meu nome de volta!

Delegado: Devolva o nome dele já [...]!

Ladrão: Está bem, pode ficar com seu nome.

Homem: Obrigado, seu delegado. Qualquer coisa que o senhor precisar, pode me chamar. Meu nome é Jorge. Passe bem, seu delegado. (Sai.)

Delegado (para o ladrão): Agora vamos conversar. Seu nome todo?

Ladrão: Mão de Cabrito.

Delegado: Perguntei o nome.

Ladrão: Eu não tenho nome, doutor.

Delegado: [...] Quando chegou aqui você não disse que se chamava Jorge?

Ladrão: É que eu tinha roubado aquele nome pra mim. Mas o senhor mandou devolver...

Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 33.

Figura 6 – O defunto vivo

Este caso aconteceu em uma cidadezinha do interior gaúcho. Era tão nanica a cidade, que chamavam o prefeito de síndico. No comércio local, destacavam-se o Bolicho do seu Antenor, estabelecimento que abastecia a cidade com tudo que se possa imaginar, e o velho caminhão do Genésio, que fazia os carretos para a cidade vizinha.

Dizia-se que o veículo era tão antigo que, se por acaso não estivera no dilúvio, pelo menos atolara as rodas no lamaçal.

Nem funerária a cidade tinha. Por isso, quando alguém batia as botas, costumavam contratar o Genésio, para buscar o caixão na cidade vizinha, com seu velho caminhão.

Certa feita, vinha pela estrada o Genésio em seu caminhão, com uma fúnebre encomenda na caçamba, quando um vivente fez sinal, pedindo carona. O Genésio parou.

— Bom dia, tchê! Se tu não te incomodas de ir na carroceria, junto ao caixão, podes subir que te levo de bom grado.

O chiru disse que não tinha importância, pois estava apressado. Agradeceu a gentileza e trepou no caminhão, mais faceiro que mosca em tampa de xarope. E assim a viagem prosseguiu.

Nisto começa uma chuvarada, daquelas que molham até a alma.

O bagual, que viajava ao relento, não tendo onde se abrigar da chuva, vendo o caixão dando sopa, achou boa ideia deitar-se dentro dele, fechando a tampa, para melhor abrigar-se. Com o balanço da viagem, logo cochilou.

Mais na frente, outro vivente pediu carona. O Genésio falou:

— Se tu não te importas de viajar com o outro que está lá em cima, podes subir.

O segundo homem subiu no caminhão. Embora achasse desagradável viajar na companhia de um defunto em seu paletó de madeira, era melhor que andar a pé até o vilarejo.

De tempos em tempos, novos caronas subiam na carroceria, sentando-se respeitosos em silêncio, em volta do caixão.

E assim prosseguia o velório ambulante, rumo ao povoado, mais devagar que tartaruga grávida.

Avizinhando-se da cidadezinha, ao passar num buraco da estrada, um tremendo solavanco sacudiu o caixão, despertando o dorminhoco que se escondera da chuva dentro dele.

Levantando devagarinho a tampa do caixão e pondo a palma da mão para fora, o gaudério fala em voz alta:

— Tchê! Já parou a chuvarada?

Foi um corre-corre! O povo apertou o passo, partindo dali mais ligeiro que cavalo de parteira. Não ficou um único corajoso em cima do caminhão. Dizem que tem gente correndo até hoje.

Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 38.

Figura 7 - Douradinho

Quando eu estava na pré-escola, tive uma professora chamada Estrelinha. Ela usava vestidos hippies tingidos com as cores do arco-íris e sempre trazia biscoitos de granola com linhaça que não tinham gosto de nada.

Estrelinha nos ensinou a ficar sentados na hora do lanche, a colocar a mão na frente da boca para espirrar e a não comer massinha de modelar (o que a maioria dos meninos achava que era opcional). Até que, um dia, ela deu um peixinho dourado para cada um levar para casa. Ela os comprou numa promoção na pet shop. Na hora da saída, explicou para nossos pais:

— O peixinho vai ensinar sobre o ciclo da vida aos seus filhos. Eles não costumam durar muito.

Levei meu peixe para casa e o chamei de Douradinho, como qualquer outra criança no mundo que acha que está sendo original. Mas, no fim das contas, Douradinho era mesmo original.

Porque ele não morreu.



Mesmo depois de todos os peixes dos meus colegas terem ido para o grande aquário celestial, o meu continuava vivo. Ele ainda estava vivo quando eu entrei no Jardim I. Ainda estava vivo no meu primeiro ano. Ainda estava vivo no segundo, no terceiro e no quarto. Então, finalmente, ano passado, no meu quinto ano, certa manhã, entrei na cozinha e vi meu peixe boiando de cabeça para baixo no aquário.

Quando contei para minha mãe, ela suspirou.

— Ele não durou muito — disse ela.

— Como assim? — perguntei. — Ele durou sete anos!

Ela sorriu e disse:

— Ellie, este não era o Douradinho original. O primeiro peixe só durou duas semanas. Quando ele morreu, comprei outro e o coloquei no aquário. Nesses anos todos, já tivemos *uma porção* de peixes.

— Qual era o número deste?

— Décimo terceiro, o azarado — respondeu ela, me olhando de soslaio.

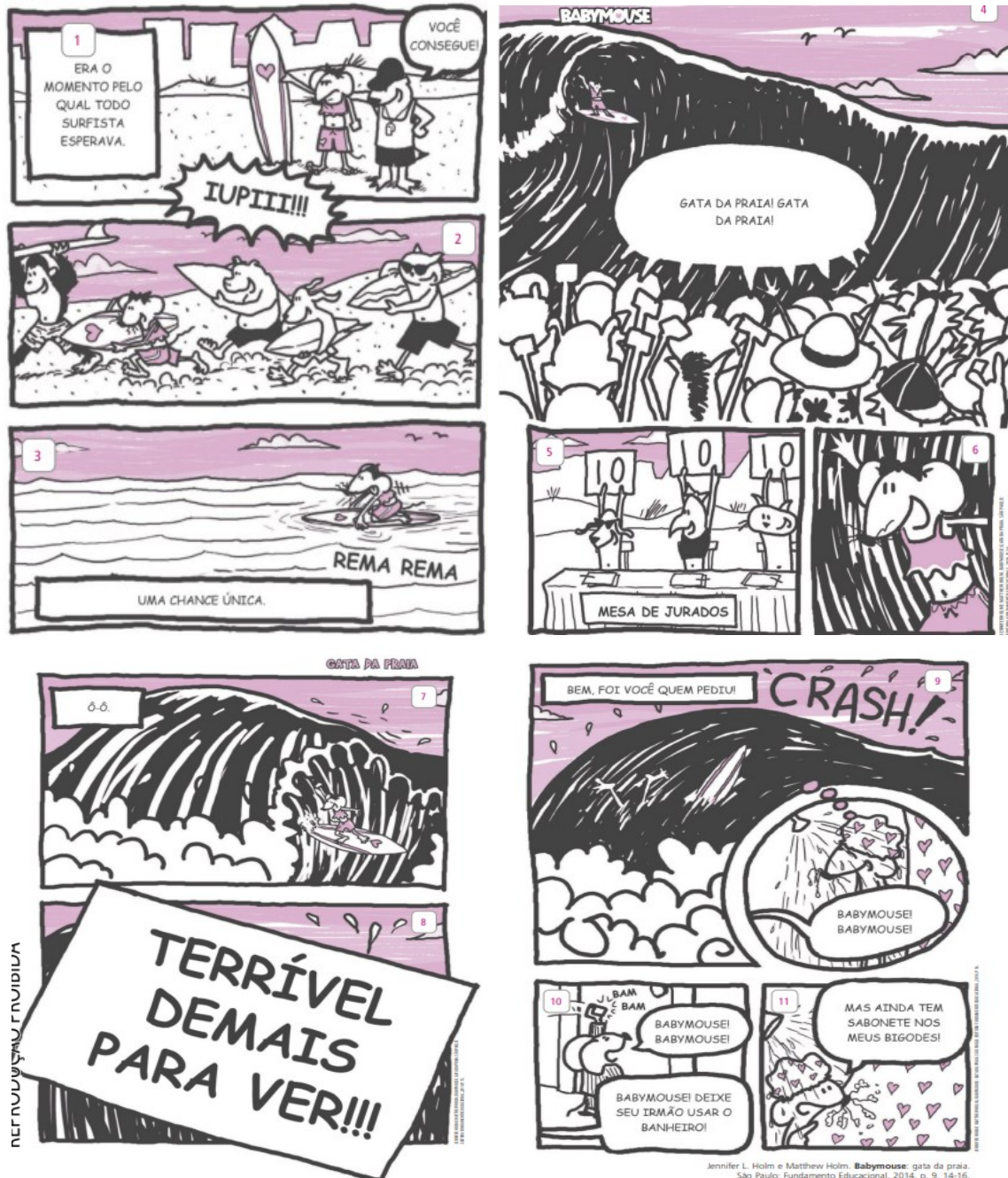
— Todos foram azarados — afirmei.

O Décimo Terceiro Douradinho recebeu um funeral no vaso sanitário, e perguntei a minha mãe se eu podia ter um cachorro.

Jennifer L. Holm. **O 14º peixinho dourado**. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2018. p. 11-13.

Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 74.

Figura 8 – A gata da praia



Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 95.

Figura 9 – Minhas férias

Minhas férias

Eu, minha mãe, meu pai, minha irmã (Su) e meu cachorro (Dogman) fomos fazer *camping*. Meu pai decidiu fazer *camping* este ano porque disse que estava na hora de a gente conhecer a natureza de perto, já que eu, a minha irmã (Su) e o meu cachorro (Dogman) nascemos em apartamento, e, até os 5 anos de idade, sempre que via um passarinho numa árvore, eu gritava "aquele fugiu!", e corria para avisar um guarda; mas eu acho que meu pai decidiu fazer *camping* depois que viu o preço dos hotéis, apesar de a minha mãe avisar que, na primeira vez que aparecesse uma cobra, ela voltaria para casa correndo, e a minha irmã (Su) insistir em levar o aparelho de som e toda a coleção de CDs dela, mesmo o meu pai dizendo que aonde nós íamos não teria corrente elétrica, o que deixou minha irmã (Su) muito irritada, porque, se não tinha corrente elétrica, como ela ia usar o secador de cabelo? Mas eu e o meu cachorro (Dogman) gostamos porque o meu pai disse que nós íamos pescar, e cozinhar nós mesmos o peixe pescado no fogo, e comer o peixe com as mãos, e se há uma coisa que eu gosto é confusão. Foi muito engraçado o dia em que minha mãe abriu a porta do carro bem devagar, espiando embaixo do banco com cuidado e perguntando "será que não tem cobra?", e o meu pai perdeu a paciência e disse "entra no carro e vamos embora", porque nós ainda nem tínhamos saído da garagem do edifício.

Na estrada tinha tanto buraco que o carro quase quebrou, e nós atrasamos, e quando chegamos no local do *camping* já era noite, e o meu pai disse "este parece ser um bom lugar, com bastante grama e perto da água", e decidimos deixar para armar a barraca no dia seguinte e dormir dentro do carro mesmo; só que não conseguimos dormir porque o meu cachorro (Dogman) passou a noite inteira querendo sair do carro, mas a minha mãe não deixava abrirem a porta, com medo de cobra; e no dia seguinte tinha a cara feia de um homem nos espiando pela janela, porque nós tínhamos estacionado o

carro no quintal da casa dele, e a água que o meu pai viu era a piscina dele e tivemos que sair correndo. No fim conseguimos um bom lugar para armar a barraca, perto de um rio. Levamos dois dias para armar a barraca, porque a minha mãe tinha usado o manual de instruções para limpar umas porcarías que o meu cachorro (Dogman) fez dentro do carro, mas ficou bem legal, mesmo que o zíper da porta não funcionasse e para entrar ou sair da barraca a gente tivesse que desmanchar tudo e depois armar de novo. O rio tinha um cheiro ruim, e o primeiro peixe que nós pescamos já saiu da água cozinhado, mas não deu para comer, e o melhor de tudo é que choveu muito, e a água do rio subiu, e nós voltamos pra casa flutuando, o que foi muito melhor que voltar pela estrada esburacada; quer dizer que no fim tudo deu certo.

Luis Fernando Verissimo. Minhas férias. Em: **O santinho**.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 61-63.
© by Luis Fernando Verissimo.

Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 114.

Figura 10 - Notícia

Tubos perfeitos coroam o **bi** de Medina

Brasileiro dá show nas ondas de Pipeline, no Havai, conquista seu segundo título mundial e prova ser um dos principais atletas nacionais



Festa. Gabriel Medina é carregado pela torcida de amigos e familiares na praia de Pipeline, no Havai, após conquistar seu segundo título mundial de surfe.

Paulo Favero

“Espaço reservado para o troféu do bicampeonato mundial”. Na sala de conquistas do surfista Gabriel Medina, no Instituto que criou com seu nome em Maresias, no litoral paulista, a mensagem servia de motivação antes do embarque para o Havai. E, como uma profecia, o atleta brasileiro cumpriu à risca o que dizia o bilhete e garantiu seu mais novo troféu no surfe.

O brasileiro conquistou o bicampeonato mundial de surfe

ontem durante a disputa do Billabong Pipe Masters, no Havai. Ele confirmou o favoritismo ao passar suas baterias sempre com bom desempenho enquanto seus adversários, o brasileiro Filipe Toledo e o australiano Julian Wilson, não tiveram como pará-lo na última edição.

Profecia: anúncio que prevê um acontecimento futuro.
Baterias: períodos em que dois ou três surfistas entram no mar para as disputas entre si.

“Trabalhei muito duro neste ano. Foi intenso, mas tudo valeu a pena. Não consigo encontrar palavras. Estou muito feliz. Quero agradecer aos amigos e familiares que vieram e me deram força. Sempre venho fazer o meu melhor. Tive fé, tentei ao máximo até o final. Vi que os rivais estavam conseguindo boas notas, mas mantive a calma, mantive a concentração e consegui novamente”, afirmou o bicampeão mundial de surfe.

[...]

Medina abraçou a mãe assim que saiu da água. Ela chorou.

Um dos trunfos do surfista é ter desde cedo o apoio da família. Quando ainda era criança, falou para o padrasto Charles Saldanha que queria ser campeão mundial. Foi daí que surgiu a parceria que dura até hoje, com Charles atuando como técnico e principal mentor do garoto. A mãe de Gabriel, Simone, é a grande incentivadora e torcedora número um do filho. O irmão Felipe é grande parceiro e a irmã Sophia já segue os passos no surfe e demonstra ter talento.



Paulo Favero. Tubos perfeitos coroam o bi de Medina. **O Estado de S. Paulo,** 18 dez. 2018. Caderno Esportes. p. A16.

Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 142.

Figura 11 - Notícia

Cachorro passa por tratamento após incidente com porco-espinho

Cãozinho foi tratado e teve todos os espinhos retirados

REDAÇÃO - O ESTADO DE S. PAULO - 26/10/2018, 15:59

Um cão da raça São Bernardo chamado Ruckus se viu em apuros após se deparar com um porco-espinho nos Estados Unidos. [...]

De acordo com a equipe de veterinários que cuidou de Ruckus, é relativamente fácil que os espinhos se desprendam do corpo do porco-espinho, mas é difícil tirá-los da pele dos animais que enfrentem o problema.

O cãozinho foi tratado e teve todos os espinhos retirados. De acordo com o site da instituição, ele já está melhor e se recuperando, e em breve estará disponível para adoção.

A recomendação [...] é de que, em casos assim, os donos dos pets ajam com cuidado. É preciso reduzir os movimentos do animal, para evitar que os espinhos se aprofundem, e não tentar tirar os espinhos por si só, para evitar que eles se quebrem.

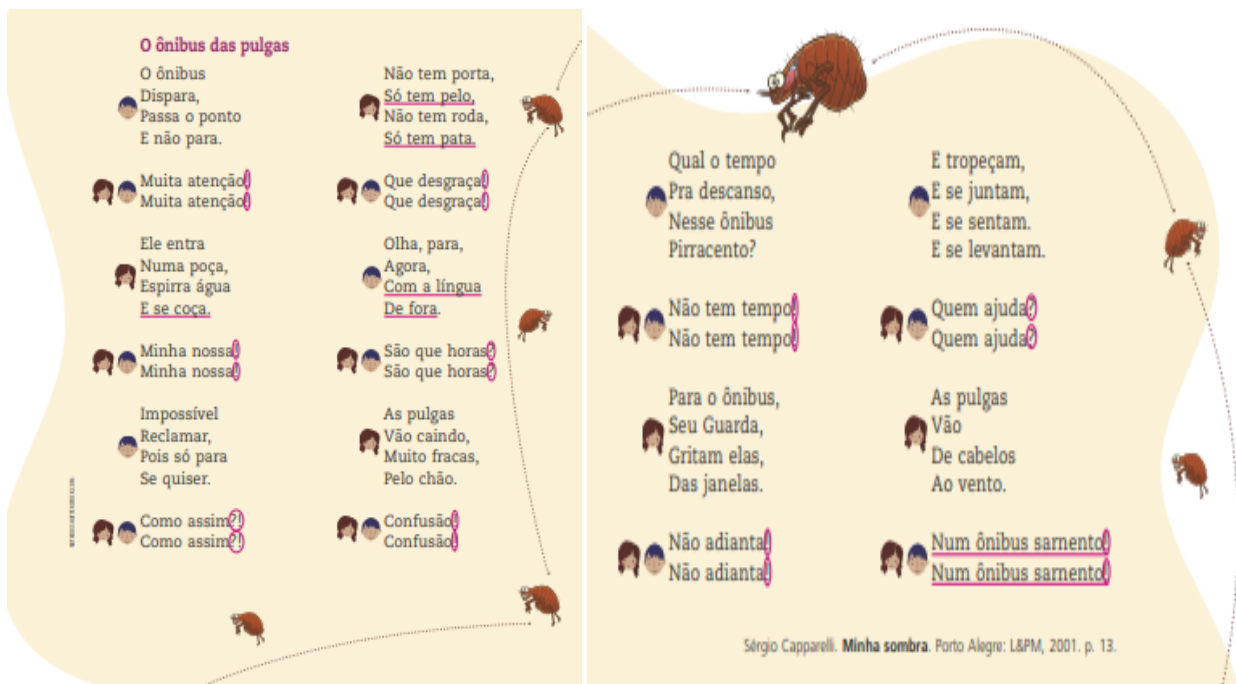
O ideal é entrar em contato com um veterinário especializado o mais rápido possível.



Cachorro passa por tratamento após incidente com porco-espinho. **O Estado de S. Paulo,** 26 out. 2018. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,cachorro-passa-por-tratamento-apos-incidente-com-porco-espinho,70002565970>. Acesso em: 2 jul. 2021.

Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 154.

Figura 12 – O ônibus das pulgas



Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 162.

Figura 13 – Poema a libélula



Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 186.

Figura 14 - O CONTO: experiências do primeiro dia na escola

Experiências do primeiro dia de aula

Meu primeiro dia na escola foi bem ruim. Hoje em dia as crianças não sabem direito como é o primeiro dia em que a gente entra na escola. Elas começam muito pequenas, com três anos estão no maternal. Comigo foi diferente. Eu já era meio grande. Tinha seis anos.

Até que chegou o dia de entrar na escola. Eu estava de uniforme. Calça curta azul, camisa branca.

Eu tinha uma camisa branca que me dava sorte. Era uma com uma pintinha no colarinho. Gostava daquela pintinha preta. Mas no primeiro dia de aula justo essa camisa tinha ido lavar. Fui com outra. Que não dava sorte.

Bom, daí a aula começou, teve o recreio, eu não conhecia ninguém. Tirei um sanduíche da lancheira, o lanche sempre ficava com um gosto de plástico por causa da lancheira, mas eu não sabia disso ainda, porque era a primeira vez que eu usava a lancheira, então tocou o sinal e fui de novo para a classe.

Até que deu certo no começo. A professora começou a aula dizendo que iria fazer uma experiência bem legal. Pegou uma bacia com água, uma caneca e uma garrafa plástica com tampa, cheia de furinhos embaixo.

Toda entusiasmada, usou a caneca para encher metade da garrafa com a água da bacia. Só aí suspendeu a garrafa. A água passou por cada buracinho.

Então, ela tampou a garrafa e a água parou de cair. A turma fez um barulho de surpresa. Parecia até que a professora tinha se transformado num mágico, daqueles que vêm em festa de aniversário para entreter crianças. Ao mesmo tempo, ela parecia a aniversariante, dona da festa.




Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 199.

Figura 15 - Como fazíamos sem... GELADEIRA

Como fazíamos sem... GELADEIRA

Na Europa, para aumentar a validade dos alimentos, as pessoas salgavam as carnes [...], secavam as frutas e deixavam tudo em um quartinho escuro, longe da luz e do calor [...]. Já no Brasil, a abundância de frutas frescas em qualquer época do ano tornava o estoque desnecessário. Quanto às carnes, em vez de guardar as carnes em locais escuros, os brasileiros deixavam as carnes expostas ao sol. O costume deu origem à carne de sol, que é muito comum no Nordeste do país.



Barbara Soalheiro. Como fazíamos sem... São Paulo: Panda Books, 2006. p. 22-24. Adaptado para fins didáticos.

Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 218.

Figura 16 - O conto de uma princesa nada tradicional



Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 224-225.

Figura 17 - O conto de uma princesa nada tradicional (cont.)

Princesa Barulhinhos

Imagine a felicidade da princesa quando, desfilando com seu mais belo vestido, entrou no salão do baile.

Ela nunca tinha visto tantos príncipes encantadores! Foi tanta emoção que não conseguiu se controlar, soltando um enorme soluço de alegria. Mas todos já estavam olhando para ela...

A princesa então ficou morta de vergonha, espirrou com tanta força que as plumas dos chapéus dos convidados saíram voando por todo o palácio.

Atchiiim!

Os príncipes se entreolhavam meio assustados.

Tamanho furacão poderia ser realmente uma princesa? Uma princesa de verdade? Para mudar o clima, o rei olhou para a orquestra e deu um sinal dizendo: "Maestro, uma valsa para levantar o astral". Um príncipe mais valente que os outros decidiu se aproximar e tirou a princesa Barulhinhos para dançar. Ela logo aceitou, mas diante de tanta emoção os roncões de seu estômago encobriram a música.

Ronc! Ronc!

"Mas que som horrível!", exclamaram os príncipes, indignados.

"Esse barulho é insuportável! É uma agressão a nossos preciosos ouvidos!"

E juntos todos começaram a gritar:

Hooooou, Hooooou, Hooooou, Hooooou, Hooooou, Hooooou...

... para a princesa, que fugiu a toda, tapando os ouvidos.

A coitada estava saindo fungando do castelo, quando apareceu um príncipe que tinha se atrasado. Ele corria a todo vapor e, mesmo esbaforido, era tão lindo que a princesa parou de chorar para vê-lo melhor.

"Meu nome é Olho de Veludo", disse para a princesa, fazendo uma reverência. "Peço que perdoe meu atraso, maravilhosa princesa, mas meu cavalo decidiu encrencar."

Barulhinhos tentou dizer que isso não tinha importância, mas foi só abrir a boca e sua barriga começou a roncar:

"Ronc, ronc..."

Figura 18 – Os três porquinhos, na real

Os três porquinhos, na real!

Mermão, eu vou te dizer que vida de lobo não é moleza! Eu sei que sou mal falado, que nem aquele bode, sabe qual? O bode expiatório, que leva culpa de tudo. Esse, pelo menos, tem vida mansa, dono e tal, refeição garantida e cama quentinha. Pra ele tanto faz se é benquisto, xingado, odiado!

Já eu tenho que malhar o dia inteiro pra ter o que comer, e ainda querem ditar meu cardápio. Querem que eu coma capim, cogumelo ou ervas daninhas, aquelas que não servem pra nada, muitas vezes até intoxicam.

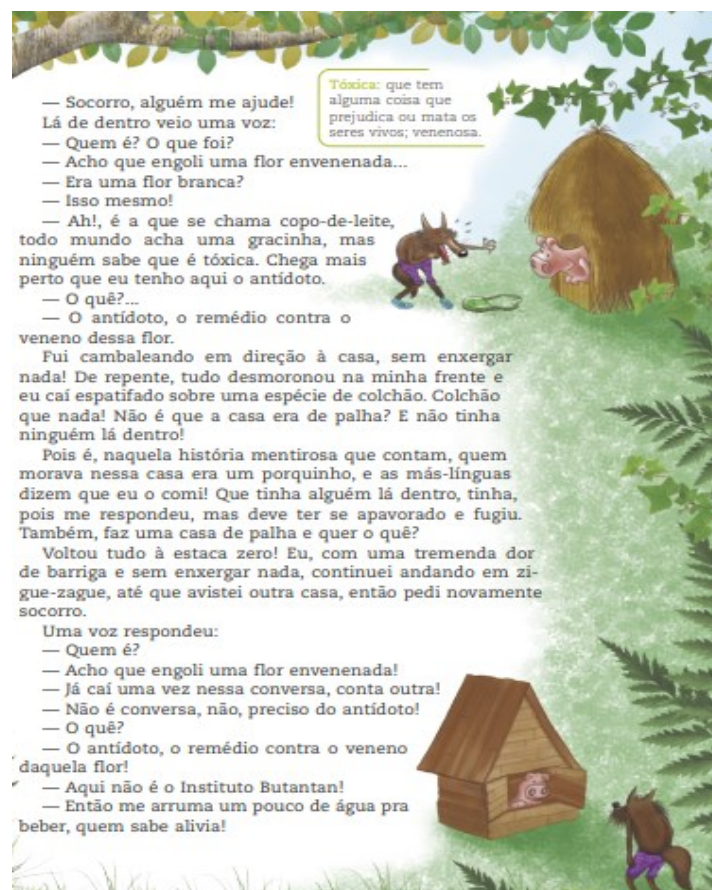
Tô te contando isso pra ver se você entende meu lado, o lado do sofredor, passando fome, frio e humilhação!

Pois veja se minha história real, essa que vou te contar, bate com aquilo que já ouviu por aí...

Então, um dia frio em que não encontrei nem uma lagartixa pro café, fui andando à beira de um rio pra ver se algum peixe pulava da água na minha boca... Daí avistei uma moita de flores brancas, cheguei perto e elas pareciam bem carnudas. A fome apertou e nhocht!, abocanhei uma. Hum, meio amarga!

Imediatamente comecei a babar, minha garganta foi se fechando, as pernas cambaleando. Eu precisava de socorro! Mas quem ia me ajudar, no meio da floresta? Minha visão ficou embaçada e comecei a andar em zigue-zague.

Finalmente, avistei uma casinha que — juro! — eu nem tinha ideia de quem morava lá. Comecei a gritar:




Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 238-239.

Figura 19 – Brinca menino

Brinca, menino

Sai daí, menino, vai brincar,
desencha dessa sala.
Vira pirata, rei, maquinista,
sultão ou malabarista,
vai correr feito um trem-bala.
[...]
Brinca, menino, brinca,
brinca com as tuas mãos.
Inventa, menino, inventa,
cultiva a tua imaginação.
[...]
Sentir o vento no rosto,
sentir na boca o gosto
da aventura, da fruta madura,
da chuva, do sal do mar,
isso nenhum game, por mais moderno que seja,
jamais vai poder imitar.



Leticia Wierzchowski. **Brinca, menino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. p. 15, 22 e 26.

Figura 20 – Noite de terror (Relato de memória)

Noite de terror

Papai e mamãe tiveram de sair por algumas horas, à noite, e nos deixaram sozinhos no quarto, eu, como de costume, tomando conta dos meus irmãos. O que parecia fácil, especialmente porque, quando eles saíram, os dois meninos já estavam dormindo, o maior numa das camas junto comigo, e o menor no berço, tudo na santa paz. Só que, uma hora depois que eles saíram, o caçulinha acordou chorando. Fui ver o que havia — e era que o pequerrucho, decerto por causa da excitação daquele dia movimentado, fez xixi no berço, e não fez pouco: o berço ficou encharcado e eu tive de tirá-lo de lá. Troquei-lhe a fralda e coloquei-o junto conosco, na nossa cama. Ficou meio apertado, mas enfim, tudo bem, ele adormeceu logo.

Mas essa paz não durou muito, e logo logo ele fez xixi de novo, molhando o lençol debaixo de nós três. Que fazer? Peguei o maninho no colo, chamei o maior, e fomos os três para a cama grande, de papai e mamãe. "Quando eles chegarem, vão dar um jeito em tudo", pensei. E, cansada, adormeci também, junto com os dois — só para ser novamente acordada, "nadando" no lençol novamente encharcado pelo inesgotável caçulinha...

Não havia outra cama para a gente ir, mas também não dava para ficar naquela molhada, e tivemos de descer, ficar no chão mesmo. Mas aí aconteceu mais um terrível imprevisto: nem bem pisamos no assoalho do quarto, quando surgiu, não sei de onde, um monstro assustador. Era uma barata, mas uma barata "tropical", enorme, de um tamanho nunca visto! As baratinhas europeias que eu conhecia eram pigmeus perto daquela, insetos meio nojentinhos, porém miúdos, pouco maiores que as unhas das minhas mãos. Mas aquela ali era do tamanho de uma ratazana, ou assim me pareceu, e acho que não ficaria mais apavorada se visse uma tarântula ou uma cobra na minha frente.

De um pulo, com o pequeno no colo e o maior atrás, voltei para a cama encharcada... Era muita desgraça junta! E, sentada sobre o lençol "xixizado", com os meus irmãozinhos dos lados, entreguei os pontos e comecei a chorar, assustando os dois, que também abriram o bué.


E foi assim que nossos pais nos encontraram pouco depois: os três sentados sobre o lençol empapado de xixi, chorando em desafinado uníssono. E o pior foi que papai e mamãe, em vez de ficarem horrorizados, penalizados e solidários, desataram a rir "às bandeiras despregadas", para minha grande raiva e humilhação. "Os adultos às vezes não entendem nada", pensei comigo, magoada. Mas logo esqueci o "doloroso" episódio — ou não? Por que será que o contei agora?

Tatiana Belinky. **Onde já se viu?** São Paulo: Ática, 2005. p. 56-57 (Para gostar de ler (junior, 5)).

QUEM É?

Tatiana Belinky nasceu em Petrogrado (atual São Petersburgo), na Rússia, em 1919, e imigrou para o Brasil aos 10 anos de idade. Consagrou-se principalmente por suas obras escritas para crianças e jovens, que receberam inúmeros prêmios e homenagens. Faleceu em São Paulo, em 2013, aos 94 anos.

Pigmeu: de baixa estatura, pequeno.
Tarântula: espécie de aranha.
Abriu o bué: abriu o berreiro, chorar bem alto.
Em uníssono: simultaneamente, ao mesmo tempo.
Rir "às bandeiras despregadas": rir sem parar.
Episódio: acontecimento.



267

Fonte: Livro A Conquista, 2021, p. 266-267.

APÊNDICE B – CARTILHA ANTIRRACISTA

Palavras de origem indígena (principalmente do tupi antigo)

Essas palavras entraram no português durante o período colonial, principalmente para nomear fauna, flora, lugares e elementos da vida local.

- ✓ Mandioca - Raiz comestível, base de muitas receitas Alimentação indígena básica.
- ✓ Caju - Fruta do cajueiro, do tupi acaiu.
- ✓ Ipê -Árvore ornamental de flores coloridas (Nome usado em várias espécies).
- ✓ Tamanduá - Mamífero insetívoro (do tupi tamanduá = “caçador de formigas”).
- ✓ Pindorama - “Terra das palmeiras” (nome dado ao Brasil pelos tupis).
- ✓ Tatu - Mamífero de casco (do tupi tatú).
- ✓ Jabuticaba - Fruta roxa que nasce no tronco (do tupi iapoti’kaba).
- ✓ Capivara - Maior roedor do mundo (do tupi kapi’wara).
- ✓ Maracujá - Fruta do maracujazeiro (do tupi mara ku’ya).
- ✓ Caatinga - “Mata branca” (Vegetação típica do semiárido).
- ✓ Igarapé - “Caminho da canoa” (Pequeno braço de rio).
- ✓ Pipoca Milho estourado.

APÊNDICE C - PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA (PRINCIPALMENTE BANTO E IORUBÁ)

Chegaram ao Brasil com os povos escravizados, ligadas à culinária, religião, música, corpo e cotidiano.

- ✓ Axé Energia vital, saudação (do iorubá àṣẹ).
- ✓ Candomblé Religião de matriz africana (termo de origem banto).
- ✓ Quilombo Comunidade formada por escravizados fugidos (do quimbundo kilombo).
- ✓ Moleque Menino (do quimbundo muleke).
- ✓ Fubá Farinha fina de milho (do quimbundo fubá).
- ✓ Cafuné Acariciar a cabeça com a mão (Do quimbundo kafuné).
- ✓ Caçula Filho mais novo (do quimbundo kasula).
- ✓ Muvuca Aglomeração, confusão (do quimbundo mvuka).
- ✓ Banguela Pessoa sem dentes (do quimbundo mbangela).
- ✓ Xingar Ofender, insultar (do quimbundo kuxinga)
- ✓ Samba Gênero musical e dança (do quimbundo semba)
- ✓ Macumba Termo genérico para práticas religiosas afro-brasileiras

APÊNDICE D - EXPRESSÕES RACISTAS COMUNS NO BRASIL

- ✓ Expressão Origem histórica por que é racista
- ✓ Denegrir Do latim denigrare, “tornar negro” Passou a significar “difamar”, associando “negritude” a algo ruim.
- ✓ Mercado negro Período escravocrata e do contrabando de africanos escravizados Liga o termo “negro” à ilegalidade e ao proibido.
- ✓ Lista negra Código de exclusão de pessoas “indesejadas” (século XIX) Relaciona o “negro” ao negativo.
- ✓ Magia negra associa práticas religiosas afro-brasileiras ao mal reforça estigmas contra religiões de matriz africana.
- ✓ A coisa tá preta Período escravocrata, usado para indicar perigo ou problema Liga “preto” ao que é ruim/difícil.
- ✓ Inveja branca Contraposição à “inveja” (negativa) Reforça ideia de que “branco” é positivo e “negro” é negativo.
- ✓ Serviço de preto Século XIX, usado por senhores de escravos para desqualificar trabalhos feitos por negros associa incompetência à pessoa negra.
- ✓ Mulata tipo exportação Período colonial e escravocrata sexualiza e objetifica mulheres negras/mestiças para consumo externo.
- ✓ Não sou tuas negas Expressão usada para indicar que não se submeterá a alguém associa “negras” à submissão.
- ✓ Moreno(a) (quando usado para evitar “negro”) Pós-abolição, parte da política de branqueamento Evita o termo “negro” por preconceito, invisibilizando a identidade racial.
- ✓ Criado-mudo Móvel ao lado da cama Nome vem do escravizado que ficava em pé, silencioso, à disposição do senhor durante a noite.
- ✓ Nas coxas Ditado que afirma que algo foi feito de forma imperfeita Referência preconceituosa à produção de telhas moldadas nas coxas de escravizados, dizendo que ficavam irregulares.
- ✓ Meia-tigela Originalmente usado para referir-se à ração reduzida dada a escravizados tornou-se sinônimo de algo ruim ou de pouco valor.
- ✓ Pardo como papel Registro documental no período colonial Era usado para classificar pessoas negras com pele mais clara, reduzindo identidade à cor.

APÊNDICE E - TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx: xxxxxxxxxxxxxxxx”, a ser desenvolvida pela aluna **AMANDA TRAVASSOS SIQUEIRA**xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM xxxxxxxxx do CENTRO DE**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. **Dra.**, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, do Parecer de Aprovação do presente projeto por um dos Comitês de Ética em Pesquisa da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Responsável
Nome completo do responsável
CPF
CNPJ
Carimbo

**APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO
PESQUISADOR**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Eu.....

(pesquisador responsável/ pesquisador colaborador) do estudo intitulado

.....

declaro que:

1. Tenho conhecimento e assumo o compromisso de cumprir os termos da Resolução (nº 466/2012 ou nº 510/2016) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.
2. Só será dado início ao estudo após emissão do parecer de aprovação do CEP/CCS – UFPB;
3. Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas durante todo o desenvolvimento desta pesquisa;
4. Todos os dados e materiais obtidos no desenvolvimento do estudo proposto serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa, e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes e apreciação prévia do CEP;
5. Todos os documentos e dados obtidos durante a coleta de dados, serão arquivados ao final da pesquisa, sob minha responsabilidade por cinco anos. Após este período serão destruídos de forma adequada.
6. A publicização dos resultados da pesquisa só será realizada para fins científicos, com apresentação em eventos relacionados à área da saúde de interesse do tema, ou em jornais científicos, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
7. Comunicarei ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley da UFPB, resultados do estudo por meio de relatórios parciais e relatório final, como também quaisquer alterações, suspensão ou o encerramento da pesquisa por meio de emendas e notificações apresentado com a devida justificativa.

João Pessoa,dede.....

Pesquisador Responsável/Colaborador (nome):CPF:

Assinatura: