

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F339	Fenômenos linguísticos e fatos de linguagem [recurso eletrônico] / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-760-4 DOI 10.22533/at.ed.604192511 1. Educação. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Sendo a Linguística conceituada como a ciência que estuda os fatos da linguagem, entendê-la, assim como seus fenômenos, é crucial, visto que a língua, como ferramenta de comunicação, compreensão e atuação no mundo, abrange dimensões que interessam a todas as atividades humanas, ainda mais no que abrange a área da educação.

Fenômenos Linguísticos e Fatos da Linguagem apresenta reflexões perpassando a heterogeneidade social, no que abrange a variação linguística, que nem sempre é devidamente reconhecida e pode levar ao preconceito e à discriminação. Dentro dessas diversidades linguísticas, as quais representam as variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada, aqui são analisadas desde, em pesquisas filológicas, a historiografia da linguística no Brasil, passando pela análise da língua em um único núcleo familiar até setores mais específicos como o ambiente jurídico, onde o operador do Direito tem os argumentos por ele utilizados como principal instrumento de trabalho. Falando em argumento, um recorte de uma pesquisa de mestrado apresenta como objeto de ensino da Língua Inglesa o gênero textual: “comentário argumentativo do Facebook”.

A educação está ligada a mudanças, a reorganizações, a reaprendizagens, a novos olhares. No que se refere especificamente à linguagem não é diferente. Assim, há a necessidade de se ter um novo olhar multidisciplinar também à educação inclusiva. Aqui são apresentados olhares em diferentes perspectivas: aliados a neurociências; à luz da produção linguística em Libras; numa perspectiva racial e social, associando aulas de Língua Portuguesa ao combate ao racismo estrutural imerso na sociedade, que por meio da linguagem, também gera nulidade de seus produtores e de sua construção de identidade; através de concepções de língua(gem) desenvolvidas historicamente que influenciaram a educação de surdos.

Finalmente, não há como discorrer sobre fenômenos linguísticos sem passar pela escrita. Baseando-se nas concepções de escrita que a definem como dom, como consequência e como trabalho, sendo a última proposta tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de Língua Portuguesa, aqui encontramos uma análise de qual o tipo de proposta de escrita predominante em comandos de coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

Para os estudiosos da ciência, este livro traz pesquisas que, além de contribuir significativamente para a construção do conhecimento, nos levam a refletir sobre fenômenos e fatos tão inerentes a aquilo que faz parte do cotidiano de qualquer um: a linguagem.

Angela M. Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK” COMO GÊNERO TEXTUAL	
Daniele Conde Peres Resende Eliana Merlin Deganutti de Barros Rodrigo de Souza Poletto	
DOI 10.22533/at.ed.6041925111	
CAPÍTULO 2	11
A POLÍTICA DO ARMAMENTO DA SOCIEDADE CIVIL À LUZ DA ANÁLISE FILOLÓGICA NOS TEXTOS BÍBLICOS	
Renato Faria da Gama Alessandra Rocha Melo Alonso Castro Colares Junior Sandro Reis Rocha Barros Rosalee Santos Crespo Istoe	
DOI 10.22533/at.ed.6041925112	
CAPÍTULO 3	17
ANALISE DE COMANDO DE ESCRITA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS	
Cássio Joaquim Gomes Elaine Aparecida dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6041925113	
CAPÍTULO 4	34
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS INCLUSIVAS E BILÍNGUES	
Luiz Antonio Zancanaro Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.6041925114	
CAPÍTULO 5	46
AS DIFERENÇAS E A DIVERSIDADE DA LÍNGUA E SEUS REFLEXOS SOBRE O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA	
Juliete Maganha Silva Eliana Crispim França Luquetti Shirlena Campos de Souza Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.6041925115	
CAPÍTULO 6	58
AS FONTES DO DE GESTIS MENDI DE SAA E O TRABALHO FILOLÓGICO DE ARMANDO CARDOSO	
Leonardo Kaltner	
DOI 10.22533/at.ed.6041925116	
CAPÍTULO 7	71
CONCEPÇÃO DE LINGUA(GEM) NO DECORRER HISTÓRICO E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	
Rogers Rocha Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.6041925117	

CAPÍTULO 8	81
DO BUROCRATÊS À POPULARIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: A SOCIOLOGIA DE PODER EXPLICANDO A LINGUAGEM CIDADÃ	
Humberto Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.6041925118	
CAPÍTULO 9	96
EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DE UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR	
Cássia da França Gomes Baptista	
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza	
Fernanda Castro Manhães	
Sebastião Duarte Dias	
Lucas Capita Quarto	
Fabio Luiz Fully Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.6041925119	
CAPÍTULO 10	105
ESTRATÉGIAS DE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO L3	
Rogers Rocha	
Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60419251110	
CAPÍTULO 11	119
HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NA 5ª SÉRIE: MECANISMOS DE JUNÇÃO E TRADIÇÃO DISCURSIVA EM FOCO	
Elaine Cristina Ferreira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251111	
CAPÍTULO 12	131
LINGUAGEM JURÍDICA	
Adelcio Machado dos Santos	
Evelyn Scapin	
DOI 10.22533/at.ed.60419251112	
CAPÍTULO 13	147
METODOLOGIAS ATIVAS E <i>ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES</i> : UMA EXPERIÊNCIA SOBRE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM	
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima	
Laís Teixeira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.60419251113	
CAPÍTULO 14	160
MONUMENTO SANTA CRUZ: UMA NARRATIVA DO SILÊNCIO	
Rafael Garcia Madalen Eiras	
DOI 10.22533/at.ed.60419251114	

CAPÍTULO 15	171
PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INTERAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS A DISTÂNCIA	
Débora Cristina Longo Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.60419251115	
CAPÍTULO 16	183
QUANDO OS FENÔMENOS FONOLÓGICOS SE ENCONTRAM - O FALAR FORTALEZENSE	
Giorgya Lima Justy de Freitas Patrícia Carla Oliveira Marinho Santana	
DOI 10.22533/at.ed.60419251116	
CAPÍTULO 17	189
UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E DISCURSIVA	
Katuscia Lucas Severino	
DOI 10.22533/at.ed.60419251117	
CAPÍTULO 18	203
A ESTABILIDADE DO USO DAS PREPOSIÇÕES A E EM LIGADAS A CIRCUNSTÂNCIAS LOCATIVAS NO PORTUGUÊS MODERNO E SEU COMPORTAMENTO NO BRASIL	
José Carlos Alves de Azeredo Júnior Thiago Soares de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251118	
SOBRE A ORGANIZADORA	217
ÍNDICE REMISSIVO	218

UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E DISCURSIVA

Katiuscia Lucas Severino

Faculdade de Formação de Professores.
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-
UERJ) - Rio de Janeiro

RESUMO: O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre as práticas de ensino de língua portuguesa na educação básica, sobretudo, de escola pública. Numa perspectiva racial e social preponderantes, pretende-se associar aulas de língua portuguesa e combate ao racismo estrutural imerso na sociedade brasileira, que por meio da linguagem, também gera nulidade de seus produtores e de sua construção identitária. A dissertação visa, fundamentalmente, investigar o porquê de os processos de letramento não surtirem efeito ao que se refere à produção discursiva desse corpus estudado, problematizando a deslegitimação do uso de gêneros textuais e discursivos que representem as interações sociocomunicativas dos alunos, afetando diretamente o reconhecimento de si enquanto produtores legítimos de discursos, tornando invisível sua linguagem e construção discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua – relações étnico-raciais – Produção discursiva – Identidade

ABSTRACT: The aim of this research is to reflect on the practices of Portuguese language teaching in basic education, especially public school. From a preponderant racial and social perspective, we intend to associate Portuguese language classes and combat structural racism immersed in Brazilian society, which through language also generates the nullity of its producers and their identity construction. The dissertation aims, fundamentally, to investigate why the literacy processes do not have effect with regard to the discursive production of this studied corpus, problematizing the not legitimation of the use of textual and discursive genres that represent the students' socio-communicative interactions, directly affecting the recognition. Themselves as legitimate producers of discourses, making their language and discursive construction invisible.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations - Language teaching - Discursive production - Identity

1 | INQUIETAÇÕES E INVESTIGAÇÕES SOBRE O PROCESSO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A abordagem a qual será feita aqui é fruto de um ensaio que parte de uma profunda inquietação sobre o processo de ensino da

língua portuguesa na educação básica, principalmente, no enfoque da escola pública. A observação e a crítica constantes das dinâmicas em que se dão esse mesmo processo criaram questionamentos sobre a própria prática docente realizada, que mesmo sob um novo paradigma de ensino (ou sua tentativa) continuava a estabelecer exclusões, insucessos ou reproduções de ações que muitos professores pensam ter superado.

Por esse prisma fundamental do papel social da língua, é urgente perceber os motivos que levam determinados grupos a não se sentirem capazes, habilitados, confiantes e reconhecedores de si como produtores de comunicação discursiva, seja em suas realizações orais ou escritas, tendo nesta a maior carga de autodepreciação.

Remetendo-se a uma educação tradicional, baseada na prescrição da língua, é muito comum a ação mecânica e nada dialógica de categorizar e conceituar elementos da língua de forma isolada, separando as relações morfológicas, sintáticas e semânticas, por exemplo. Todos esses movimentos objetivavam o uso exemplar da língua, a fim de fazer com que houvesse uma modelagem do uso para um formato ideal (SANTOS, 2007-p.13).

Com a constatação que havia um abismo entre uso e padrão normativo (na forma convencional clássica), as práticas de letramento, entendidas como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2010- p.21) era uma proposta mais que palpável ao ensino, uma forma de sair das ações isoladas e desconexas do ensino vigente. Desse modo:

Não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam os usos e não o inverso. Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual todos, à moda como de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas. E isto que nós fazemos será objeto central de nossa investigação neste momento. Trata-se de uma análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas. Estas, as formas, estarão sendo analisadas a serviço daqueles, os usos, e não o contrário. (MARCUSCHI, 2010. p.16)

Já que as práticas tomavam novos rumos – o de conceber as interações sociais e a forma como elas se dariam no processo discursivo - era também necessário estabelecer de que forma esse ensino seria abordado para ocorrência de atividades que eivassem as manifestações linguísticas reais e não mais puramente abstratas (SCHNEUWLY, 1997 apud SANTOS, 2007 p.15). Para KOCH (2011, p.15) é a concepção de língua como lugar de interação em que os sujeitos ativos produzem e reproduzem suas interações discursivas a partir de suas construções sociais, históricas e ideológicas, portanto:

Schneuwly e Dolz hipotetizam que é através dos gêneros – vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais

e rituais das práticas de linguagem- que essas práticas se encaram nas atividades de aprendizagem, justamente em virtude de seu caráter intermediário e integrador. Por isso, eles são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, uma ferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY e DOLZ apud KOCH, 2011 p.56)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's - 1998) instituem um caminho dentro das propostas de reformulação e, apesar de trazerem questões como identidade, contexto histórico-social e ideológico, realizações comunicativas e seus espaços de ocorrência, dicotomia clássica a ser superada entre linguagem de prestígio e estigmatizada, fuga dos processos normatizadores, entre tantas outras análises, suas indicações não foram suficientes a ponto de fazer o professor não recair na mesma prática engessada de dois movimentos: o da tradição (raízes profundas e entranhadas) e o da generalização do espaço escolar e dos produtores de discursos ali presentes.

Pensando na tradição, os gêneros já vinham - e continuam - sendo usados como instrumentos de reprodução de modelos elencados como tipicamente escolares (DOLZ e SHNEUWLY 1995 apud SANTOS, 2007-p.15), ou seja, havendo uma valoração do que pode (deve) entrar nos estudos da língua, continuando a servir como base para um movimento, prioritariamente, descritivo-prescritivo. Quando se trata de produção, o que se observa é a cópia fiel do gênero bem como sua transfiguração para o padrão normativo, seja a qual esfera ele pertença.

No movimento de generalização do espaço escolar, é imprescindível entender que não se pode excluir a própria sala de aula como um grande gênero, e discursivo, a priori, onde seus sujeitos numa interação constante traçam estratégias para ocorrência e construção daquele texto. E, sendo o gênero discursivo de natureza “relativamente estável enunciativamente” (BAKTHIN [1953], 1992 apud KOCH, 2011), a sala de aula terá seus requisitos fixos, mas também conterà os seus sujeitos historicamente construídos por concepções culturais e ideologias que os cercam.

Para além dos gêneros clássicos - os costumeiramente aplicados nas aulas que envolvem sequência típicas tipológicas narrativas, dissertativas e argumentativas como prioridade (SCHNEUWLY, 1997 apud SANTOS, 2007 p.15) - abordados nas aulas, é preciso entender que, apesar de a escola ser um espaço de conhecimentos novos e de expansão das dinâmicas de interação por meio da linguagem, ela não pode anular a própria produção de conhecimento que é intrínseca àquele mesmo espaço. Não se pode mais desprezar a formação histórica, cultural, ideológica do próprio espaço escolar personificado nas relações de seus produtores. A escola, ainda que seja um instrumento vivo de aprendizagem, tende a anular seu contexto de produção e as formas de linguagem ali presentes em nome da boa e velha tradição.

Com isso, o que se quer afirmar é a necessidade de se fazer uma reflexão sobre os motivos de tantos movimentos e produções intensas para a mudança do ensino de

língua não terem surtido o efeito desejado ao longo desses últimos anos, sobretudo, no que esse refere a alunos de escolas públicas de periferias e subúrbios ou ainda de alunos que pertençam a classes sociais inferiores que coabitam os espaços de maior prestígio.

O PNAD contínua 2016 aborda que 9,9 por cento da população analfabeta é negra (IBGE, 2016). O censo 2018 indica que 75% da Educação de jovens e adultos no nível fundamental e 63% do nível médio é também negra. Este último dado aponta que a defasagem idade-série para os negros é imensamente maior que para brancos. O que remete a um outro dado: o da evasão escolar (INEP, 2018).

Há de se presumir, e é o que será proposto aqui, a existência de outros mecanismos de influência que vão além da estratégia universal de ensino aplicada a todos os alunos, como um método homogeneizador das produções discursivas. O que se desenvolverá neste ensaio é um olhar aguçado da relação entre o ensino de língua e os que estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem na forma como eles interagem e se observam dentro dessa relação.

Com isso, o ensino repousará na identidade de seus produtores, respeitando suas essências, seus meios de produção, sua concepção de linguagem bem como analisando as formas de negação de espaços discursivos legítimos, as formas de preconceito e estigmatização de suas práticas linguísticas. E, por fim, como essas relações do ensino de língua universal reproduzem o status quo paradigmático das relações de poder por meio da linguagem.

A proposta aqui residirá nas relações raciais, prioritariamente, e como se desmembram na estruturação social. O principal objetivo é transformar essa inquietude sobre o ensino de língua a partir da investigação de como se dá esse mesmo processo, pesquisando como fazer com que as concepções linguísticas sejam aplicadas sem continuar a promover a invisibilidade de diversas comunidades de produção discursiva e a não inserção delas na sociedade por meio de um abismo linguístico que desconsidera a história de produção de seu próprio território e de seu povo.

2 | POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (KABENGELE MUNANGA, 2005 - p.18)

O mito da democracia racial que percorre o território brasileiro é um dos grandes

paradigmas a ser esmiuçados quando se pensa em fazer educação formal. Colocando a escola como o primeiro grande espaço sociabilizador do indivíduo, em que este vai ao (de) encontro do diferente e do seu próximo - seja em convicções, ideias, costumes, valores - é preciso, mais que nunca, entender o tamanho da importância das relações estabelecidas neste espaço e como elas se dão.

O que os anos de pesquisa revelam é que o espaço escolar é tido como o maior ambiente de propagação de políticas racistas implementadas ao longo de séculos desde o fim da escravidão. “O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário” (ABDIAS NASCIMENTO, 1978 apud SANTOS, 2002, p.23). E o funcionamento dessa dinâmica atende a vários movimentos políticos de segregação racial.

A abordagem vai de práticas de exclusão direta ao acesso escolar (e posterior, permanência) até o uso de grandes obras literárias ainda estudadas como clássicos nos currículos escolares, seja na formação acadêmica dos professores ou na educação básica. Tomemos como explicitação da ação SOUZA (2005) a qual menciona que: “a famosa coleção de Monteiro Lobato, tão valorizada pelos educadores e, sem dúvida, por mérito. Mas não podemos deixar de observar, nesses textos, uma intensa carga racista e discriminatória explícita e direta.”

A ideia de que o território brasileiro é composto da tríade índio- português-africano, portanto não há separação racial, e sim social está impregnada nas bases de formação do pensamento brasileiro. Usa-se a formação histórica da identidade territorial, totalmente desprezada no processo colonial, para instaurar o que vigora até os dias atuais: o mito da democracia racial. Para tal,

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade Brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem numa situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005- p.46)

O que se percebe do sistema educacional é que, apesar de ser visto como forma de ascender socialmente dentro dessa sociedade estratificada, para os negros brasileiros, ela se torna mais um mecanismo de reprodução das práticas colonialistas que não deixaram de ser exercidas mesmo depois do processo de descolonização, pois “a educação formal não era só eurocentrista e de ostentação ao Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros” (SANTOS, 2005- p.22).

Dentro desse cenário de superação do mito da democracia racial e de tornar a escola um espaço legítimo de combate e não de reprodução de racismo, a Lei 10.639 (2003) que torna obrigatória o ensino de história e da cultura afro-brasileira bem como

as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) instauram medidas de legalidade fundamentais para inverter uma educação que despreza as raízes culturais de composição de seu território e exclui os seus habitantes pelo menosprezo e apagamento da história que carregam.

Pautas como resgate da identidade, reconhecimento da história de resistência por meio da linguagem e suas influências na composição linguística do português brasileiro, das relações reformuladas neste território, das narrativas e heranças da oralidade, reconhecimento da diversidade dos povos, superação do racismo por meio das práticas afirmativas de inserção do povo negro em espaços negados, e tantos outros movimentos de afirmação cultural, histórica e identitária compõem o documento legal (DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004).

Práticas que vêm sendo propostas de implementação há aproximadamente 15 anos, produzindo resultados importantes, mas que precisam ser expandidos urgentemente dentro do ideário escolar, superando a ideia da discussão e abordagem desses temas para meros fins de datas comemorativas, conforme a própria lei intenciona.

Os movimentos que se inclinarem a realizar dentro do espaço escolar uma educação antirracista devem partir da ideia de que o racismo no Brasil é estrutural. Portanto, irá se verificar formas de sua perpetuação desde às que são invisíveis aos olhos de muitos da sociedade, por meio de práticas simbólicas até as formas mais evidentes da negação da ação racista (aquelas enraizadas, vistas como brincadeiras ou “coisas” comuns do cotidiano), todas com naturalização nas relações de poder existentes do branco sobre o negro.

Pensando nessa relação de subordinação que advém das heranças coloniais, eiva-se o conceito de (de) colonialidade trazido pelo grupo latino “Modernidade e Colonialidade”. Os países que sofreram com a colonização carregam em si essa noção de amarras fundamentadas pelo colonialismo que, mesmo após o fim da colonização, mantém-se atrelados pelos laços de “subalternidade” e exploração estabelecidos nas relações de poder pelo domínio do ser e do saber. Sendo assim, a colônia se finda, mas o que permanece no território são as mesmas reproduções eurocentradas e seus pensamentos acerca da formação da sociedade. Segundo o grupo:

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também reproduz o lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizar destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno da sua cultura,

Pautadas na análise desses conceitos que fundamenta a relação histórica racista da sociedade brasileira, pode-se perceber como as formas de racismo se manifestam intensamente nos diversos espaços, e como é urgente transfigurar o ambiente escolar de perpetuação da divisão racial para uma educação antirracista que, se de fato implementada, proporcione não só a valorização do povo negro e sua recolocação nos espaços de produção sociais bem como faça a sociedade branca brasileira desconstruir esse “fetichismo” eurocêntrico, como afirma o Grupo Latino, estabelecendo, portanto, uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras(...) Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES,2005 P.149)

E a instituição de um movimento por uma educação que se pense antirracista parte da reflexão à constatação, da constatação à reflexão novamente, para, então, chegar à observação das práticas e suas reformulações. Isso por que “Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos” (GOMES, 2005, p.149).

O que se quer dizer é que há um imediatismo em repousar-se sobre as relações dadas naqueles espaços, reconhecendo-os como promotores de segregação racial por meio de seus instrumentos simbólicos: sejam aparatos consolidados no processo de ensino, como teorias e os próprios livros didáticos, a saber. Sejam nas interações entre os sujeitos e suas concepções historicamente formadas, principalmente dos educadores - que compõem uma menção hierárquica no processo de ensino.

Aludindo ao papel fundamental do professor nessa implementação de uma educação antirracista, GOMES (2005) observa que “ao tratar da temática racial, alguns docentes usam de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas”. E desse modo propõem a reflexão: “Que tipo de profissionais temos sido?”

E é para cumprir esses caminhos nada simples que este ensaio levanta questões profundas do processo formativo da sociedade brasileira, pensando na escola como um espaço legítimo de combate ao racismo estrutural, já que nela se dão relações fundamentais de aprendizado para convivência social, que somente através de um

processo de interculturalidade crítica pode-se estabelecer relações fundamentais para a construção da superação dessa colonialidade do ser que alimenta e fundamenta as práticas racistas. É sob esse prisma decolonial que repousam reflexões do ensino proposto.

3 | UM OLHAR NA PRÁTICA

As inquietantes reflexões sobre os caminhos que vinham sendo moldados acerca de como os alunos se deparavam, reagem com as aulas de língua Portuguesa e se desenvolviam nelas vão sendo clarificadas ao ponto que a investigação promove a necessidade de se considerar que as práticas docentes não podem deixar escapar um olhar mais amplo, crítico e sensível a questões histórica e socialmente construídas: um olhar étnico-racial.

Nesse sentido, falar de prática é retomar conceitos que precisam superar a mera reprodução de modelos, considerando todos os envolvidos como sujeito de suas aprendizagens. Para tal, retomaremos FREIRE (2002) que elucida:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p.12).

A crítica maior sobre a transferência de um conhecimento repousa na ideia de que, ao encarmos um ensino que deve depositar conhecimentos num sujeito, despreza-se toda história de vida, toda a sua formação cultural, seus valores e seu papel ativo na sociedade. Foi o que o FREIRE (1994) tratou como Educação Bancária- a que deposita, transfere e transmite conhecimentos, servindo para propagar a opressão e a cultura do silêncio - e vale aqui a servir de ponto de partida para se tecer um paralelo com a reflexão do que os professores vêm se propondo a desenvolver em suas aulas de língua portuguesa.

E para o propósito deste ensaio, de que modo não excluir as vivências, a identidade racial e social do aluno, o processo de aquisição da escolarização; e que estratégias, reformulações e análises sobre a prática podem ser feitas para implementar uma educação antirracista, a única forma de diminuir os abismos que segregam a maior parte da população brasileira hoje e, conseqüentemente, a mesma que está nas escolas públicas de ensino, à margem do processo escolar formal?

Vale ressaltar que Segundo o censo do IBGE 2016, a população brasileira, diferentemente de 2010, está autodeclarada como maioria negra, tendo pardos e pretos totalizando 54,9 por cento dos habitantes do Brasil. Um dado imprescindível para que o pensamento entre relações raciais e educação – exclusão do espaço escolar e negação curricular por resistência à implementação de fato da 10.639 seja

repensada e discutida imediatamente.

Longe de trazer um manual com práticas, o que se vêem se desenhando nessas linhas são propostas iminentes dos objetivos de se ensinar uma língua em suas múltiplas formas de realização (e o que vai se ensinar de fato) e de como esse processo se revelará, de modo que os envolvidos no processo não sintam desprezados, porque não veem representatividade, não sentem produtores de discurso, tampouco estão inseridos no sistema intelectual e simbólico de uso da linguagem. Assim, vemos que:

Pessoas não são livres para falar e escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente controladas pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia ou a empresa interessada na supressão da escrita e da fala (tipicamente crítica). Ou ao contrário, elas têm que falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever (DIJK, 2008 - p. 18).

O que Teun A. Van Dijk (2008) aponta em seus estudos de análise crítica do discurso são as formas como as relações de poder (abuso) se dão na sociedade por meio da linguagem, principalmente na perspectiva racista sob enfoque na mídia e suas formas de controle das mentes. Valendo-se das análises dos seus estudos, é possível ancorar a questão de como os professores, numa aula de língua, poderiam tratar as notícias veiculadas acerca da figura da população negra, elucidando essa estratégia de abuso de poder por meio da linguagem?

Aponta-se a direção de que o uso é campo ideológico e histórico, logo é preciso que se valha dele para além de uma simples categorização de nomenclaturas, desprezando a real função de sua existência. Desse modo,

Uma coisa é estudar formalmente, por exemplo, os pronomes, as estruturas argumentativas ou movimentos de interação conversacional e outra coisa é fazê-lo com igual rigor como parte de um programa de pesquisa mais complexos que mostram como tais estruturas podem contribuir para reprodução do racismo ou sexismo na sociedade. (DIJK, 2008 – p. 16)

E para a expansão dessa reflexão, que textos podem percorrer as aulas para que se haja uma desconstrução dos perfis socioidentitários de cunho racistas formados desde o processo de colonização? Bem como, é fundamental pensar na abordagem em que, optando pelos clássicos os quais tragam essas mesmas cargas pejorativas do período da escravidão e do pós-libertação para atender os processos de apagamento da comunidade negra, como abordá-los?

Para mensurar o tamanho e a profundidade desse ensaio que fala de exclusão, invisibilidade e perpetuação da segregação racial por meio da linguagem, toma-se a forma como vem operando ao longo de todos esses anos de história racista o ensino e o uso da língua. Há vários termos que carregam significados pejorativos e humilhantes amplamente trabalhados em textos, sejam eles clássicos ou atuais, bem como no vocabulário escolar corrente entre os profissionais, sobretudo professores

em atividade de aula. SOUZA (2005) aponta que:

Não podemos desconsiderar que esta polaridade relacional (do branco com o bem e/ou o bom, e do negro com o mal e/ou ruim) tende a reforçar as representações sociais pejorativas e estigmatizantes no que tange aos conceitos e concepções relativos aos negros e negras, na linguagem popular, nas expressões da grande imprensa e até nas falas de educadores e educadoras. Imagine-se uma sala de aula com crianças ou adolescentes que estão fazendo um trabalho de classe e deparam-se com este tipo de conceituação em um dicionário, livro ou texto. Como reagirão essas crianças? O que acontecerá com a autoidentificação de cada uma delas? É indispensável que diante de tais realidades o professor intervenha com vistas a desmistificar essas concepções errôneas. SOUZA, 2005, p.107)

Ainda repousando sobre a identidade dos alunos e seu reconhecimento dentro das literaturas abordadas, uma análise fundamental no ensino de língua é avaliar como se dá a dinâmica da produção discursiva contida nelas e quanto elas carregam de branquitude. Segundo Beatriz Petronilha (2007) que ao mencionar Piza (2000) e Tatum (2003) afirma que a branquitude se refere ao fato da soberania étnica do branco sobre as demais, uma vez que o homem branco se sente superior ao ponto de não se enquadrar no conceito racial.

Para auxiliar essa reflexão da branquitude e suas relações de poder na língua, retorna-se a DIJK (2008) quando propõem os questionamentos: “quem tem acesso à (produção da) notícia ou aos programas e quem controla tal acesso? Os realases de quem estão sendo lidos e usados? Quem está sendo entrevistado e citado?”. Perguntas, que expandidas, respondem muito sobre o domínio de produção dos discursos.

No mesmo contínuo investigativo, deve-se observar as (poucas) obras trazidas em que haja personagens negros, no sentido de sensibilizar-se para como é que são vistos (em seus papéis sociais) e como são tratados (na questão física e psicológica) essas personagens; e incomodar-se com a negação da entrada na escola das obras que se originam de autores negros. Para além do conteúdo, repousar criticamente na escolha e na abordagem deste material em suas consequências, compreendendo que:

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. (SILVA, 2005, p.24)

Já que se mencionou a produção literária e a forma como ela pode anular ou resgatar a identidade do aluno, no livro “Na Minha Pele” do escritor e ator Lázaro Ramos, há uma narrativa singela, plural e totalmente voltada aos aspectos de descoberta identitária do ser negro no Brasil. O livro que se estrutura como autobiografia (mas negada estilisticamente pelo próprio autor) tece uma rede de relações afetivas e de

luta na busca desse encontro com seu lugar social. Segundo o próprio autor:

É uma narrativa capitaneada por mim, mas que conta com a contribuição de uma série de personagens(...) São pessoas de diferentes idades, profissões, gênero e religiões(...) Não sou um acadêmico ou um pensador com trabalhos voltados para esta temática, e nunca pretendi expor aqui um estudo, mesmo que informal, sobre as questões raciais no Brasil(...) a linha que costura esse livro é a minha formação de identidade e consciência sobre esse tema, Mas que, no fundo, é só um artifício para falar de todos nós. (RAMOS, 2017, p.08)

A abordagem discursiva feita na obra trata de questões latentes a serem discutidas na sociedade, abrangendo um gênero textual muito comum nas salas de aula de língua portuguesa, pondo-se, inclusive numa abordagem formal da língua. Em um contínuo de exemplo de textos que podem ocorrer no ensino, a obra “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus trará também, agora numa linguagem muito menos afetuosa, a mesma relação de busca por identidade e autorreconhecimento dentro da sociedade.

A obra conhecida como “O diário de uma favelada”, vai revelar essa busca escritora (de um grupo segregado por questões raciais) pelo reconhecimento através das palavras, que, inclusive, mostra a tentativa de aproximação com o padrão formal da época, mas que marca bem sua identidade linguística (muito estigmatizada) e em que nenhum momento ruma para uma obra cujo valor pode ser desmerecido. O que só reforça o que se diz em relação à busca da legitimidade identitário-discursiva.

A alusão a estas duas obras vai ao encontro com essa proposta no sentido de perceber a importância do aprisionamento do ensino da língua a uma visão estigmatizada das práticas discursivas dos grupos considerados minoritários, seja pela linguagem empregada – o que se revela prioritariamente no livro De Carolina de Jesus - seja no conteúdo e na autoria – o que se apresenta em ambas literaturas de cunho político na luta racial.

A escolha das duas obras, apesar de pertencerem a modelos textuais do padrão clássico tipológico narrativo, logo tipicamente escolar, tratam de obras que são invisíveis nas aulas de ensino de língua, principalmente a de Carolina de Jesus, por questões já mencionadas. Trazer essas duas obras como exemplo, focaliza a ideia de que é preciso inserir temáticas que falem das questões raciais e dos seus abismos. Como também instaura uma quebra na hegemonia da branquitude autoral das aulas de língua.

Não se pode, também, cair na mesmice da prática (super) corretiva em que se trabalham as obras consideradas foras de padrão como alvo para remodelagem, conserto e adequação seja da linguagem, seja do tema. É preciso observar que “em seu contexto de produção e de circulação, o gênero textual atende a exigências, necessidades e propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados” (BETH MARCUSHI, 2007, p.60).

Para muito além dessas duas obras, há uma infinidade de suportes textuais

e possibilidades teórico-metodológicas para aplicação de um ensino de língua nas relações étnico-raciais, que será posto na prática, observando alguns critérios já colocados, mas, sobretudo, que eive a multiplicidade de gêneros, não só em variedade textual mas também no aspecto intercultural crítico de seu conteúdo e sua produção, assim:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. ((WALSH, 2001 apud CANDAU e OLIVEIRA, 2010 – p. 28)

É refletir numa visão decolonial, pois se o conhecimento linguístico hoje “Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007 apud CANDAU e OLIVEIRA 2010 – p.19), criando todo um sistema em que se sobrepõem valores culturais, biológicos e étnicos de um grupo sobre outro, como fazer uma educação que não exclua, não apague, que não mantenha relações racistas e desiguais? É por esse prisma que os professores devem pensar as práticas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo levantou questões pertinentes à prática de aulas do ensino de língua portuguesa que levassem em consideração não só as análises consolidadas sobre o conhecimento da linguagem, mas também um meio mais justo e igualitário para uma educação linguística que respeite os produtores de discurso e seus espaços de produção.

Ao mencionar questões como identidade, construção histórico-cultural, legitimidade, abuso de poder pelo uso da linguagem, colonialidade do conhecimento, a proposta toma um corpo ousado, pois tratará de relações sociais muito fundamentadas na sociedade brasileira, que saem dos ambientes de conforto e de reprodução de um discurso sobre o ensino já estabelecido.

Longe de supor que é um entendimento plenamente consensual. O movimento é, antes de tudo, doloroso, pois reconhecer que a sociedade se fez sobre bases racistas e que a escola serve de manutenção para sua reprodução, a acepção não é, e nem se pretende que seja, simples. Contudo, é humanamente impossível supor que esse desconforto em reconhecer os erros que vêm sendo cometidos possa ser maior que nulidade de todo um povo. Logo, o movimento de reflexão e ação não passa de uma obrigatoriedade urgente das práticas escolares de ensino.

Dessa forma, espera-se que este ensaio seja mais uma contribuição para o despertar de estudos sobre o tema, de outros caminhos, não necessariamente novos, mas em outras bases de priorização. Para além da afirmação de estratégias já defendidas no ensino de língua portuguesa ao longo desses anos, amplamente esmiuçados pelos autores citados, a proposta repousa em avaliar os métodos, os suportes, os gêneros textuais - seus conteúdos, seus temas, suas referências e autorias – para que atendam a uma educação voltada às relações étnico-raciais no ensino da língua.

É preciso mais que nunca, inquietar-se, investigar, expandir o olhar para além das barreiras já fincadas de um ensino que privilegia e atende a um determinado grupo hegemônico. Pensando na educação pública de periferia e subúrbios, fechar os olhos é continuar a reproduzir uma educação linguística que despreza seus produtores, e não expandi-lo ao macro é contribuir para a manutenção do racismo por meio do conhecimento linguístico em todas as esferas sociais.

REFERÊNCIAS

Bezerra. Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos In: Bezerra, Dionísio e Machado. Maria Auxiliadora, Angela Paiva e Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Editora Párabola, 2010.

Brasil. Presidência da república. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Ensino e obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira**. Brasília, 2003

___ Conselho nacional de educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

___ IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNDA)**. Brasília, 2016.

___ INEP. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2016

___ Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais de língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos**, 1998.

Candau. Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 In. 37 | p.45-55. Artigo disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05

____ Candau e Oliveira. Vera Maria e Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. v.26 | n.01 | p.15-40.

Dijk. Van Teun. **Poder e Disurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2008

Freire. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. ____ **Pedagogia do Oprimido**, 1994.

Gomes. Nilma Lino: educação e relações étnico raciais: refletindo sobre algumas técnicas de atuação; Munanga. Kabengele: introdução; Silva. Ana Célia: A desconstrução da discriminação no livro didático in **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 2005.

Gomes. Nilma Lino: Alguns termos e conceitos presentes no debate de relações étnico-raciais no Brasil- uma breve discussão; Santos. Sales Augusto dos: A lei n.10639-03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro; Sousa. Francisca Maria do Nascimento: Linguagens escolares e reprodução do preconceito in Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal.** 1.Ed, 2005. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/

Jaccoud, Osório e Soares. Luciana, Rafael Guerreiro e Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 após a abolição.** Brasília, IPEA,2008. Disponível em <https://portal.mec.gov.br>

Jesus. Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2014. 10ed.

Koch. Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez editora, 2011.

Marcushi. Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero; Santos. Carmi Ferraz. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: Cavalcante, Mendonça e Santos. B.C Marianne, Márcia e Carmi Ferraz. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Marcushi. Luís Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez editora, 2010.

___ **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Editora Parábola, 2008.

Silva. Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Revista Educação.** Porto Alegre, ano XXX, n.31 p.489-506, 2006.

Ramos. Lázaro. **Na Minha Pele.** São Paulo: editora objetiva, 2018

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração pública 81, 82, 88, 90, 91
Aquisição da escrita 119, 127, 130
Aquisição de língua de sinais 34
Armamento 11, 15

B

Bíblia Sagrada 11, 12
Brecha informacional 81, 82, 84

C

Cinema 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169
Comandos de escrita 17, 18, 22, 23, 31
Comunicação 3, 5, 13, 19, 22, 24, 35, 36, 37, 42, 43, 51, 71, 74, 76, 78, 79, 83, 85, 89, 102, 105, 106, 107, 108, 114, 115, 116, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 145, 149, 152, 162, 173, 176, 179, 190, 191, 200, 210, 217
Concepção de lingua(gem) 71, 78, 79, 192

D

Democracia 81, 82, 84, 85, 87, 90, 92, 131, 192, 193

E

Educação 9, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 71, 77, 78, 79, 80, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 117, 131, 147, 148, 149, 151, 153, 158, 159, 182, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 202, 217
Educação bilíngue 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 78, 79, 106
Educação inclusiva 34, 35, 37, 39, 41, 42, 96, 97
Ensino 1, 2, 3, 9, 10, 17, 18, 19, 21, 23, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 70, 71, 73, 77, 78, 80, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 129, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 168, 171, 172, 173, 176, 180, 181, 182, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 217
Ensino a distância 171, 182
Ensino de língua 54, 77, 80, 118, 171, 182, 189, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 202
Ensino fundamental 17, 18, 23, 32, 33, 42, 56, 80, 100, 104, 106, 119, 121, 122, 125, 129
Ensino híbrido 147, 148, 149, 150, 159
Equipe multidisciplinar 96, 98, 99, 102
Escola 10, 17, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 80, 98, 99, 101, 102, 103, 118, 119, 120, 121, 122, 128, 147, 148, 149, 152, 153, 158, 182, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 200, 201, 202
Espanhol 66, 105, 106, 110, 111, 115, 116, 117, 205
Estímulos 96, 97, 98, 101, 134

Estratégia de Comunicação 105

Estudos anchietanos 58

F

Fenômenos fonéticos 183, 184

G

Gêneros textuais 1, 2, 10, 17, 107, 115, 154, 189, 201, 202

H

História 15, 24, 25, 39, 53, 62, 63, 70, 77, 78, 79, 110, 126, 130, 142, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 186, 188, 192, 193, 194, 196, 197, 201, 215, 216

Historiografia da linguística 58, 59

I

Identidade 37, 40, 47, 51, 55, 57, 78, 87, 120, 161, 176, 183, 184, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200

Inclusão 4, 12, 15, 43, 44, 78, 84, 85, 86, 87, 96, 103, 106, 116, 158

Interação 3, 19, 22, 23, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 51, 55, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 92, 120, 133, 134, 137, 150, 151, 153, 157, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 190, 191, 197

L

Lei 14, 41, 44, 79, 80, 88, 106, 131, 139, 140, 143, 146, 193, 194, 201, 202, 203

Língua 1, 2, 9, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 159, 171, 175, 176, 182, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Língua de sinais 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 71, 76, 80, 117, 118

Linguagem cidadã 81, 82, 84, 91

Linguística 7, 11, 15, 35, 36, 37, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 89, 92, 93, 108, 110, 117, 118, 119, 122, 126, 128, 129, 130, 158, 173, 174, 178, 182, 190, 194, 199, 200, 201, 203, 204, 211, 216

Linguística histórica 130, 203, 204, 216

Livros didáticos 17, 18, 31, 195, 198

M

Mecanismos de junção 119

Metaplasmos 183, 187, 188

Metodologias ativas 147, 148, 149, 150, 152, 157, 158, 159

Motivação 20, 26, 30, 31, 32, 96, 97, 100, 102, 104, 129, 157

Mudança linguística 54, 130, 203

N

Narrativa 25, 39, 61, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 198, 199

P

Pistas de contextualização 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 181, 182

Política 11, 21, 35, 36, 41, 42, 45, 50, 60, 62, 65, 71, 72, 79, 82, 85, 93, 117, 165, 166, 198, 200, 215

Português moderno 203, 204, 206, 211, 213, 214, 215

Preposição 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214

Processos 40, 44, 50, 52, 62, 83, 85, 100, 102, 103, 130, 133, 136, 149, 150, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 194, 197

Produção discursiva 189, 192, 198

R

Relações étnico-raciais 189, 194, 200, 201, 202

S

Santa Cruz 63, 66, 160, 162, 164, 165, 169

Sequência didática 1, 147, 152, 153, 158

Sociedade 11, 13, 16, 20, 37, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 61, 62, 68, 69, 72, 73, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 116, 131, 134, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 161, 163, 164, 166, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Surdo 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118

T

Tradição discursiva 119, 126, 130

Tradução intralinguística 81, 82

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-760-4



9 788572 477604