



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

ANA KÉZIA DOS SANTOS NASCIMENTO

**ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: POR UM ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA AFRO-FRANCISCANO, CULTURALMENTE
SENSÍVEL E INTERCULTURAL**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE
2025**

ANA KÉZIA DOS SANTOS NASCIMENTO

**ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: POR UM ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA AFRO-FRANCISCANO, CULTURALMENTE
SENSÍVEL E INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado de Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África (MEL Malês) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

SÃO FRANCISCO DO CONDE
2025

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema de
Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.**

Nascimento, Ana Kézia dos Santos. N196e

Entre a escola e a comunidade: por um ensino de língua portuguesa afro-franciscano, culturalmente sensível e intercultural / Ana Kézia Dos Santos Nascimento. - São Francisco do Conde - Bahia, 2025.

73 f : il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-áfrica, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof^a Dr^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

1. Sociolinguística. 2. Pedagogia culturalmente sensível. 3. Educação intercultural. 4. Educação - Linguística. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 306.43

ANA KÉZIA DOS SANTOS NASCIMENTO

**ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: POR UM ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA AFRO-FRANCISCANO, CULTURALMENTE
SENSÍVEL E INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado de Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África (MEL Malês) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês.

Aprovado em: 10/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

Prof.^a Dr.^a Manuele de Andrade Lima

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que não apenas me sustentou, mas me bordou. Com linha invisível e firme, costurou em mim a coragem que eu não sabia nomear. Quando tudo parecia desfiar, Ele me alinhavou com fé.

Aos meus pais que me ofereceram muito mais do que apoio: me deram estrutura. Foram eles que me permitiram chegar até aqui, com oportunidades construídas com esforço, generosidade e visão. Me deram o colo quando precisei parar, o silêncio quando tudo em mim pedia espaço, e a pausa necessária para reorganizar o que parecia desfeito. Sou porque eles me sustentaram nos momentos em que eu não sabia como seguir. Cada conquista minha carrega o cuidado, a paciência e a confiança que recebi deles. E, por isso, esse caminho também é deles.

À Alegria Emanuel, que soube ser presença mesmo nos meus silêncios. Que me deu espaço para desabar sem pressa, sem julgamento, apenas com escuta e acolhimento. E quando tudo em mim parecia se perder, ele me devolvia o sorriso, como quem devolve o sol depois da tempestade. Sua companhia foi abrigo nos dias em que a ansiedade apertava, e sua leveza me lembrava que ainda havia beleza, mesmo quando eu esquecia. Obrigada por ser pausa, respiro e recomeço.

À minha orientadora Sabrina Balsalobre que não desistiu de mim nem nos dias em que eu mesma quase desisti. Que acreditou neste trabalho com uma força maior do que a minha, e enxergou caminhos quando tudo em mim parecia escuro. Ela viu em mim o que eu ainda não conseguia ver, e me buscou todas as vezes que foi necessário, com paciência, firmeza e generosidade. Sua presença foi mais que orientação: foi resgate, foi impulso, foi cuidado. E, por isso, este trabalho também é dela.

Aos professores do Programa, que me ofereceram palavras como sementes. Algumas germinaram rápido, outras dormiram no solo até que eu estivesse pronta. A todos, minha gratidão.

Aos colegas de turma, que foram travessia. Com vocês, aprendi que o saber também se constrói em roda, em riso, em cansaço compartilhado. Obrigada por serem parte do meu caminho.

À coordenação e à secretaria do mestrado, que não apenas organizaram, mas acolheram. Que entenderam que por trás de cada documento há uma história, uma urgência, uma vida. Obrigada pela sensibilidade rara.

À FAPESB, (Nº BOL0124/2023 – Cota: 2023) pelo financiamento que foi mais que recurso, foi tempo, foi respiro, foi possibilidade.

E a mim mesma. Porque houve dias em que o corpo pesava mais que o mundo, e o silêncio dentro de mim gritava mais alto que qualquer palavra. Dias em que o tempo parecia suspenso, e cada passo exigia uma força que eu não sabia se ainda morava em mim. Mas eu insisti. Eu fui. Mesmo quando tudo em mim pedia pausa. E hoje, eu sou.

Dedico este trabalho à minha prima e irmã
Isabela, que nesse tempo, se foi cedo demais,
rápido demais, e deixou em mim uma falta que
não se preenche. Em todas as linhas, ela está;
em todos os pensamentos enquanto eu escrevia;
em cada lágrima que caía no teclado, me
forçando a parar. Ela torcia pelo meu sucesso,
e, por lembrar disso, foi que decidi continuar.

RESUMO

Esta dissertação nasce de uma vivência pessoal da autora, mulher negra, franciscana e egressa da rede pública de ensino, que ao longo de sua trajetória acadêmica percebeu a ausência da cultura afro-franciscana nas salas de aula do município de São Francisco do Conde (BA). A partir desse incômodo, transformado em investigação, o trabalho propõe uma análise crítica do ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva da pedagogia culturalmente sensível e da interculturalidade crítica, a partir de autores como Frederick Erickson (*apud* Mattos, 2004) Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2005) Vera Maria Candau (2008, 2020) e Catherine Walsh (*apud* Candau, 2008). Apesar da riqueza cultural afro-franciscana, marcada por tradições orais, musicais e religiosas, essas referências permanecem pouco exploradas no espaço escolar, o que contribui para o silenciamento de identidades afrodescendentes e a manutenção de uma lógica eurocêntrica no currículo. A investigação busca compreender como práticas pedagógicas que reconhecem as experiências culturais dos estudantes podem promover o fortalecimento de suas identidades linguísticas e sociais. A metodologia articula revisão teórica, pesquisa de campo e elaboração de sequências didáticas inspiradas na cultura local, com destaque para o samba chula e outras manifestações afro-franciscanas. O estudo evidencia que integrar saberes comunitários ao ensino da língua materna amplia o engajamento dos alunos, favorece a aprendizagem crítica e fortalece o vínculo entre escola e comunidade, contribuindo para uma educação linguística antirracista, plural e socialmente transformadora.

Palavras-chave: sociolinguística; pedagogia culturalmente sensível; educação intercultural; educação - linguística.

ABSTRACT

This dissertation emerges from the personal experience of the author—a Black woman, Franciscan, and graduate of the public education system—who, throughout her academic journey, noticed the absence of Afro-Franciscan culture in the classrooms of São Francisco do Conde (Bahia, Brazil). From this discomfort, transformed into inquiry, the work proposes a critical analysis of Portuguese language teaching through the lens of culturally responsive pedagogy and critical interculturality, drawing on scholars such as Frederick Erickson (*apud* Mattos, 2004), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Vera Maria Candau (2008, 2020), and Catherine Walsh (*apud* Candau, 2008). Despite the richness of Afro-Franciscan culture—marked by oral, musical, and religious traditions—these references remain underexplored in educational spaces, contributing to the silencing of Afro-descendant identities and the perpetuation of a Eurocentric logic in the curriculum. This investigation seeks to understand how pedagogical practices that recognize students' cultural experiences can promote the strengthening of their linguistic and social identities. The methodology combines theoretical review, field research, and the development of didactic sequences inspired by local culture, with emphasis on samba chula and other Afro-Franciscan expressions. The study demonstrates that integrating community knowledge into mother tongue instruction enhances student engagement, fosters critical learning, and strengthens the bond between school and community, contributing to an antiracist, pluralistic, and socially transformative linguistic education.

Keywords: sociolinguistics; culturally sensitive pedagogy; intercultural education; linguistic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Normas linguísticas: entre o prestígio e o estigma	25
Figura 2	Censo demográfico de 2022: proporção da população por cor ou raça	26
Figura 3	Dados do IBGE em relação à raça da população franciscana	52
Figura 4	Acervo de livros de autores franciscanos disponível na biblioteca pública municipal	57
Figura 5	Mosaico – Capabodes, São Francisco do Conde – BA	58
Figura 6	Esquema de Sequência Didática segundo o Interacionismo Sociodiscursivo	59
Figura 7	Para não deixar o samba morrer	60
Figura 8	QR Code para acesso ao vídeo	62
Figura 9	Retalhos	64

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL: A ORIGEM	15
2.1	PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL NO BRASIL	22
2.2	CULTURA: POR CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS	31
3	INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	36
3.1	INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	36
3.2	EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL	42
4	SÃO FRANCISCO DO CONDE: BREVES DADOS SÓCIO-HISTÓRICOS	52
4.1	A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SÃO FRANCISCO DO CONDE: ENTRE HERANÇA COLONIAL E RESISTÊNCIA CULTURAL	53
5	ETAPAS METODOLÓGICAS	56
5.1	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS AFRO-FRANCISCANAS	59
5.2	SEQUÊNCIA 01: PARA NÃO DEIXAR O SAMBA MORRER	60
5.3	SEQUÊNCIA 02: RETALHOS	64
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação reflete sobre a necessidade de uma educação linguística que realmente empodere estudantes de grupos minorizados, especialmente da população afro-brasileira, permitindo-lhes acessar espaços historicamente negados sem que suas identidades sejam negligenciadas. A principal motivação para a realização deste estudo surgiu de uma experiência pessoal vivida enquanto estudante do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e egressa do sistema educacional público de São Francisco do Conde – cidade situada no estado da Bahia, pertencente à Região Metropolitana de Salvador e culturalmente engajada no Recôncavo Baiano. Em um evento acadêmico em minha universidade, havia uma palestrante do município de São Francisco do Conde, que apresentou um conjunto de obras literárias e científicas elaboradas por autores/as franciscanos, a fim de enaltecer a produção artística e cultural local. No entanto, durante meu percurso escolar, não tive acesso a nenhuma dessas produções, já que não estavam disponíveis nas salas de aula para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do município.

Nesse sentido, por mais que a cultura de São Francisco do Conde seja muito rica e diversificada, não é comum ocorrer um elo entre a produção de saberes locais e o processo de escolarização formal. Essa realidade, infelizmente, não ocorreu exclusivamente comigo, mas tem sido compartilhada com muitos outros alunos que carregam consigo lacunas que deveriam ter sido preenchidas pela presença de suas próprias culturas em seu percurso escolar, ao invés de haver sistematicamente a imposição de culturas alheias, consideradas legítimas para ocupar o currículo escolar.

O processo desta pesquisa teve início durante minha graduação no curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB / Campus dos Malês). Naquele momento, o trabalho buscava compreender as lacunas no ensino de Língua Portuguesa em São Francisco do Conde, com foco inicial na valorização da cultura local e afro-brasileira. Contudo, o avanço da pesquisa foi interrompido devido à pandemia da COVID-19, que trouxe desafios inesperados e adiou sua continuidade. Agora, a investigação é retomada com uma perspectiva teórica ampliada e uma abordagem metodológica mais robusta, incorporando novos dados encontrados por meio do trabalho de campo. Essa retomada permitiu uma releitura crítica do problema de pesquisa, enriquecendo as reflexões e propondo caminhos mais sólidos para a construção de um ensino linguístico sensível, intercultural e justo.

Justamente durante o processo de pesquisa de campo, enquanto estava a caminho de uma visita, conversava com o condutor do transporte, um rapaz de 29 anos, sobre o intuito da minha pesquisa. Então, citei a cultura franciscana como alvo da minha investigação. De pronto, recebi a seguinte pergunta: “E tem”? Esse questionamento foi suficiente para ampliar o escopo das minhas preocupações em relação à inserção da cultura afro-brasileira e franciscana nas salas de aula. O jovem rapaz, natural do município, iniciado e formado na rede de ensino público da cidade, aos 29 anos, desconhece a legitimidade da própria cultura. Trata-se de mais um caso de identidade escolar forjada por outras histórias e manifestações que não lhe pertencem, enquanto o que é seu por direito foi guardado em gavetas empoeiradas. Ele é um exemplo, entre tantos outros, que tiveram negada a experiência de tocar com os pés descalços o chão da própria cultura.

Nessa linha reflexiva, o ensino de Língua Portuguesa no município de São Francisco do Conde apresenta desafios importantes quando analisado sob a perspectiva dos critérios legais e pedagógicos do ensino da história e da cultura afro-brasileira, especialmente no que diz respeito à valorização da cultura franciscana local. Apesar da relevância histórica e cultural do município, marcada por uma rica herança afrodescendente, observa-se a existência de lacunas no processo educativo que limitam a efetivação desses elementos no currículo escolar, conforme preconizado pela Lei 10.639/2003. É importante citar que o município de São Francisco do Conde, após alguns anos de lutas e resistências, possui um referencial curricular reformulado e que discute sobre a valorização do repertório linguístico e cultural dos estudantes. A construção do novo Referencial Curricular Franciscano (RCF), em 2019, buscou mergulhar na história e cultura local, a fim de fortalecer a relação da comunidade com as suas origens.

O referencial teórico desta dissertação fundamenta-se em abordagens críticas e decoloniais da educação, articuladas com as teorias da pedagogia culturalmente sensível, da sociolinguística e da sociolinguística educacional. A pedagogia culturalmente sensível, conforme discutida por autores como Frederick Erickson (*apud* Mattos, 2004) e aplicável no contexto brasileiro por autores/as como Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka (1981; 2015), destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizam as identidades culturais e linguísticas dos estudantes, promovendo um ensino inclusivo e transformador. A sociolinguística e a sociolinguística educacional, por sua vez, fornecem as bases para compreender as relações entre linguagem, identidade e poder, destacando como as variedades linguísticas refletem as experiências culturais e sociais dos grupos minorizados, conforme discutido por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) e outros. Em diálogo com a Lei 10.639/2003, essas perspectivas permitem problematizar as lacunas no

ensino de Língua Portuguesa em São Francisco do Conde, revelando a necessidade de uma abordagem educativa que conecte a história e a cultura afro-brasileira, especialmente a franciscana, às práticas escolares, fortalecendo a identidade cultural e linguística dos estudantes.

A metodologia deste trabalho é composta por uma abordagem teórica, seguida de um trabalho de campo colhendo materiais relacionados à cultura franciscana e, por fim, pela produção de sequências didáticas dentro da mesma perspectiva, a fim de proporcionar aos professores atuantes no município a possibilidade de expandir e aprimorar as suas práticas pedagógicas e, além disso, despertar neles a vontade de contribuir com essas discussões e com a realidade dos estudantes, apresentando uma nova postura em sala de aula.

2 A PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL: A ORIGEM

Assim como todo ser vivo, o ser-humano precisa de espaços favoráveis para o seu pleno desenvolvimento. Além das necessidades básicas necessárias para a sobrevivência, precisamos também suprir outras necessidades que nos permitem viver e nos desenvolver. Duas delas, por exemplo, são a interação social e a segurança, as quais possibilitam juntas uma experiência de vida mais humana. Quando se trata de educação e do processo de aprendizagem de crianças e de adolescentes, tais necessidades passam também a ser consideradas prioritárias, já que para um aprendizado eficaz, é necessário que os alunos interajam com a comunidade escolar e sintam-se seguros neste espaço.

Acerca disso, um estudo realizado, em 2018, pelas pesquisadoras Linda Darling-Hammond e Channa M. Cook-Harvey, do Learning Policy Institute (EUA), aponta que as crianças e adolescentes têm um aprendizado mais satisfatório quando se sentem seguras e apoiadas. Elas refletem:

As crianças aprendem quando se sentem seguras e apoiadas, e a sua aprendizagem fica prejudicada quando estão com medo ou traumatizadas, eles precisam de apoio em ambientes e habilidades bem desenvolvidas para gerenciar o estresse. Portanto, é importante que as escolas proporcionem um ambiente de aprendizagem positivo que permita os alunos aprenderam habilidades socioemocionais, bem como conteúdo acadêmico (Darling-Hammond; Cook-Harvey, 2018, p.1).

Quando falamos de segurança, aqui, não nos limitamos apenas à proteção à integridade física do indivíduo, mas também à segurança emocional que colabora consideravelmente com o desempenho escolar positivo. Desta forma, o ambiente de aprendizagem precisa estar imerso em práticas que permitam que o estudante se sinta protegido das diversas violências que permeiam o espaço escolar, dentre elas, o silenciamento e o apagamento dos seus traços culturais em prol da manutenção de uma cultura hegemônica. Especialmente quando falamos de estudantes pertencentes às classes menos privilegiadas da sociedade, essa discussão se torna ainda mais urgente.

A sociedade é permeada por várias relações de poder que propiciam a propagação de estratégias que tentam extinguir as marcas da diversidade, dentre elas, o uso da linguagem para perdurar uma noção de inferioridade em relação a grupos sociais específicos, como por exemplo o uso do termo “minorias”. É crucial reiterar que todo indivíduo é constituído por linguagem e toda produção linguística é atravessada por ideologias. Durante um longo período, essas pessoas foram identificadas como “minorias sociais”, por serem vistas como “grupos que têm baixa

representação social, ou seja, compostos por um número reduzido de indivíduos", conforme observa Sandra Roza, que é coordenadora de Diversidade, Equidade e Inclusão (DEI) e Relacionamento Institucional (RI) na Rede de Jornalistas Pretos pela Diversidade na Comunicação, em uma matéria veiculada pelo mesmo veículo jornalístico intitulada como "Você sabe o que são grupos minorizados?". Em sua reflexão, a autora Sandra Roza destaca a necessidade de refletir e substituir o termo "minorias" por "grupos minorizados", perspectiva crítica apresentada por Muniz Sodré (2005), já que o significado do primeiro sugere "passividade", "submissão", "redução", enquanto o segundo indica que a expressão se refere à falta de voz ativa nas decisões de poder, um processo ativo de exclusão em que estes grupos são "colocados/percebidos como menores, quando na verdade não o são". Os dados do IBGE apresentados na matéria, corroboram essa discussão:

Para entender melhor, apresento alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos anos 2021 a 2023, sobre a população brasileira, que é composta por: 56% de pessoas negras; 51% de mulheres (sendo 28% mulheres negras), 12% de pessoas LGBTAQIA+ (Unesp e USP, 2022), 8,4% de pessoas com deficiência (9,9 % mulheres e 18,2 % pessoas negras), 1% de pessoas amarelas, 0,8% de pessoas indígenas. Em contrapartida, os dados sobre representatividade nas esferas do Poder apresentam que: homens brancos representam 20% da população, 705 mil deles detêm a renda de 15% da renda do país (USP, 2021), 1% dos homens brancos mais ricos têm renda média mensal de R\$ 114.944,50 – valor maior que o recebido por 32,7 milhões de mulheres negras (R\$ 1,6 mil) (USP, 2021), 80% dos homens brancos estão em cargos de lideranças nas empresas e 63% estão no congresso nacional. (Roza, s/d).¹

A partir da leitura desses dados, é possível perceber nitidamente que a construção do termo "minorias" não reflete a realidade demográfica da população brasileira e é um nítido exemplo de estratégias ideológicas de poder para exclusão. Trata-se de estratégias que atravessam as relações e espaços sociais, incluindo o ambiente escolar que é amplamente afetado pelas influências das relações de poder que são disseminadas através da ideologia dominante. A escola possui uma importância primordial, uma vez que essa instituição é um ambiente onde uma diversidade de grupos sociais se encontram, transformando esse local em um reflexo da sociedade. Infelizmente, essa atmosfera reproduz relações de poder que legitimam a exclusão, o silenciamento e a opressão.

Muitos pesquisadores dedicam-se a trazer à luz teorias que expliquem ou, até mesmo, deem instruções sobre como tornar o processo de ensino/aprendizagem livre de violências e

¹ Jornalistas pretos. Rede de Jornalistas pela diversidade da comunicação. *Você sabe o que são grupos minorizados?* Disponível em: <https://redejpcomunicacao.org/2023/05/09/voce-sabe-o-que-sao-grupos-minorizados/>. Acesso em: 5 dez. 2024.

traumas. Contudo, as profundezas do oceano onde residem as mais significativas respostas são temidas por boa parte dos que se propõem a navegar por essas águas, que optam pela obviedade e tranquilidade de teorias que logo se apresentam na superfície. É inegável que tais contribuições são de grande relevância para tudo o que conhecemos a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de alunos de diferentes camadas sociais. Mas, ainda assim, não é o suficiente para alcançar todas as mentes e corpos que são frequentemente atravessados pelas desigualdades que se apresentam de diversas formas.

Ainda não é satisfatório o que tem sido levado em consideração nas investigações sobre o assunto. Há muitas páginas e longas teorias que nem sequer se aproximam das realidades que precisam de uma atenção particular e não padronizada, a fim de respeitar e valorizar as subjetividades de cada indivíduo. Enquanto isso, os alunos são afastados cada vez mais da oportunidade de vivenciar uma experiência escolar transformadora, que seja capaz de romper com os estigmas criados e enraizados na sociedade.

A partir de preocupações como estas é que o professor Frederick Erickson, especialista norte-americano em Antropologia da Educação, reflete sobre as possíveis razões para o baixo rendimento dos alunos provenientes de grupos minorizados. Em seu artigo denominado de *Transformação e sucesso escolar: a política e cultura do êxodo educacional* – tradução para a língua portuguesa de Carmem Lucia Guimarães de Mattos (2004) –, Erickson discorre sobre as teorias que giram em torno dessa problemática, além de apresentar caminhos possíveis para uma educação que verdadeiramente engaje os estudantes e os valorize, sem a necessidade de silenciar e apagar os seus traços identitários. O autor apresenta algumas explicações dadas pelo campo da antropologia e da sociolinguística que buscavam justificar o baixo rendimento escolar dos alunos pertencentes às classes minorizadas.

Inicialmente, ele aponta que uma das explicações correntes para o baixo resultado dos alunos provenientes de grupos minorizados encontrava-se relacionada à diferença cultural entre professor e aluno e à baixa motivação dos estudantes que estão mais preocupados com as oportunidades no mercado de trabalho, isto é, com a sobrevivência financeira imediata. Este pensamento está diretamente ligado à lógica capitalista, conforme explicitado pelo filósofo István Mészáros (2008), em sua obra *A educação para além do capital*. Mészáros analisa a relação entre educação e trabalho no mundo capitalista, enfatizando como o sistema educacional atual prepara os indivíduos para se submeterem às imposições do mercado de trabalho exploratório. Ele argumenta que essa relação é alienante, pois o foco está em formar trabalhadores disciplinados e eficientes, em vez de seres humanos plenos, levando à

perpetuação de um sistema dominante, cujo objetivo é subjugar as classes menos privilegiadas. Ele argumenta:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (Mészáros, 2005, p. 15).

Nessa perspectiva, em função dos objetivos da presente pesquisa científica, convém associar a lógica capitalista por meio da qual funciona o sistema escolar contemporâneo, descrita por Mészáros (2008), e a realidade do município de São Francisco do Conde, foco desta pesquisa. Desde a década de 1950, a Refinaria Landulpho Alves foi implementada no município. Trata-se da primeira refinaria brasileira, criada antes mesmo do surgimento da Petrobrás, a qual foi incorporada em 1953. Desde então, a Landulpho Alves impacta não apenas a economia local, mas também o imaginário de jovens, especialmente de homens, que, ao alcançar a maioridade, almejam inserção na indústria como principal objetivo, muitas vezes em detrimento da continuidade dos estudos.

Esse cenário contribui significativamente para o aumento dos índices de “fracasso escolar”, com muitos jovens enfrentando reprovações sucessivas nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ao atingirem a maioridade civil, frequentemente abandonam os estudos ou optam por concluir-los por meio de exames supletivos, ainda que esta última alternativa seja pouco procurada, considerando que o certificado de conclusão do Ensino Médio nem sempre é exigido para ocupar vagas no setor industrial. Infelizmente, o sistema educacional, profundamente influenciado por essa lógica, contribui para a existência e consolidação desse pensamento ao promover a rápida inserção no mercado de trabalho, em postos cuja remuneração é ínfima, como a principal recompensa dos estudos.

Abordo esse tema com a propriedade de quem vivenciou de perto os desdobramentos dessa lógica, tanto na comunidade quanto em minha própria família, especialmente em dois irmãos mais velhos. Apesar do esforço e do desejo de nossos pais em incentivar a trajetória acadêmica, ambos sucumbiram à lógica que lhes impunha a necessidade de assumirem, o quanto antes, a responsabilidade de serem provedores da família. Tal ideia os levou a acreditar que qualquer adiamento dessa função os tornaria um fardo, reforçando um ciclo que perpetua a

desvalorização da educação formal como um caminho viável para o desenvolvimento pessoal e social.

Erickson (*apud* Mattos, 2004) continua sua análise acerca das explicações comuns para o baixo rendimento de alunos de classes sociais minorizadas, as quais circulavam nos círculos acadêmicos tradicionais, explicando sobre a teoria do déficit genético. De acordo com essa perspectiva, crianças pobres “de cor” ou base cultural linguística minorizada eram consideradas “intelectualmente e moralmente inferiores em comparação com crianças de classe média” (2004, p. 434). Ele não assume a questão racial como fator determinante para tal explicação, mas deixa implícito, já que, historicamente, os grupos considerados minorizados são os que as pessoas não brancas são participantes.

Teorias como esta foram difundidas ao longo dos séculos, dentre elas uma das mais famosas foi a eugenista. Desenvolvida no século XIX, tentava comprovar a ideia de superioridade racial a partir de supostas bases científicas, fomentando a noção de que alguns grupos humanos eram geneticamente superiores e outros inferiores. Especialmente, no caso dos povos afrodescendentes e indígenas, os eugenistas utilizaram a estrutura craniana e outras características biológicas destes povos, distorcendo argumentos para legitimar a discriminação racial e a escravidão, construindo uma narrativa de que estes indivíduos eram moral e intelectualmente inferiores, promovendo, inclusive, a noção de “higiene racial” a fim de “purificar” e “melhorar” a descendência desses povos com o principal foco no branqueamento da população. Apesar de essa teoria ter sido desmontada a partir de provas concretas, os vestígios desse pensamento permanecem na sociedade e influenciam práticas discriminatórias e preconceituosas.

A noção do déficit genético foi substituída pela noção de “déficit cultural”. Dentro desta perspectiva, a nutrição substituiu a natureza, ou seja, deixou-se de acreditar que as crianças eram inherentemente fadadas ao fracasso, pela sua compleição genética e passou-se a defender que o ambiente em que viviam lhes levaria ao fracasso, tanto em função de sua alimentação quanto de sua cultura vistas como empobrecidas. Assim sendo, os alunos de grupos minorizados “não obtinham bons resultados, porque não viviam num ambiente cognitivamente estimulante”. Nesse sentido, o ambiente e organização familiar, considerados “inadequados”, impactavam diretamente na formação dos estudantes. Além disso, de acordo com essa teoria, a sua língua e o estilo de vida eram intelectualmente empobrecidos e considerados “culturalmente” inferiores. Tal explicação vem de uma tradição equivocada que tenta excluir toda e qualquer contribuição dos povos não-brancos do campo da intelectualidade e os colocam no campo da “cultura”

(palavra dita de forma pejorativa e repleta de preconceitos), em uma tentativa de torná-los subalternos, como se ser considerado “cultural” fosse inferior.

Analisando tal perspectiva, é possível notar a inferiorização e marginalização dos modos de vida, da língua e do que é considerado cultural em relação às pessoas de classes minorizadas, especificamente as pessoas não brancas. De acordo com Erickson (*apud* Mattos, 2004), ao longo dos anos, em que a antropologia da educação se tornou um campo de estudos independente, a justificativa do déficit cultural passou a ser criticada por conta do seu caráter etnocêntrico. Para o autor, essa justificativa não é racista, como a noção de déficit genético, porém é culturalmente preconceituosa. Contudo, com as novas considerações sobre o assunto, as posições tomadas por tais pensadores revelam o caráter racista das teorias, visto que as crianças pobres continuavam a ser caracterizadas de maneira ofensiva como “carentes e corrompidas”. Quando analisamos a população a que esta teoria se refere, deduzimos que ela está diretamente ligada – porém de forma velada – à raça.

Justamente em 1968, época em que essa ideia era difundida, aconteceu a “campanha dos pobres” em Washington, movimento organizado pelo ativista negro Martin Luther King, e a *Southern Christian Leadership Conference*. Após a morte de Martin Luther King, as manifestações foram lideradas por Ralph Abernathy. Esta manifestação histórica foi marcada pela luta dos pobres afro-americanos de diversos lugares dos Estados Unidos que exigiam os direitos econômicos e humanos negados a eles, incluindo uma educação igualitária e de qualidade. A partir desse contexto histórico e de outros fatos marcantes, seria ingenuidade afirmar que as discussões relacionadas à educação dessa população não estavam ligadas a este cenário social.

Frederick Erickson (*apud* Mattos, 2004) continua as suas reflexões, mas, dessa vez, a partir de uma visão que coloca a língua como fator central. Desse modo, o autor refere-se a antropólogos sociolinguistas, os quais identificaram no interior da escola um fator determinante para o baixo rendimento escolar dos alunos minorizados, que era a diferença no estilo de comunicação entre professores e alunos. Essa justificativa para o baixo rendimento absolvia a culpa dos alunos e dos professores, associando às “falhas inadvertidas de compreensão” (2004, p. 436), em que os professores e alunos não conseguiam lidar com os “buracos negros culturais” existentes neles.

Diante disso, o antropólogo John Ogbu, citado por Erickson (*apud* Mattos 2004), passou a criticar a posição da sociolinguística em relação à população pobre. Para ele, a causa do fracasso escolar estava fora da escola, considerando que havia muitas injustiças em relação ao acesso ao mercado de trabalho, fazendo com que essas pessoas não acreditassesem em uma

possível ascensão social por meio do serviço. Esta crença, então, era disseminada para as crianças que tinham o seu desempenho escolar diretamente afetado.

Erickson (*apud* Mattos 2004) descreve um experimento controlado, do qual ele fez parte, em um projeto aplicado em sala de aula, chamado ***Kamehameha de educação elementar no Havaí***, com estudantes nativos que cursavam a primeira série. Neste experimento, foram analisadas duas formas de leitura culturalmente distintas. Em uma, os estudantes reproduziam os padrões anglófonos da cultura dominante em que, no processo da leitura, é necessário que os estudantes esperem o seu momento de fala, sem interromper o outro durante as discussões orais sobre as estórias. Na outra forma, os estudantes poderiam sobrepor a fala uns dos outros, comentando e acrescentando as reflexões anteriores, seguindo o padrão cultural das famílias da comunidade, especificamente em um período que chamavam de “conversa sobre estórias”. Notou-se que, neste último modelo citado, as crianças tendiam a participar mais ativamente das discussões sobre as estórias, enquanto para seguir os padrões anglófonos da cultura dominante sentiam-se mais inibidos e menos encorajados a participarem destes momentos de interação, o que afetava diretamente a compreensão dos textos lidos.

Surge, então, a partir destas reflexões e observações do experimento controlado com alunos havaianos, a noção de **Pedagogia Culturalmente Sensível**, a qual, segundo Erickson, é um meio de transformação do ambiente escolar, principalmente no que diz respeito à interação entre professor e aluno em sala de aula. Ele afirma:

A pedagogia culturalmente sensível é um tipo de empenho especial da escola que pode reduzir desentendimento na comunicação entre estudantes e professores, confiança, e prevenir as gênese de conflito que se movem rapidamente através de desentendimento intercultural para grandes batalhas de identidade negativa trocada entre alguns estudantes e seus professores. (Erickson, *apud* Mattos 2004, p. 493).

Deste modo, é possível afirmar que esta prática pode ser considerada como uma postura defendida pela Pedagogia Culturalmente sensível, já que acolhe as formas tradicionais de comunicação de uma comunidade em sala de aula. O autor, então, prova que mudanças aparentemente simples fazem diferenças significativas no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes que pertencem a grupos minorizados. Para tal, ele utiliza uma explicação que surge a partir da antropologia:

A adaptação cultural pode reduzir o choque cultural na sala de aula, permitindo que os alunos sintam-se verbalmente competentes em modos de falar que lhes são familiares, mesmo num ambiente estranho. Além disso, a aceitação pela escola de maneiras de atuar que as crianças usam numa modalidade de interação que é avaliada positivamente em sua comunidade pode ser percebido mesmo por crianças pequenas,

em algum nível, como uma afirmação simbólica das próprias e de seu grupo pela escola. Surge então a oportunidade de sentirem-se um pouco como em casa, sentir que sabem o que estão fazendo e o que faz sentido para os outros. Pode-se sentir assim que há segurança na escola e que se é querido pela professora. (Erickson, *apud* Mattos 2004, p. 445)

Além da Antropologia, a Psicologia Cognitiva também apresenta uma explicação para o fenômeno:

Usando-se uma organização conversacional familiar para abordar a prática de conceitos e habilidades que não são familiares (a leitura de um texto), a estrutura da tarefa cognitiva como um todo se torna mais simples do que quando tanto os aspectos organizacionais da tarefa quanto os aspectos organizacionais do conteúdo acadêmico da tarefa não são familiares. Desta forma os alunos podem concentrar o esforço mental na leitura e não na leitura e na fala simultaneamente. (Erickson, *apud* Mattos 2004, p. 446).

É de suma importância enfatizar que a Pedagogia Culturalmente Sensível é imprescindível, principalmente, nas salas de aula em que alunos pertencentes às classes minorizadas são participantes. Tal necessidade se dá, inclusive, porque este público frequentemente, e de diversas maneiras, é obrigado a vivenciar experiências traumáticas e violentas em espaços diversos da sociedade – sobretudo, promovidas pela estrutura racista que alicerça a sociedade brasileira. A sala de aula, portanto, deve ser um espaço seguro e de acolhimento para eles. Isto não significa que outras crianças que não pertencem a esta parte da população não devam também se beneficiar das transformações resultantes da Pedagogia Culturalmente Sensível. Contudo, as que pertencem às populações minorizadas, principalmente indígenas e afro-brasileiras, são as que mais se beneficiam dessa nova postura.

2.1 PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL NO BRASIL

A diversidade linguística presente no Brasil reflete a riqueza cultural do país. Contudo, essa pluralidade é fruto do cruel processo de colonização liderada pelos europeus. Desde a invasão dos portugueses, o Brasil se tornou um espaço de interação e de tensão cultural entre os povos indígenas, os africanos escravizados e os europeus. A língua portuguesa foi imposta como a língua oficial, porém, ela se desenvolveu em contato com as línguas indígenas e africanas, gerando uma variedade de sotaques e de línguas que fazem parte de comunidades afro-brasileiras e indígenas que ainda resistem nos dias atuais. Essa diversidade linguística é frequentemente ignorada ou marginalizada pela sociedade, que costuma privilegiar o português "padrão" como o ideal normativo, um reflexo do colonialismo linguístico que ainda persiste.

De acordo com José Luiz Fiorin (1999), "a língua também é um espaço de poder" e, no Brasil, a imposição do português como a língua hegemônica serve para perpetuar desigualdades e silenciar as vozes e culturas que formam a rica identidade plural do país. As salas de aula do Brasil refletem a sua diversidade cultural e linguística. Contudo, o ambiente escolar, muitas vezes, prioriza e valoriza apenas a norma culta do português, desconsiderando outras formas de expressão linguística que fazem parte da identidade dos estudantes.

Em *Discurso e Poder*, Van Dijk (2008) faz uma análise de como as "elites" exercem o poder na sociedade através do discurso, controlando não apenas as ações, mas também as mentes, o pensamento:

Manipular pessoas envolve manipular suas mentes, ou seja, as crenças, as pessoas, tais como seus conhecimentos, suas opiniões e suas ideologias os quais por sua vez controlam suas ações. Constatamos, entretanto, que há muitas formas da influência mental baseadas no discurso, tais como informar, ensinar e persuadir, o que também modela ou muda os conhecimentos e as opiniões das pessoas. (Van Dijk, 2008, p. 6).

Nesse sentido, ao perpetuar os discursos que silenciam as manifestações afrodescendentes do espaço escolar, o sistema educacional manipula e violenta os sujeitos em formação, ao negar a presença de partes intrínsecas da sua identidade. Além disso, nega também a possibilidade de acesso a espaços de tomadas de decisão, visto que o conhecimento, a educação e a cultura dão acesso ao poder. Como afirma Nascimento (2021), a interrelação entre língua, educação e cultura é poderosa, pois sujeitos munidos dos frutos dessa relação, tornam-se críticos, conscientes e capazes de ser autores da sua própria história e realidade, e de enfrentar os sistemas de opressão que se apresentam de diversos modos.

A imposição de um ensino de língua materna pautado pela gramática normativa é um dos sistemas de opressão e de exclusão social que está presente nas escolas, como discute Fernandes e Pereira em *A língua(gem) e o poder: estratégias simbólicas de exclusão social* (2014). De acordo com esses autores, a escola é um ambiente que perpetua a tradição, como a da norma culta, além de naturalizar alguns mitos em relação à língua, como o que afirma que quem não segue a regra do "bem falar e escrever" é excluído, pois o que não segue a norma não é considerado "culto", portanto, é invisibilizado. É importante reiterar que a tradição de dominação através da língua vem de uma herança deixada pelo processo de colonização, quando os portugueses impuseram a Língua Portuguesa aos povos colonizados e escravizados como forma de "humanizá-los/civiliza-los". Ao impor uma língua como única e detentora de prestígio, a identidade linguística e cultural dos sujeitos é corrompida e violentada. A escola

reproduz esse sistema ao desvalorizar as variações linguísticas provenientes das culturas populares.

O professor Marcos Bagno (1999), em *Preconceito linguístico*, argumenta que o preconceito linguístico é perpetuado pelo sistema educacional, que, em suas práticas, reforça a ideia de que existe um único “português correto”, marginalizando as variedades consideradas populares. Em *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira* (2003), Bagno discute de forma detalhada as relações de poder que permeiam a sociedade e atravessam a língua, demonstrando que tais estigmas não são exclusivamente linguísticos, mas também sociais, uma vez que estão diretamente vinculados às classes sociais e não necessariamente às práticas linguísticas dos indivíduos. Diante disso, ele propõe a substituição dos termos que habitualmente definem os três principais tipos de normas.

A primeira norma, difundida pelos prescritivistas, fundamenta-se na tradição gramatical normativa e em regras que prescrevem um “modelo de língua ideal”, considerado correto, mas que não reflete a realidade das manifestações linguísticas dos falantes. Assim, torna-se um padrão inalcançável que, de acordo com Bagno (2003), não pode ser considerado língua, dialeto ou variedade. Para esse tipo de norma, ele propõe o termo “norma-padrão”, pois trata-se de um “modelo artificial”, idealizado para atender aos interesses de uma classe social, de um período histórico e de um contexto geográfico específicos.

A segunda, frequentemente denominada de “norma culta”, é compreendida, sob a perspectiva dos pesquisadores, especialmente dos linguistas, como a variedade empregada por uma parcela da população altamente escolarizada. Considerando que a alta escolarização é predominantemente associada às classes mais privilegiadas da sociedade, Bagno (2003) adota o termo “prestígio” para destacar que: “o que realmente está em jogo não é a língua, propriamente dita, mas sim o prestígio social dos falantes” (Bagno, 2003, p. 66). Assim, ele sugere que a designação mais apropriada para essa manifestação linguística seja “variedades de prestígio” ou “variedades prestigiadas”. Bagno ainda enfatiza que esse privilégio não foi concedido de forma natural a essa classe social, sequer provém de algum tipo de merecimento, mas é fruto de uma construção ideológica, uma tomada de poder forçada.

A terceira norma é a “norma popular” – termo frequentemente empregado pelos linguistas para denominar as variações linguísticas mais utilizadas pela parte da população que não possui um alto grau de escolarização ou que não foi escolarizada. Essas variações são equivocadamente consideradas como inferiores: “Numa sociedade extremamente (e desigualmente) dividida como a nossa, o adjetivo popular é muitas vezes usado com conotações pejorativas, depreciativas, para indicar algo de menor valor na escala de prestígio social”

(Bagno, 2003, p. 61). Ele ainda destaca que todas as vezes que determinamos que uma norma específica é culta, consequentemente sentenciamos todas as outras como *incultas* e no senso comum, tudo o que é *inculto* é caracterizado como “ignorante”, “incivilizado”, “selvagem”, “tosco”, dentre outros sinônimos que indicam “falta de cultura”, quando, na verdade, o que está em pauta verdadeiramente é a falta de prestígio social da parte da população que mais utiliza esta norma e os estigmas que são depositados sobre os falantes. O estigma direcionado a esses indivíduos não está associado somente à maneira de falar e escrever, mas à forma como vivem. Bagno (2003) então sugere que o termo mais adequado para identificar essas variedades seja *variedades estigmatizadas*.

Para ilustrar todas as relações que atravessam as manifestações linguísticas, Bagno (2003) apresenta o seguinte esquema:

Figura 1 - Normas linguísticas: entre o prestígio e o estigma

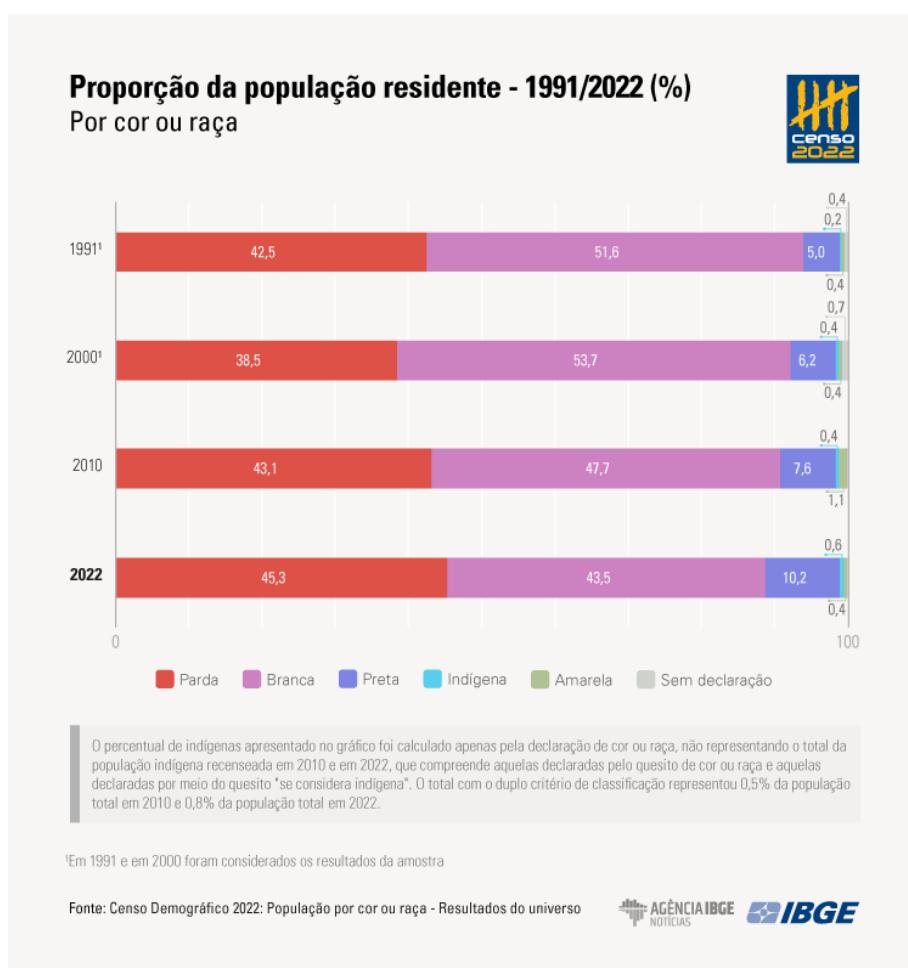


Fonte: Bagno (2003, p. 68).

A partir deste esquema, Bagno (2003) explica que “o prestígio ou o estigma atribuídos a uma variedade linguística é uma questão de mais ou menos.” Isto quer dizer que o estigma e o prestígio estão em dois extremos e entre um e outro existe um espaço em que as variedades linguísticas são influenciadas umas pelas outras constantemente em um processo natural. Na estrutura da ilustração, a norma-padrão encontra-se no que o autor chama de “estratosfera”, já que faz parte de um imaginário linguístico, de um ideal distante da realidade da maioria da população brasileira. Quando falamos dessa parte da sociedade brasileira é indispensável considerar um fato importante: qual a raça predominante? Qual é a cor das pessoas que são menos escolarizadas? Quem são aqueles que não passaram pelo “funil da educação formal”?

De acordo com o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, mais de 92,1 milhões de brasileiras e brasileiros se declararam pardos, o equivale a 45,3% da população do Brasil, enquanto 20,6 milhões se declaram pretas, perfazendo 10,2% da população, e 1,7 milhão se declaram indígenas (0,8%), conforme ilustrado pela figura 02:

Figura 2 - Censo demográfico de 2022: proporção da população por cor ou raça



Fonte: Agência IBGE²

Essas informações nos trazem uma importante constatação: os estigmas que são direcionados à população falante das variedades estigmatizadas não são unicamente uma questão linguística ou social, mas também uma questão de raça. O autor Gabriel Nascimento em sua obra *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (2019), reforça a

² Agência IBGE. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 28 dez. 2024.

relação entre o racismo e a linguagem, evidenciando como o português padrão é utilizado como instrumento de dominação e exclusão de outras variedades. Ele afirma:

O preconceito racial aqui é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar aqui de racismo linguístico). E que esse desenho através do linguicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco) fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas. O fato da maioria dos brasileiros (ou seja, as pessoas negras) estar condicionada as formas mais precárias de educação linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para a populações afro-brasileiras e indígenas. (Nascimento, 2019, p. 14).

Portanto, as questões relacionadas à raça, principalmente as não-brancas, precisam ser levadas em consideração quando tratamos de educação e de práticas pedagógicas que verdadeiramente contemplam as subjetividades de cada estudante. É necessário pensar em uma pedagogia que não ignore anos de silenciamento, apagamento, exclusão, de genocídio e as marcas deixadas nos povos afro-brasileiros e indígenas na sociedade brasileira. Sociedade esta que se encontra em formação dentro das salas de aula, que produz e reproduz discursos. É necessária uma pedagogia que cure, que cicatrize e que faça surgir das cicatrizes novas formas de ver e de se posicionar no mundo.

A partir deste cenário, a pedagogia culturalmente sensível no Brasil é uma abordagem fundamental para lidar com a diversidade cultural e linguística presente no país. Nesse sentido, a sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) complementa essa perspectiva, em sua obra *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*, ao afirmar que a sala de aula deve ser um espaço em que se valorizem as variações linguísticas e em que se reconheça que os estudantes possuem diferentes formas de falar que refletem suas identidades culturais e regionais. Para ela, é essencial que a escola acolha essas manifestações, utilizando-as como recurso e como ponto de partida para o ensino. Ao fazer isso, o professor não apenas legitima as formas de expressão dos estudantes, mas também cria uma conexão mais profunda entre a escola e as realidades sociais dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e democrático.

A Pedagogia Culturalmente Sensível não dita um padrão de comportamentos por parte dos educadores, muito menos impõe cartilhas do que se deve ou não ser feito em sala de aula, mas propõe a adoção de uma postura que não só respeite e valorize, mas se beneficie das manifestações linguísticas dos estudantes para enriquecer o processo de ensino/aprendizagem. Nessa mesma perspectiva argumentativa, mas em outra obra, intitulada *Nós chegoumu na escola, e agora? Sociolinguística e educação* (2005), a autora acrescenta:

É no interior desse quadro que surge, postulado por Frederick Erickson (1987), o conceito de uma “culturally responsabel pedagogy”, que venham traduzindo como “uma pedagogia culturalmente sensível” (cf. Especialmente os caps. ONZE, TREZE DEZESSETE E DEZOITO). É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambiente de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos internacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que eles são familiares. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

A adoção de uma pedagogia culturalmente sensível por parte dos professores, especialmente de língua portuguesa, público alvo desta pesquisa, propicia aos estudantes vivenciar experiências linguísticas diversas e, além de expandir o seu repertório comunicativo, saberá adaptar a linguagem aos contextos de uso, como segue explicando a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, baseada nas ideias de Oliveira (1995):

A pesquisa tem mostrado que professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais desenvolvem intuitivamente estratégias interacionais em sala de aula que são altamente positivas. Nessas condições, o aluno é ratificado pelo professor e pelos colegas como falante legítimo e começa a aprender a alternar seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio especialmente quando está realizando um evento de letramento. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 132)

A professora Lúcia Cyranka, em *A pedagogia da variação linguística na escola: experiências bem-sucedidas* (2018), discute que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dão orientações aos educadores em relação ao uso do conceito de norma. De acordo com este documento, não é apropriado que a linguagem do estudante, que reflete a norma de uma determinada comunidade de fala, seja considerada errada, já que é a norma utilizada por seus semelhantes, mesmo que não seja a mesma das comunidades urbanas que podem ser altamente escolarizadas. Sendo assim, a autora discute que é a escola que tem o papel de promover aos estudantes a capacidade de aumentar sua competência comunicativa, de produzir textos orais e escritos de gêneros diversificados e fazer com que eles, independente da sua origem ou do meio em que convivem, consigam administrar o uso da língua de acordo com as suas necessidades. Ela enfatiza: “ele (o estudante) deve ser capaz de se tornar um usuário culto de sua língua, mesmo que utilize, quando lhe parecer conveniente, as estruturas linguísticas de sua comunidade de fala *rurbana* ou rural, se for preciso” (Cyranka, 2018, p. 28). Esta teoria foi comprovada através de experiências bem-sucedidas realizadas por estudiosos da Sociolinguística que fazem parte do núcleo FALE da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora /MG) e que são apresentadas nesta obra de 2018, organizada pelas professoras Lúcia F. Mendonça Cyranka e Terezinha Barroso.

Em a *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (2015), Cyranka endossa a importância de uma pedagogia que respeite e valorize as diversas formas de linguagem presentes nas salas de aula brasileiras. Ela defende que a escola, ao adotar uma postura culturalmente sensível, precisa desafiar práticas pedagógicas que historicamente promovem uma visão homogeneizadora da língua e do conhecimento. Ela argumenta que, ao reconhecer e integrar as diferentes variedades linguísticas dos alunos, a escola não apenas combate o preconceito linguístico, mas também transforma o processo de ensino/aprendizagem em uma prática de empoderamento, onde os estudantes se veem como sujeitos ativos e valorizados em sua própria identidade. Para tal, é necessário reinventar o ensino da Língua Portuguesa através de práticas que reconheçam as singularidades dos estudantes, considerando o repertório linguístico que já carregam, agregando novas possibilidades de comunicação. Ela afirma:

[...] significa também conhecer o aluno, saber a que comunidade de fala ele pertence. que valores culturais perpassam suas experiências, que práticas de letramento tem vivenciado, significa ter em mãos dados etnográficos que possam iluminar o caminho a ser percorrido. Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (Cyranka, 2015, p. 35)

Tendo em conta que é necessário levar em consideração as experiências reais dos estudantes, não dá para ignorar que estes estão imersos em realidades que constroem as suas identidades, incluindo as questões de classe e de raça como já citados. Para tal, é indispensável que os professores busquem caminhos para desconstruir determinadas práticas pedagógicas em favor da formação dos estudantes. No entanto, esta desconstrução não deve, necessariamente, ser efetuada somente durante a caminhada docente após alguns equívocos e escolhas não acertadas que impactam diretamente os estudantes. É necessário pensar em uma formação inicial dos professores ainda na graduação e em uma continuação desse processo.

A partir desta necessidade, a sociolinguista Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, em “Por uma formação inicial do(a) professor(a) de português antirracista e de resistência: contribuições da pedagogia culturalmente sensível” (2022)³, baseada nas ideias da Sociolinguística Educacional, ramo da Sociolinguística, discute sobre a importância de uma

³ Trata-se de um capítulo do seguinte livro: SILVEIRA, Alexandre Cohn. BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia (orgs.). *Políticas Linguísticas para uma educação de resistência*. Feira de Santana: Editora Zarte, 2022.

formação inicial de professores de Língua Portuguesa que seja antirracista e de resistência a partir da Pedagogia Culturalmente Sensível. Esta concepção é um grande marco para esse campo de estudos, visto a necessidade de grande parte das escolas brasileiras. Balsalobre (2022) versa sobre estas questões, reforçando a necessidade de uma “formação docente mais ética e democrática”.

Para discutir sobre educação antirracista e de resistência, é importante citar a lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas no Ensino Fundamental e Médio, e também a lei 11.645/2008 que inclui a história e cultura dos povos indígenas. Muito se discute sobre estas leis, porém, não é com o mesmo fervor que são aplicadas dentro da sala de aula de maneira eficiente, muito menos os professores de língua portuguesa em formação são orientados de forma adequada para se prepararem para a realidade em quem encontrarão uma diversidade de identidades. Com isso, é possível que, ao invés de contribuírem como uma formação crítica e consciente para os estudantes, acabam gerando bloqueios e traumas que estão ligados diretamente ao ensino de língua, portanto, o processo de desconstrução não começa no aluno, mas no educador, como explica Balsalobre (2022):

De forma geral, entende-se que a formação inicial consiste em um período que transcende os objetivos de aquisição de conhecimento, por também contemplar a possibilidade de que os/as docentes em formação possam observar-se como sujeitos sociais, atravessados pela lógica colonial que permeou o processo de constituição da sociedade brasileira. Assim sendo, os anos dedicados aos estudos dos componentes curriculares do curso de Letras, bem como à realização das práticas de estágio supervisionado, constituem uma oportuna possibilidade de reflexão sobre a identidade racial e sobre a desejada identidade profissional a ser assumida pelos/as professores/as de língua portuguesa. (Balsalobre, 2022, p. 16).

Dentro da mesma perspectiva, Nascimento (2021), em sua monografia intitulada *Entre saberes e culturas (afro)franciscanas: por um ensino de língua portuguesa culturalmente sensível*⁴, aponta que é possível proporcionar um ensino de língua portuguesa baseado na pedagogia culturalmente sensível, que legitime as variedades culturais e linguísticas dos estudantes e, com isso, permita-os acessar espaços negados a partir do empoderamento linguístico. Além disso, juntamente com a professora Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, foi produzido um capítulo intitulado “Por um ensino de língua portuguesa antirracista e

⁴ NASCIMENTO, Ana Kézia dos Santos. *Entre saberes e culturas (afro)franciscanas: por um ensino de língua portuguesa culturalmente sensível*. 2021. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2175>. Acesso em: 28 dez. 2024.

culturalmente sensível: capabodes e resistência em São Francisco do Conde (BA)”, que está publicado no livro *Educação das relações Étnico-raciais: ensino, pesquisa e linguagem*, organizado pelas professoras Eliane Gonçalves da Costa; Maria Alayde Alcantara Salim e Marcela Morais Dal Fior. Nesse capítulo, destaca-se a importância de se associar a experiência dos capabodes – manifestação cultural franciscana – e o ensino de língua afro-referenciado no município de São Francisco do Conde – BA.

2.2 CULTURA: POR CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Historicamente, o apagamento da história e dos traços culturais de um povo tem sido uma das estratégias mais eficazes para manter o poder e perpetuar a dominação. Quando se apaga a memória de um povo, ou se destrói suas manifestações culturais e sua linguagem, cria-se um sentimento de impotência, de não pertencimento, permitindo a disseminação de uma crença discriminatória em relação a qualquer produção proveniente desse povo. Esse tipo de manipulação se torna ainda mais evidente em lugares que passaram pelo processo de colonização, em que os colonizadores impuseram suas próprias narrativas, distorcendo o passado e impondo um novo modo de vida, muitas vezes, com a intenção de controlar não só os corpos, mas a mente das pessoas. Com a tentativa de enfraquecimento da história e a cultura de um povo, diminui-se também a sua autoestima, tornando mais difícil o processo de empoderamento e retomada de poder dos espaços negados.

Nesse sentido, o escritor e professor quilombola Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nêgo Bispo, em sua obra *A terra dá, a terra quer* (2019), faz uma interessante comparação da prática de adestramento de bois com o processo de colonização:

Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta. (Bispo, 2019, p. 2).

Ele ainda nos provoca a refletir sobre como a nomeação das coisas pode ser um ato de poder, especialmente quando o saber popular é transformado em mercadoria. A conceituação de cultura, é um exemplo. Ele afirma:

A cultura é uma coisa padronizada, mercantilizada, colonial. Os colonialistas dizem que não temos cultura quando não nos comportamos do jeito deles. Quem não sabe

tocar piano ou não sabe o que é música erudita, quem nunca frequentou um teatro, quem não frequenta o cinema, para eles, não tem cultura. Para nós, quem não sabe dançar e cantar no batuque, quem não sabe fazer uma comida, quem não se emociona com a cantiga de um pássaro não tem um modo agradável de viver. (Bispo, 2019, p. 12)

Observa-se que, ao renomear algo que vem de um saber popular e ancestral, apaga-se a essência de sua origem e o modifica a partir de uma lógica com fins lucrativos, não para o povo do qual o saber surgiu, mas para aqueles que se apropriam dele e, que, na verdade, não experimentaram a essência do conhecimento. A partir disso, Bispo sugere que olhemos para a cultura como um campo de luta, onde histórias, memórias e saberes são constantemente apagados ou reformulados para atender a interesses dos povos considerados “superiores”. Para ele, o processo de renomear aquilo que nasce dos saberes populares não é apenas uma forma de organizar ou catalogar o mundo, mas uma estratégia de poder e dominação. Essa prática não é neutra, já que está enraizada em um contexto de colonização, onde dominar também significa controlar as narrativas, os nomes e as identidades. As ideias de Bispo são claras: a renomeação de saberes populares é uma forma de apagamento cultural que sustenta as estruturas da desigualdade. Ao se apropriar de conhecimentos tradicionais, como os usos de plantas medicinais, técnicas agrícolas ou práticas espirituais, o sistema dominante os retira de seu local de origem, e os coloca em uma perspectiva de mercado que beneficia somente ao próprio sistema.

Quando isso acontece, o que está em jogo é mais do que a perda de uma tradição: é a negação da existência de um povo enquanto agente da própria história. Os Povos afro-brasileiros e indígenas, por exemplo, têm suas práticas frequentemente consideradas como atrasadas ou folclorizadas, enquanto suas contribuições são desconsideradas ou “reinventadas” de acordo com a visão de quem detém o poder. Resgatar e valorizar os saberes populares em sua totalidade, sem desrespeitar suas origens ou desvirtuar seus significados, é, portanto, um ato político e de resistência.

A mensagem de Bispo é poderosa porque nos leva a questionar não apenas os sistemas de dominação impostos pela sociedade, mas também o nosso próprio olhar sobre o que é considerado conhecimento. Ele evidencia que toda cultura é fruto de um processo histórico e que, ao reconhecer o valor dos saberes populares, estamos também enfrentando o apagamento e reconstruindo toda a memória de um povo.

Dentro dessa mesma perspectiva, é importante pensar em quem e a partir de qual concepção o termo *cultura* foi nomeado. De acordo com o *Dicionário online de português*, os significados mais populares de “cultura” são:

1. Conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas etc., que caracteriza uma sociedade, diferenciando-a de outras: a cultura inca; a cultura helenística.
2. Conjunto dos conhecimentos adquiridos; instrução: sujeito sem cultura.
3. [Sociologia] Normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro: provêm de culturas distintas.⁵

Analizando os significados 1 e 2, é notório que foram pensados a partir de uma lógica eurocêntrica, que menospreza outros tipos de cultura que não sejam a do colonizador. No significado 2, é ainda mais evidente essa questão. Marcos Bagno é enfático em dizer: “do ponto de vista sociológico e antropológico, simplesmente *não existe nenhum ser humano que não esteja vinculado a uma cultura*, que não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua”. (Bagno, 2003, p.58)

No texto "Você tem cultura?", Roberto Da Matta (1981) nos convida a refletir sobre o que entendemos por cultura e como, muitas vezes, esse conceito é usado de forma preconceituosa. Ele mostra que, no dia a dia, tendemos a associar cultura às chamadas "altas culturas", como a música erudita, a literatura clássica e as grandes produções acadêmicas, deixando de lado as expressões populares e tradicionais. Essa visão acaba ignorando que cultura vai muito além disso: é o jeito de viver, pensar e se expressar de cada grupo social. Quando se diz que algumas pessoas "têm cultura" e outras não, estamos reforçando desigualdades e desvalorizando as diversas formas de viver e ser.

Para Da Matta (1981), a cultura não se limita a aquilo que é legitimado por uma elite. Ela está presente em cada aspecto do nosso cotidiano. Apresenta-se nas festas populares, nas receitas passadas de geração em geração, nas crenças religiosas e nos valores compartilhados dentro de uma comunidade. Essa visão desafia o preconceito que classifica determinadas culturas como superiores ou inferiores e nos ajuda a perceber que cada grupo tem sua própria maneira de enxergar e modificar o mundo. Contudo, vivemos em uma sociedade em que as culturas de grupos dominantes são vistas como superiores, enquanto as culturas de grupos marginalizados são desvalorizadas, subalternizadas. Isso não acontece por acaso, mas por um processo de poder que decide quais formas de expressão são valorizadas e quais são destinadas ao silenciamento.

A reflexão de Da Matta nos faz repensar ideias como essas e buscar um entendimento mais contemporâneo de cultura. Reconhecer que a cultura é uma construção coletiva, que

⁵ Dicionário online de Português. CULTURA. Disponível em <https://www.dicio.com.br/cultura/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

abrange tanto as manifestações eruditas quanto as populares, é um passo importante para desconstruir crenças equivocadas e discriminatórias. Ele conclui:

O conceito de cultura, ou, a cultura como conceito, então, permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos. Precisamente porque diz que não há homens sem cultura e permite comparar culturas e configurações culturais como entidades iguais, deixando de estabelecer hierarquias em que inevitavelmente existiriam sociedades superiores e inferiores. [...] Em outras palavras, a cultura permite traduzir melhor a diferença entre nós e os outros e, assim fazendo, resgatar a nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmos. (Da Matta, 1981, p. 4)

Em um espaço de múltiplas culturas, a ideia de “confluência” apresentada por Nêgo Bispo, em *A terra dá, a terra quer* (2019), é essencial para refletir sobre uma forma de convivência entre culturas que valoriza a troca de saberes sem subjugar ou dominar. Para Bispo, a confluência é como um rio que se encontra com outro, mantendo sua identidade, mas enriquecendo-se com o fluxo que vem do encontro. Essa perspectiva rompe com a lógica colonial, que historicamente buscou impor um saber sobre os outros, desvalorizando e apagando aquilo que não se enquadra na visão dominante. Na confluência, não há hierarquia entre os saberes; há respeito e reconhecimento de que cada cultura tem algo único a oferecer.

Ao pensar no compartilhamento de saberes entre culturas diferentes, a confluência nos mostra que é possível construir pontes ao invés de muros. Quando uma cultura aprende com a outra sem tentar se sobrepor, cria-se um espaço de aprendizado coletivo, onde todos saem enriquecidos. Confluência também é um convite à humildade, à capacidade de reconhecer que não sabemos tudo e que outras culturas têm muito a ensinar. A reflexão de Nego Bispo é clara: a terra nos ensina que dar e receber fazem parte de um equilíbrio. Assim como a terra se renova na troca, as culturas também podem florescer quando se encontram, sem que uma precise sufocar a outra.

A partir disso, é importante pensar na escola como um espaço de confluências, e que tem um papel central na formação das identidades dos estudantes. Especialmente quando falamos dos povos afrodescendentes e indígenas, essa reflexão se torna ainda mais indispensável, já que: historicamente, essas culturas foram marginalizadas, tratadas como inferiores através de uma lógica de dominação que privilegia as contribuições europeias. Essa desvalorização não apenas reforça desigualdades raciais, mas também contribui para que a formação da identidade dos alunos seja repleta de lacunas. Por isso, devemos, reconhecer e valorizar essas culturas já que elas são essenciais para romper com esse ciclo de opressão e para fomentar o empoderamento.

Nesse contexto, a escola tem um papel indispensável. Mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, ela é também um lugar onde as relações de poder podem ser questionadas e reconstruídas. Quando a escola inclui no currículo as histórias, os saberes e as contribuições das culturas afro-brasileiras e indígenas, ela promove o reconhecimento da riqueza e da relevância desses povos. Isso fortalece a autoestima dos estudantes que se identificam com essas culturas e cria um ambiente onde todos aprendem a valorizar a diversidade, rompendo com estigmas que sustentam o racismo.

3 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Quando refletimos sobre os direitos humanos na contemporaneidade, uma das questões principais é entender o limite entre igualdade e diferença, e as tensões que se formam nesse espaço fronteiriço. Como podemos definir o que é ser igual ou diferente, e, mais importante, como essa relação se manifesta na sociedade? Podemos pensar nesse limite como uma fronteira, não necessariamente física, mas simbólica e cultural, onde a convivência entre os indivíduos se dá num espaço complexo, permeado por conflitos, negociações e novas possibilidades de construção social, como o que acontece nas fronteiras reais. Essas tensões entre igualdade e diferença não são estáticas, elas se modificam à medida em que a sociedade evoluí. A partir dessa reflexão inicial, a presente seção se propõe a aproximar o ensino de língua à valorização das diferenças culturais, propondo, portanto, uma educação linguística intercultural.

3.1 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Vera Maria Candau, (2008), em “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”, chama atenção para a necessidade de se compreender que o respeito e a valorização das culturas são partes fundamentais dos direitos humanos, assim como os direitos que consideramos básicos, como vida, saúde, educação e segurança. A partir da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), podemos observar um foco nesses direitos fundamentais. Contudo, Candau (2008), vai além e mostra que a ideia de direitos humanos precisa ser ampliada. Ela diz que, muitas vezes, esses direitos são vistos só como algo individual, ligado principalmente à política e à cidadania. No entanto, hoje é cada vez mais evidente que também precisamos valorizar os direitos coletivos, culturais e ambientais. Isso nos faz repensar o que entendemos por igualdade. Ser igual não quer dizer apagar as diferenças ou determinar que todo mundo é igual. Pelo contrário, é preciso garantir que as pessoas possam conviver com respeito e tenham sua individualidade protegida, levando em conta sua cultura e forma de vida.

O debate entre igualdade e diferença não é uma discussão iniciada na atualidade, e, como destaca o professor Antonio Flavio Pierucci (1999), essa questão assume tons diferentes em momentos históricos diferentes. Para ele, a pergunta fundamental "Somos todos iguais ou somos todos diferentes?" reflete uma forte tensão. Ele lembra que, por muito tempo, o foco foi colocado na igualdade dos indivíduos, muitas vezes inspirado na assimilação cultural, ou seja, a ideia de que ser igual significava aderir a um padrão cultural dominante, geralmente

eurocêntrico. Porém, nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1970, houve uma valorização crescente do “direito à diferença”, e da afirmação de que a diversidade cultural é um direito legítimo e que ser diferente não deve significar ser inferiorizado (Pierucci, 1999, p. 7). Essa mudança de perspectiva mostra como é importante entender que a igualdade acontece justamente quando respeitamos as diferenças, e não quando tentamos ignorá-las ou apagá-las.

Como defende Candau (2008):

No entanto, atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro. (Candau, 2008, p. 47)

Por outro lado, ela chama a atenção para o fato de que muitos grupos culturais, que sempre foram colocados à margem da sociedade, ainda sofrem com violações de direitos, mesmo que, em discursos oficiais e políticas públicas, pareça que esses problemas já foram resolvidos. Essas violações não se limitam aos direitos civis ou políticos; elas afetam a forma como essas pessoas vivem e pensam o mundo. Quando suas culturas, línguas e identidades são silenciadas ou desvalorizadas, isso gera exclusão e desrespeita o direito básico que todos têm de ver sua cultura reconhecida e valorizada. Por isso, é importante pensar os direitos humanos não só de forma geral e na teoria, mas levando em conta a realidade de cada grupo e a forma como cada sociedade se organiza

Uma das principais questões em torno dos direitos humanos diz respeito à ideia de sua universalidade. Como observa Candau, (2008), o próprio título “Declaração Universal” já indica que esses direitos são pensados como válidos para todas as pessoas, em qualquer parte do mundo. No entanto, essa concepção parte de uma visão ocidental e eurocêntrica, que nem sempre leva em conta os contextos culturais e sociais de diferentes povos. Essa crítica não rejeita os direitos humanos em si, mas chama a atenção para a necessidade de ressignificá-los, ou seja, de repensá-los de forma que dialoguem com outras culturas e realidades. Boaventura de Sousa Santos reforça essa ideia ao afirmar que, enquanto forem tratados como universais de maneira abstrata, os direitos humanos funcionarão como um “localismo globalizado”, ou seja, uma forma de impor um modelo dominante de sociedade disfarçado de algo que serve para todos (Santos, 2006, p. 44-442). Por isso, é importante pensar os direitos humanos de forma intercultural, buscando equilibrar o que pode ser considerado comum a todas as pessoas com o respeito às diferenças culturais.

Candau (2008) ainda recorre a Boaventura de Sousa Santos (2006), para discutir sobre um debate importante: a oposição entre o universalismo, que acredita que existem valores e direitos que servem para todas as pessoas, em qualquer cultura e o relativismo cultural, que diz que cada cultura tem seus próprios valores e que não podemos julgar uma a partir da outra. O autor afirma que nenhum dos dois extremos funciona bem sozinho. A problemática do universalismo é que, muitas vezes, ele acaba impondo os valores de uma cultura dominante (geralmente a ocidental) como se fossem os únicos certos. Já a do relativismo é que, se cada cultura for vista como totalmente separada das outras, fica difícil criar valores ou objetivos comuns. Por isso, ele defende que é preciso superar essa divisão entre universalismo e relativismo, e propor diálogos interculturais, procurando entender o que as culturas têm em comum e como podem colaborar umas com as outras. Mesmo que usem palavras ou ideias diferentes, muitas culturas se preocupam com questões parecidas, como justiça, dignidade e bem-estar. O importante é buscar um entendimento para construir algo em conjunto, respeitando as diferenças, mas também reconhecendo pontos de convergência, que são necessários para a formação de novos saberes.

Diante desse cenário, Candau (2008), introduz o debate sobre o multiculturalismo como forma de compreender as distintas maneiras pelas quais as sociedades lidam com a diversidade cultural e com as tensões que acontecem nesse contexto. A autora destaca três principais concepções de multiculturalismo: o assimilacionista, o diferencialista e o interativo.

O multiculturalismo assimilacionista, presente em diversas políticas e práticas históricas, reconhece a existência de múltiplas culturas apenas de forma descritiva, sem, no entanto, promover mudanças significativas na estrutura da sociedade. Trata-se de uma perspectiva que entende a diversidade como algo tolerável, desde que os grupos culturalmente diferentes se adequem à cultura hegemônica. Nesse modelo, é esperado que os grupos socialmente marginalizados se integrem à cultura dominante, o que significa renunciar as suas identidades, práticas culturais, línguas e formas de conhecimento.

Essa lógica de assimilação é uma continuidade dos processos de colonização e escravização, nos quais a cultura europeia foi imposta como modelo de civilização para todos. Os saberes indígenas, africanos e de outros povos colonizados foram desvalorizados ou apagados, considerados inferiores ou primitivos. Como argumenta Frantz Fanon (2008), o colonialismo impôs não apenas uma dominação territorial e econômica, mas também psicológica e cultural, internalizando a ideia de que a cultura do colonizador era superior e que a única forma de ascender socialmente ou de serem aceitos era a negação da própria identidade. Esse projeto de assimilação não se deu apenas de forma explícita, mas foi reforçado

principalmente pelos sistemas educacionais monoculturais, que promoveram uma visão única de história, língua e conhecimento, ignorando ou silenciando as contribuições de outros grupos. Assim, essa perspectiva reforça o domínio de uma cultura que deslegitima outros saberes, línguas e crenças, tornando a inclusão um processo de exclusão simbólica. Como sintetiza McLaren (*apud* Candau, 2008), “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (*apud* Candau, 2008, p. 50).

Já o multiculturalismo diferencialista, também conhecido como *monocultura plural*, busca valorizar a diferença cultural, defendendo a criação de espaços para a expressão e o reconhecimento das identidades culturais. Embora seja um passo importante para valorizar as diferentes culturas, essa abordagem pode acabar vendo as identidades como algo fixo e imutável, o que acaba limitando a chance de promover mudanças e transformações nas relações entre elas. Como afirma Candau:

Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. É então enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais. (Candau, 2008, p. 51)

Em vez da visão assimilacionista, que tenta encaixar todas as pessoas em um mesmo molde cultural, Candau (2008), propõe o que chama de “multiculturalismo interativo”, ou “perspectiva intercultural”. Essa forma de olhar para as culturas é mais aberta e flexível, porque entende que nenhuma cultura é algo fixo ou “puro”. Pelo contrário: todas são fruto da história, estão em constante movimento, se misturam, se influenciam e se transformam. Esse processo de trocas, que muitos autores chamam de “hibridização cultural”, nos mostra que não existe uma cultura “superior” às demais. Essa ideia dialoga com o que McLaren (*apud* Candau, 2008) chama de “multiculturalismo crítico”, ao reconhecer que as relações entre culturas não são neutras, mas marcadas por desigualdades e disputas de poder. Ainda assim, é possível construir caminhos comuns entre diferentes culturas, desde que esse encontro seja através do diálogo, do respeito e de uma postura crítica e transformadora.

É nesse cenário que surge a ideia de *interculturalidade*. Catherine Walsh (*apud* Candau, 2008) explica que a interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Em outras palavras, é um espaço em que as culturas possam se encontrar, aprender umas com as outras e conviver de maneira justa. Esta perspectiva se aproxima da ideia

de confluência defendida por Nêgo Bispo e já apresentada no capítulo anterior. É possível que as culturas, os saberes e vivências se encontrem, se relacionem e mesmo assim não percam as suas identidades, mas tornem-se ainda mais fortes através da confluência, da troca. Essa proposta não ignora que dentro dessas relações existem conflitos e desigualdades, mas busca enfrentá-los por meio da educação, do diálogo e da solidariedade. Walsh (*apud* Candau, 2008) ainda indica que a interculturalidade é “uma meta a ser alcançada”. Por ser uma meta, é necessário tempo, escuta e disposição. Candau (2008), afirma que “a luta pelos direitos humanos hoje supõe o exercício do diálogo intercultural” (Candau, 2008, p. 52). Sem esse diálogo, é inviável discutir os direitos humanos em sua totalidade, já que ter acesso pleno aos direitos, significa também ter acesso ao diálogo entre as culturas, negar esse acesso é amputar as identidades. O diálogo intercultural não é apenas uma troca de ideias entre culturas, mas uma maneira de garantir que todos os grupos possam participar da construção dos direitos, com base no respeito e na escuta mútua.

Contudo, a autora assume que a educação intercultural enfrenta desafios importantes. Entre eles, destacam-se: a desconstrução de estereótipos e preconceitos; a problematização da lógica monocultural e etnocêntrico presente nas escolas; e a necessidade de políticas públicas que reconheçam a diversidade cultural como um direito. É fundamental que o currículo e as práticas pedagógicas dediquem espaço para as vozes, histórias e saberes de grupos que foram historicamente silenciados. Isso significa romper com a visão de que existe um único conhecimento válido, universal e neutro, e reconhecer a riqueza da diversidade que compõe a nossa sociedade.

Outro desafio central é criar oportunidades reais de convivência e diálogo com “os outros”, indo além de contatos superficiais. Esses encontros precisam permitir que as pessoas se reconheçam e construam sentidos juntas. A autora lembra ainda que o empoderamento, tanto individual quanto coletivo, é essencial e isso só acontece quando existem ações afirmativas e quando esses grupos passam a ocupar, de fato, mais espaço nos ambientes públicos da sociedade.

Para a educação intercultural crítica, “um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas” (Candau, 2020, p. 681). Desvelar, aqui, significa não apenas reconhecer a existência dessas heranças coloniais enraizadas na estrutura escolar, mas enfrentá-las. A escola, por ser um espaço social e político, ainda traz em suas práticas muitas marcas da colonialidade, que continuam impactando a vida das pessoas. Para mudar isso, é preciso adotar práticas decoloniais, capazes de questionar a ideia de que existe apenas uma norma, um padrão ou um único tipo de saber válido. Ela afirma:

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial. (Candau, 2020, p. 681)

A interculturalidade crítica busca justamente esse enfrentamento. Ela questiona o eurocentrismo que, durante séculos, se colocou como padrão único para definir o que é conhecimento, cultura e verdade. Isso não significa desconsiderar as contribuições das tradições europeias, pelo contrário, existe um reconhecimento. O que se rejeita é a ideia de que essas tradições sejam universais ou superiores as outras.

Os currículos escolares se tornam mais ricos quando todas as culturas são colocadas em diálogo, não sob uma lógica de hierarquia, mas em relações justas e de respeito. É nesse encontro, livre das amarras de um sistema que historicamente criou fronteiras para separar, oprimir e silenciar, que nascem possibilidades pedagógicas verdadeiramente transformadoras. Essas fronteiras nunca tiveram como objetivo proteger as identidades dos indivíduos, mas sim limitá-las. Rompê-las significa enxergar os sujeitos em sua totalidade, permitindo que escrevam suas próprias histórias sem depender de olhares que tentam controlar o que deve ou não ser contado.

A educação intercultural crítica se apresenta como um caminho de libertação dos corpos e mentes. Mas essa libertação só acontece quando reconhecemos e valorizamos as diferentes formas de ver e viver o mundo, e não somente reconhecer, é necessário também enfrentar a lógica colonial opressora. Esse movimento exige coragem, resistência e construção coletiva. É uma retomada de espaços de poder. A educação intercultural, aliada a uma Pedagogia Culturalmente Sensível, se transforma em uma arma poderosa nas mãos daqueles que estão na linha de frente dessa luta.

A retomada do poder, nesse contexto, possibilita o que Candau (2020) e outros pensadores da interculturalidade crítica denominam “empoderamento”. Batliwala (1994), comprehende o empoderamento como “o processo pelo qual indivíduos e grupos passam a reconhecer e questionar as relações de poder que os oprimem, um movimento que se dá tanto no plano individual quanto coletivo” (*apud* Candau, 2020, p. 263). É nesse cenário que os povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos historicamente marginalizados encontram, no

empoderamento, a possibilidade de se reafirmarem. Para isso, o autoconhecimento é fundamental. Quando o sujeito subalternizado comprehende quem é, qual é sua história e o valor de sua existência, sua autoestima é reconstruída. Candau (2020) é enfática ao afirmar: “ninguém empodera ninguém”. O que se pode fazer é criar condições, ambientes e práticas que favoreçam o reconhecimento do poder que já habita em cada um. Quando levamos essa perspectiva para o espaço escolar, este se torna verdadeiramente transformador, capaz de impulsionar indivíduos conscientes de quem são, de onde vêm e de onde desejam chegar.

Assim como assume a professora Kelly Barros (2017), “a educação intercultural não é um antídoto infalível para todos os problemas”. De fato, seria ingênuo pensar que apenas adotar práticas interculturais resolveria todas as complexas questões de desigualdade, preconceito e exclusão presentes em nossa sociedade. A tarefa de desconstruir algumas bases naturalizadas da sociedade, como o racismo, o sexism e outros tipos de preconceitos, não é simples, nem livre de conflitos. Trata-se de um trabalho árduo, contínuo, muitas vezes silencioso, que exige sensibilidade, escuta e disposição para o desconforto. Ainda segundo a autora, “pode ser viável encarar a interculturalidade como um projeto epistêmico, ético e político, cujas características dependem de cada história local e dos efeitos da colonialidade nesses lugares”.

Essa perspectiva amplia o sentido da educação intercultural, ao retirá-la de um lugar de algo que pode ser aplicado ou ensinado, para colocá-la como uma escolha de vida. A interculturalidade, nesse sentido, se apresenta como prática de resistência e de reexistência, construída a partir das memórias, vozes e saberes de sujeitos que foram historicamente silenciados. Para cada lugar, com suas marcas de dor e resistência é necessário repensar as práticas interculturais, respeitando todas as subjetividades existentes nesses espaços. Por isso, não existe uma “fórmula intercultural” igual para todas as realidades, mas uma construção coletiva, práticas que façam sentido em cada contexto, sempre atentos às marcas da colonialidade que ainda atravessam as relações e espaços.

3.2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL

A língua é atravessada por todas as questões sociais. É por meio dela que os vínculos se formam, que os mundos são criados, que os sujeitos se reconhecem. É impossível dissociá-la dos contextos históricos, culturais e políticos que a constituem. A língua carrega marcas de poder, exclusão, pertencimento e resistência. Nesse sentido, pensar a educação linguística requer reconhecer que ensinar e aprender uma língua é lidar com as questões sociais, com modos de ser e de se posicionar no mundo

A definição de educação linguística proposta por Bagno e Rangel (2005) amplia essa perspectiva ao considerar os múltiplos fatores que atravessam a formação linguística de um indivíduo ao longo da vida. Segundo os autores:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

Essa concepção evidencia que a educação linguística não se limita ao espaço escolar, mas se constrói em múltiplos ambientes e experiências, sejam formais ou informais, que moldam o repertório linguístico e cultural dos indivíduos. Travaglia (2011) também contribui para essa discussão ao enfatizar a dimensão comunicativa da linguagem:

Podemos então dizer agora o que entendemos para educação linguística. A educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que leva uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Portanto, a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos. (Travaglia, 2011, p. 24).

Nessa perspectiva, ele defende que ensinar gramática só faz sentido quando o ensino está ligado à vida real, quando ajuda os alunos a se expressarem melhor, a se posicionarem no mundo, a se comunicarem com propósito. A gramática, portanto, não deve ser tratada como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta que é capaz de ampliar a competência comunicativa dos indivíduos e de abrir caminhos para que eles atuem de maneira significativa na sociedade.

Dentro dessa mesma perspectiva, Edleise Mendes (2022) reforça que a educação linguística precisa partir de um lugar que existe física ou simbolicamente no mundo. Para ela,

é inconcebível pensar uma educação linguística desvinculada da experiência de vida e do mundo que nos cerca. A sala de aula deve ser espaço de existência, onde os saberes dos estudantes são reconhecidos e valorizados. Mendes afirma que a educação linguística não aceita explicações e práticas que não sejam construídas a partir da experiência humana, ela exige escuta, diálogo e abertura para a diversidade de vozes que compõem a sociedade.

Travaglia propõe uma abordagem do ensino de língua materna que parte da concepção da linguagem como forma de atuação social. Para ele, a linguagem não apenas expressa o mundo, mas o constitui: tudo é formado por linguagem, sobretudo pela língua. É por meio dela que organizamos nossas experiências, damos sentido às relações e nos posicionamos como sujeitos. Ao mesmo tempo que a língua dá forma ao mundo, ela própria é moldada pelas práticas sociais e culturais que a atravessam. Travaglia entende a língua como um instrumento de interação comunicativa dentro de uma sociedade, e é nessa perspectiva que fundamenta sua proposta de educação linguística.

A partir dessa visão, ele levanta uma pergunta provocadora: por que ensinar a língua materna para quem já é falante? A resposta não está na simples transmissão de regras ou no ensino da fala, mas na ampliação do repertório comunicativo do sujeito. O objetivo é desenvolver a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de adequar os recursos da língua às diferentes situações de interação, produzindo efeitos de sentido intencionais e eficazes.

Para evidenciar ainda mais a importância de um ensino de língua que valoriza as individualidades dos sujeitos, o autor também estabelece uma relação entre gramática e qualidade de vida, uma associação que tira o ensino de gramática da visão puramente normativa e coloca em uma perspectiva prática e social. Ele afirma que compreender a gramática apenas como um sistema de mecanismos, classificações e aspectos formais não contribui para a qualidade de vida. Ao contrário, é necessário compreendê-la como um conjunto de conhecimentos linguísticos que podem ser aplicados em situações reais de comunicação. É esse uso efetivo da língua que permite ao indivíduo se movimentar com mais autonomia e segurança na sociedade. Quanto mais recursos linguísticos o sujeito alcança e sabe aplicar, maior sua capacidade de se posicionar, reivindicar seus direitos, construir relações com os outros e alcançar seus objetivos. Desse modo, conseguem melhorar a sua qualidade de vida. Nesse sentido, o falante se torna capaz de se colocar de forma mais consciente e estratégica diante dos outros, da sociedade e da cultura em que está inserido. Ele deixa de ser apenas um receptor passivo da língua para se tornar um agente ativo, capaz de utilizá-la como ferramenta de transformação pessoal e social.

Em seu capítulo “A educação linguística”, Travaglia reforça a ideia da educação linguística está ligada diretamente a uma condição de vida social com mais qualidade. Ele afirma:

Podemos, portanto, neste ponto, afirmar que uma **educação linguística** é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tantos recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar quanto ao significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa. (Travaglia, 2011, p. 21).

Na sequência, o autor discute o que significa ser um bom usuário da língua. Para ele, isso envolve duas dimensões complementares: como produtor de textos, o sujeito deve saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para construir seu texto da forma mais adequada aos seus objetivos de comunicação. Como receptor, seja de textos orais ou escritos, deve ser capaz de interpretar os efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos utilizados, compreendendo os textos que chegam a si de forma profunda e crítica. Travaglia aponta que a responsabilidade pela promoção da educação linguística é coletiva. Ela começa na família, nos espaços informais de socialização, mas é na escola que esse processo acontece de forma sistemática e formal. A escola, portanto, tem um papel importante na formação de sujeitos que utilizam a linguagem com autonomia e consciência, preparando-os para estar e se posicionar na sociedade e isso não se faz estudando apenas a língua como um sistema neutro e homogêneo.

Uma educação linguística que realmente dialogue com a realidade não pode ignorar os aspectos que atravessam o seu uso no cotidiano, nas interações reais. Travaglia (2011) destaca, antes de tudo, a importância de despertar nos sujeitos a consciência sobre as variedades linguísticas existentes em todas as línguas. Ele afirma:

Em primeiro lugar, é preciso alertar as pessoas para a questão das **variedades linguísticas**: os dialetos e registros que toda língua possui. Do ponto de vista comunicacional essas variedades são igualmente válidas, todavia, a sociedade estabelece uma espécie de “etiqueta social” para o uso da língua e certas formas linguísticas são mais ou menos valorizadas na sociedade. Por esta razão tais formas devem ou não ser empregadas em certas situações. Semelhantemente a uma norma social que estabelece que tipo de roupa devemos usar em cada tipo de situação, também há uma norma social para o uso das formas linguísticas. Quase sempre essa norma de uso (que configura o que se tem chamado de **gramática normativa**) não é calcada em critérios linguísticos, mas se estabelece atendendo a razões de prestígio social (econômico, político, cultural), de tradição, de estética, de nacionalidade e/ou nacionalismo, de lógica do pensamento. Esta norma social de uso acabou estabelecendo uma variedade como a variedade culta e padrão (norma culta, norma padrão) a ser usada preferencialmente em um grande número de situações. (Travaglia, 2011, p. 26).

Essa reflexão mostra como a sociedade cria hierarquias entre as formas de falar que não estão fundamentadas em critérios técnicos, mas em valores simbólicos e sociais. Nesse cenário, a gramática normativa funciona como uma espécie de “etiqueta linguística”, que determina o que parece adequado ou inadequado em diferentes contextos. Apesar dessa tentativa de padronização ser amplamente difundida, na realidade não dá conta da diversidade das línguas, já que todas cumprem com a função comunicativa, são válidas e igualmente importantes.

Contudo, o ensino escolar, historicamente, passou a afirmar que a norma culta é a única forma legítima de uso da língua.

Aconteceu, porém, que o ensino escolar acabou passando a dizer que esta é a única forma válida da língua, o que não é verdade. É necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado. (Travaglia, 2011, p. 27)

Nesse mesmo caminho, Bagno (2017) também adverte que o modelo de educação linguística escolar é o mais restrito. Segundo ele, essa modalidade é:

Sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentais metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos. Essa educação linguística tem como principais elementos constitutivos: (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar; (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor; (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação. Cada um desses pontos poderia ser sintetizado em um conceito: (i) letramento; (ii) variação linguística; e (iii) reflexão sobre a língua/línguagem. (Bagno, 2017, p. 105).

Essa definição mostra que, mesmo sendo organizada e guiada por métodos, a educação linguística escolar precisa acolher a diversidade e a complexidade da língua. É preciso proporcionar as várias formas de letramento, reconhecer que a variação linguística é natural e legítima, e incentivar uma reflexão crítica sobre os diferentes modos de usar a língua.

A visão escolar de que uma única forma é legítima, é limitada e ignora a diversidade linguística, além disso, reforça os preconceitos que marginalizam as formas de fala populares, que refletem diretamente a cultura dos indivíduos. Concordamos com Travaglia (2011) ao afirmar que essa concepção é equivocada. Toda e qualquer variedade linguística é capaz de cumprir com êxito os objetivos comunicacionais de seus falantes.

É importante destacar que o autor não propõe o fim do ensino da norma culta ou padrão. Pelo contrário, ele reconhece sua relevância política, econômica e cultural. O que ele defende é que a escola deve ensinar essa variedade sem invisibilizar as demais. A educação linguística precisa evidenciar que a norma padrão é apenas uma entre muitas formas possíveis de uso da língua, e que o indivíduo deve ser capaz de escolher em qual situação comunicativa utilizar.

Travaglia (2011) também chama a atenção para um segundo aspecto: “a educação linguística formal é responsável quase sempre pela aquisição da variedade escrita da língua.” A escola tem um papel essencial nesse sentido ao formar os sujeitos como usuários competentes da modalidade escrita, mas isso não pode ocorrer de forma mecânica ou descontextualizada. É preciso, pois, diferenciar as modalidades oral e escrita, evitando a transposição direta de uma para a outra. O entendimento da escrita exige mais do que saber grafar palavras, requer compreender suas especificidades, seus gêneros, suas estruturas e os efeitos de sentido que produz. Da mesma forma, é preciso valorizar a oralidade como prática legítima e complexa, com suas próprias regras e particularidades.

Por isso, uma educação linguística crítica e respeitosa precisa reconhecer as diferentes formas de falar, os modos de comunicação dos diversos grupos sociais e estimular a competência comunicativa em todas as suas formas: oral, escrita, formal, informal, padrão e não padrão. Só assim poderemos formar sujeitos que se expressem com liberdade, consciência e responsabilidade em uma sociedade que é marcada pela diversidade.

Em relação a quando uma educação linguística deve começar, Travaglia afirma que deve começar na pré-escola e se estender até a universidade, sem deixar de acompanhar o estudante ao longo de sua formação. Essa ideia é reforçada por Bagno (2002), ao destacar que a educação linguística tem início desde os primeiros anos de vida, nas interações familiares e na aquisição da língua materna. É nesse espaço íntimo e afetivo que o indivíduo começa a construir seu repertório linguístico e a aprender normas de comportamento linguístico que o farão sentir-se pertencente aos grupos sociais com os quais convive.

Contudo, é na escola que o sujeito tem acesso a um espaço de sistematização, ampliação e reflexão sobre os usos da língua. Especialmente no Ensino Fundamental II, nos anos finais, pois, é nesse momento da vida escolar que os alunos já possuem uma base linguística mais consolidada e são provocados a pensar sobre a linguagem de forma mais crítica, compreendendo suas funções sociais. A escola deve ser capaz de promover uma educação linguística que vá além da gramática, valorizando a diversidade linguística, e preparando os estudantes para atuar com autonomia e consciência em diferentes espaços.

No Ensino Fundamental II, é fundamental que os professores de Língua Portuguesa assumam o compromisso de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, dando a eles ferramentas para compreender e produzir textos de diferentes gêneros e modalidades. Isso inclui a valorização da oralidade, da escrita, da leitura crítica e da análise linguística, sempre levando em consideração os contextos de uso.

A universidade, por sua vez, tem a responsabilidade de dar continuidade a esse processo, suprindo lacunas e aprofundando o conhecimento linguístico dos estudantes. Travaglia destaca que o papel da universidade é múltiplo:

Dessa forma, pode-se dizer que cabe à universidade: a) Produzir conhecimento linguístico necessário para subsidiar um bom trabalho de educação linguística; b) Formar profissionais competentes que sejam responsáveis diretos (professores de português e de literatura) ou indiretos (professores de outras disciplinas) pela educação linguística; c) Desenvolver a competência comunicativa dos profissionais de qualquer área que forme, tendo em vista que a competência comunicativa é componente essencial à formação de bons profissionais em qualquer área; d) Ajudar a estabelecer uma consciência na sociedade da importância da educação linguística, de tal forma que as pessoas, entendendo sua essencial correlação com a possibilidade de ser cidadãos de primeira categoria e de viver bem e com mobilidade dentro de uma sociedade, desejem e busquem como um direito seu uma boa formação linguística. (Travaglia, 2011, p. 29).

Além de formar usuários competentes da língua, a universidade tem o compromisso de formar educadores capazes de promover uma educação linguística crítica e inclusiva. Essa formação começa com o movimento individual do professor em busca de autoconhecimento, reflexão sobre sua prática e abertura para o diálogo com os saberes dos alunos.

Por fim, ele reforça o papel da universidade como espaço de produção de conhecimento e formação de educadores, não somente dos professores de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas, pois ao se tornarem competentes da língua, serão capazes de ajudar os seus alunos a também alcançarem tal habilidade.

É nesse ponto que se torna fundamental compreender o papel da linguagem na educação. Levando em consideração o caráter comunicativo da língua, é possível afirmar que a linguagem é a base da educação. Ela não apenas permite a transmissão de informações, mas também constitui a própria experiência humana. De acordo com Bagno (2017), o que nos diferencia das demais espécies é justamente a capacidade de aprender e transmitir conhecimentos por meio das múltiplas formas de linguagem. A cultura, nesse sentido, só existe e é perpetuada através da linguagem. Ele enfatiza que o maior objetivo da educação linguística é “enfatizar, portanto, a relevância do conhecimento explícito sobre a língua para as questões de ensino e aprendizagem” (Bagno, 2017, p. 105). Ou seja, não basta apenas usar a língua, é preciso

compreendê-la, refletir sobre ela, reconhecer suas variações e seus usos reais. Nesse contexto, Bagno aponta as principais áreas de interesse da educação linguística:

As áreas de interesse da educação linguística são: a relação entre a língua e aprendizado, a natureza do discurso pedagógico, as diferenças e semelhanças entre fala e escrita, os gêneros textuais e discursivos presentes na educação, o tratamento do multilinguismo no ensino-aprendizagem, o lugar do vernáculo e do padrão em sala de aula. (Bagno, 2017, p. 105).

Essas áreas revelam que o trabalho com a linguagem na escola é complexo e é necessário considerar os múltiplos aspectos que atravessam o ensino de línguas. Bagno (2017) também destaca as principais “áreas de ação” que devem ser contempladas para que a educação linguística cumpra seu papel, especialmente levando em consideração o contexto histórico brasileiro. São elas: letramento; português brasileiro; norma, variação e mudança; reflexão linguística; direitos linguísticos e literatura. Segundo Bagno e Rangel (2005), o trabalho nessas áreas permite articular: “(i) As demandas sociais por uma educação linguística de qualidade; (ii) As políticas públicas voltadas para o ensino de língua; (iii) A pedagogia da educação em língua materna praticada nas escolas” (*apud* Bagno, 2017). Essas articulações são fundamentais para que a educação linguística não se limite a uma abordagem técnica ou normativa, mas se consolide como prática social, política e cultural.

Bagno conclui afirmando que a educação linguística não é um produto acabado, mas um processo contínuo. Ela ultrapassa os limites da escola e alcança todas as esferas da vida do indivíduo. É um caminho que se constrói na interação com o outro, na escuta, na produção de sentidos e na construção de cidadania. Nesse sentido, a língua é uma ferramenta de libertação e a educação linguística é um direito que deve ser garantido a todos.

No capítulo “Educação Linguística Intercultural: rascunhando um conceito”, Edleise Mendes (2022), propõe uma ampliação significativa do conceito de educação linguística, apontando para a necessidade de uma abordagem **intercultural**. Partindo da ideia de Bagno, que rejeita uma visão limitada da linguagem como simples ferramenta e defende práticas ligadas aos contextos reais, sociais, culturais e históricos, Mendes aprofunda esse olhar ao destacar os fatores socioculturais que atravessam os usos da língua. Segundo ela, a Educação Linguística Intercultural, não se limita ao processo de ensino-aprendizagem das línguas, ela envolve uma rede complexa de ações e decisões que perpassam a formação de professores, a construção de currículos, a produção de materiais didáticos, os processos de avaliação e certificação, e as políticas linguística. Portanto, trata-se de um processo contínuo, coletivo e um ato político.

Essa abordagem rompe com a ideia de que ensinar língua é apenas ensinar a ler e escrever. Ao contrário, ela exige que se reconheça que a língua é atravessada por todas as questões sociais, raça, classe, gênero, entre outras. Mendes afirma:

O principal objetivo da educação linguística intercultural é promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência, de luta contra todo tipo de discriminação e de racismo, pois, como diz Nascimento (2019, p. 19), ‘uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é a posição nessa estrutura. (Mendes, 2022, p. 126)

Sendo assim, é limitante discutir língua sem considerar todas as questões sociais que a atravessam, especialmente raça e classe. Quando nos referimos à população não branca, essa discussão se torna ainda mais urgente. Nesse contexto, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um espaço de disputa, de poder e de resistência. Por isso, a educação linguística intercultural exige que nos desnudemos das nossas certezas. Ela nos tira do conforto das verdades absolutas e nos coloca em um lugar de interrogação que é constante. Nesse processo, muitas das certezas que sustentam práticas excluientes são questionadas. É necessário romper com as certezas cristalizadas e adentrar nas múltiplas camadas que envolvem o ensino de línguas. O professor, antes de tudo, precisa reconhecer que muitas das certezas que orientam suas práticas foram construídas por um sistema estrutural que favorece determinadas formas de linguagem e marginaliza outras.

Toda prática de educação linguística que não se propõe a questionar essa estrutura não pode ser considerada intercultural, como afirma Mendes. É preciso não apenas enxergar essa estrutura, mas agir, ser participante ativo do processo de desconstrução das práticas que reforçam estereótipos, silenciam vozes e excluem manifestações linguísticas que não se encaixam no padrão dominante. A educação linguística intercultural é, portanto, um movimento de resistência contra o apagamento das múltiplas formas de dizer e existir.

Para além do questionamento das certezas, essa abordagem exige que levemos para a sala de aula as experiências de vida e de mundo dos sujeitos. E isso inclui não apenas os estudantes, mas também os educadores. Quando o professor se permite se questionar e abrir espaço para o diálogo entre as culturas e as diversas formas de conhecimento, ele também descobre em si outros saberes, que muitas vezes foram invisibilizados enquanto também era estudante. Esse gesto de abertura gera um efeito transformador. Ao se conhecer, o educador cria espaço para que os educandos também se reconheçam e se posicionem frente a uma sociedade marcada por injustiças, silenciamentos e apagamentos, principalmente de saberes provenientes das classes marginalizadas.

O que acontece em uma sala de aula que adota uma educação linguística intercultural é um processo profundo de construção e desconstrução. É um espaço de escuta, de troca, de construção de saberes a partir de uma postura sensível. E isso é revolucionário! O sujeito que é escutado sem que sua existência seja invalidada torna-se capaz de protagonizar sua própria história, acessar espaços que lhe foram negados antes mesmo de entrar no sistema educacional. Nesse sentido, é necessário evidenciar que, para o aluno proveniente das classes sociais marginalizadas, que, em muitos casos, também pertence à população não branca, o sistema já traçou, desde cedo, os limites dos espaços que ele pode ou não acessar. Antes mesmo de balbuciar suas primeiras palavras, esse indivíduo já é atravessado por uma estrutura que busca definir o seu lugar no mundo. A educação linguística intercultural, nesse cenário, é uma ferramenta de reconstrução, libertação, não só de corpos, mas de mentes. Embora seja um desafio, a Educação Linguística Intercultural é um caminho possível para uma transformação real do espaço escolar, que pode deixar de ser traumático e limitador e se tornar uma verdadeira escola de voo, em que os estudantes formam, com a ajuda de muitas mãos, as suas asas para, enfim, poder voar. Nesse sentido, é importante ressaltar que o toque das muitas mãos que provém de culturas e lugares diferentes, não faz com que o indivíduo perca a sua própria identidade, mas torna as suas asas ainda mais fortes.

4 SÃO FRANCISCO DO CONDE: BREVES DADOS SÓCIO-HISTÓRICOS

São Francisco do Conde é um município localizado no Recôncavo Baiano e faz parte da Região Metropolitana de Salvador, com uma área territorial de 269,7 km². De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui uma população estimada em 41.110 habitantes em 2025. Por conta do seu contexto histórico, que acompanha o do Brasil, o município possui uma população majoritariamente de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Conforme afirma o site Agência Brasil: “Em todos os 5.570 municípios brasileiros, apenas nove têm população majoritariamente preta. São oito na Bahia (Antônio Cardoso, Cachoeira, Conceição da Feira, Ouricangas, Pedrão, Santo Amaro, São Francisco do Conde e São Gonçalo dos Campos) e um no Maranhão - Serrano do Maranhão, com 58,5%.”

No último censo, realizado em 2022, estes são os dados do município de São Francisco do Conde em relação à raça:

Figura 3 - Dados do IBGE em relação à raça da população franciscana



Fonte: IBGE Cidades⁶

A forte presença afrodescendente na região é herança da colonização portuguesa e do processo de escravização dos povos africanos.

Ainda de acordo com o IBGE, em relação à educação, em 2022, São Francisco do Conde apresentou uma taxa de escolarização de 99,24% entre crianças de 6 a 14 anos, o que apresenta um avanço significativo no acesso à educação básica. Porém, ao analisar o desempenho educacional, os dados do IDEB de 2023 revelam as fragilidades. A nota dos anos iniciais do

⁶ IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ensino fundamental na rede pública foi de 4,2, abaixo da média nacional esperada, colocando o município em 358º lugar entre os 417 da Bahia e em 5193º entre os 5570 do país. Para os anos finais, não há dados disponíveis.

Por outro lado, a cidade tem o privilégio de abrigar o campus dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que trouxe inúmeras contribuições não só no cenário educacional do município, mas também para a economia, política e para questões sociais, como afirma Bedam (2017):

Com a implementação de uma universidade de caráter internacional, a cidade beneficiou bastante com ela. Além da oportunidade para algumas pessoas ingressarem a ela, assim como para o impulso no crescimento na área de comércio. A presença dos estudantes africanos e dos brasileiros vindos dos outros Estados do Brasil acabou alterando o preço do aluguel das casas, fato que minimizou inteiramente as dificuldades de alguns franciscanos. Uma coisa de se louvar também é o aumento do número dos jovens franciscanos na universidade neste último semestre, estes e outros são os benefícios que a UNILAB trouxe para a cidade, bem como para o Recôncavo Baiano. Sendo ela a segunda universidade federal no Recôncavo e a primeira em São Francisco do Conde. (Bedam, 2017, p. 8)

No aspecto econômico, o município se destaca por ter um dos maiores PIBs per capita do Brasil, alcançando em 2021 a marca de R\$ 321.810,96. Esse resultado está diretamente ligado à presença da Refinaria Landulpho Alves (RLAM), hoje administrada pela empresa Acelen, que exerce forte influência local. No entanto, apesar desses números impressionantes, ainda é possível perceber uma realidade marcada por muitos desafios. Enquanto a riqueza circula em torno da indústria, muitos moradores convivem com desafios ligados à desigualdade de renda e à falta de infraestrutura adequada, mostrando que nem sempre o crescimento econômico significa qualidade de vida para todos.

4.1 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SÃO FRANCISCO DO CONDE: ENTRE HERANÇA COLONIAL E RESISTÊNCIA CULTURAL

A história de São Francisco do Conde é repleta de acontecimentos que misturam o passado colonial, a fé, o trabalho e os costumes do povo. Ao longo dos anos, tudo isso ajudou a formar a identidade da cidade. Segundo o professor Jorge do Espírito Santo (1998), São Francisco do Conde é um dos lugares onde a cultura afro-brasileira continua viva e forte, especialmente nas ruas, nas festas e nas crenças populares. É um espaço onde a memória, a resistência e a religiosidade do povo se encontram e se mantêm presentes.

São Francisco do Conde foi oficialmente fundada em 1698, mas sua história começou antes disso, em 1618, quando o Conde de Linhares mandou construir um convento e uma igreja no alto de um morro com vista para a Baía de Todos os Santos. O nome da cidade é uma homenagem ao santo padroeiro São Francisco e ao conde Fernão Rodrigues, que recebeu essas terras do antigo governador Mem de Sá. Desde o começo, a região foi marcada por conflitos entre os colonizadores portugueses e os povos indígenas, como os Tupinambás e os Caetés Negros. Mesmo com essas disputas, a cultura desses povos continua viva até hoje, especialmente na comida típica e nas tradições da cidade, (Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde, 2024).

Na época do Brasil colonial, São Francisco do Conde cresceu graças às plantações de cana-de-açúcar, que viraram a principal atividade econômica da região. Com vários engenhos funcionando e a exploração da mão de obra escravizada vinda da África, a cidade se tornou um dos maiores centros produtores de açúcar da Bahia. De acordo com Espírito Santo (1998), esse modelo econômico não só mudou a paisagem da cidade, como também afetou a forma como a sociedade se organizava. Isso gerou muita desigualdade, mas também fortaleceu a cultura e a resistência dos afrodescendentes, que deixaram marcas profundas nas tradições locais. Ele ainda destaca a convivência entre negros, brancos e indígenas como base da estrutura espiritual e social de São Francisco do Conde. A religiosidade, especialmente o sincretismo entre o catolicismo e as crenças africanas, é apresentada como um dos principais vetores de identidade. Essa espiritualidade híbrida não apenas garantiu a sobrevivência de práticas ancestrais, mas também gerou novas formas de expressão cultural que resistem até hoje.

O autor ainda cita as manifestações culturais presentes no município de São Francisco do Conde na década em que escreveu o seu livro, evidenciando que a maioria tem origem africana.

1. Capoeira
2. Maculelê
3. Samba de roda
4. Queima de judas
5. Bumba-meu-boi
6. Reisado
7. Samba da Pitangueira (samba chula):
8. Afoxé
9. Corrida das canoas
10. Canoa à vela

11. Capabode
12. Bagunça da cubamba
13. Amigo folhagem
14. Burrinha
15. Mandú
16. Meninos da lama
17. Nega maluca
18. Lindro-amor
19. Santa mazorra

Dentre as citadas, apenas nove são oficialmente consideradas patrimônio imaterial do município através da lei municipal de Nº 507/2018, que legitima e torna Patrimônio Cultural Imaterial, as manifestações culturais populares, além de tornar legal a inserção dos saberes locais nas escolas municipais. São elas: Capabode, Mandu, Meninos de Lama, Lindroamor, Nega Maluca, Bumba-Meu-Boi, Amigo Folhagem, As Paparutas e o Reisado.

Durante o processo de pesquisa de campo, tive a honra de conversar com uma das precursoras do samba chula *Filhos da Pitangueira*, Dona Lindaura, que gentilmente me recebeu em sua casa e compartilhou comigo toda a sua trajetória, desde menina, aos sete anos com pés descalços aprendendo a sambar chula na lama da Ilha de Cajaíba, tendo como professores os pais, o pandeiro, a viola machete e os cantadores. Recordou do tempo que não havia energia na ilha e era a lua que iluminava as noites de samba, até o sol aparecer para presenciar o espetáculo que continuava ininterrupto. Contou-me sobre como recebeu o samba em seu sangue como herança dos seus ancestrais escravizados e fez disso a sua vida. Escutar dona Lindaura me fez sentir ainda mais intimamente a urgência de levar para as salas de aula vozes e histórias como essa, que arrepiam o corpo e alma de quem vêm do mesmo povo, mas não conhece a sua própria história.

O contexto histórico-cultural de São Francisco do Conde, aliado ao número significativo de pessoas autodeclaradas negras, reforça a importância desta pesquisa. A escola, como espaço de formação e convivência, reflete a realidade social em que está inserida. Por isso, é fundamental que o ambiente escolar reconheça e valorize a cultura local, especialmente em territórios marcados pela ancestralidade africana. Integrar essas referências culturais às aulas de Língua Portuguesa contribui para tornar o ensino mais próximo da vivência dos estudantes, fortalecendo sua identidade e promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

5 ETAPAS METODOLÓGICAS

A metodologia adotada nesta pesquisa articula três dimensões complementares: a revisão teórica, a investigação empírica de campo e a elaboração de sequências didáticas autorais. Essa estrutura visa promover uma abordagem crítica e culturalmente Sensível ao ensino de Língua Portuguesa, ancorada na realidade sociocultural do município de São Francisco do Conde (BA), com destaque para as manifestações afro-franciscanas.

A primeira etapa consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de fundamentar teoricamente a proposta pedagógica desenvolvida. Foram selecionadas obras de autores que discutem a *Sociolinguística Educacional*, a *Pedagogia Culturalmente Sensível*, a *Educação Linguística Intercultural*, e os fundamentos da decolonialidade. Essa revisão permitiu compreender as relações entre linguagem, identidade e poder, bem como reconhecer a importância de práticas educativas que valorizem os saberes populares e as experiências culturais dos estudantes.

Na segunda etapa, foi conduzida uma pesquisa de campo com o intuito de identificar e registrar elementos da cultura local que dialogam com os valores franciscanos e afrodescendentes. A investigação teve início com uma visita à Biblioteca Municipal, onde foi possível dialogar com a bibliotecária responsável, que indicou a existência de um acervo significativo de produções de autores franciscanos, embora ainda não disponibilizado ao público e não presente fisicamente na biblioteca. No espaço acessível ao público, apenas uma prateleira completa e um pequeno pedaço da seguinte (cf. figura 04) abrigam produções franciscanas, o que evidencia a limitação da representatividade desse legado no acervo institucional. Ainda assim, foram registrados materiais que apresentam relação direta com a cultura franciscana, revelando sua presença na produção intelectual local.

Figura 4 - Acervo de livros de autores franciscanos disponível na biblioteca pública municipal



Fonte: Acervo pessoal.

Em seguida, realizou-se uma entrevista com uma representante do grupo de samba chula Filhos da Pitangueira, que compartilhou aspectos da trajetória do samba no município, destacando sua importância como expressão de resistência e identidade cultural. Posteriormente, a pesquisa incluiu uma visita à comunidade quilombola Monte Recôncavo, onde foram observadas práticas culturais, sociais e educativas que revelam vínculos com os valores franciscanos, como a solidariedade, o cuidado com o outro e a valorização da ancestralidade.

Em vários pontos de São Francisco do Conde, é possível ver evidências das manifestações culturais do município através da arte. Registrei essas expressões em locais como o Mercado Cultural e nos mosaicos espalhados pelas ruas, que refletem a identidade e a criatividade do povo franciscano. As fotos que acompanham este texto foram feitas por mim, como forma de valorizar e preservar esses momentos.

Figura 5 - Mosaico – Capabodes, São Francisco do Conde – BA



Fonte: Acervo pessoal.

A terceira etapa metodológica consistiu na produção de dois contos autorais, concebidos a partir das experiências vivenciadas durante a pesquisa de campo. O primeiro conto, intitulado *Para não deixar o samba morrer*, foi inspirado na entrevista com a representante do Samba Chula, buscando retratar, por meio da ficção, a força da oralidade, da musicalidade e da memória coletiva. O segundo conto, denominado *Retalhos*, teve como base a visita à comunidade quilombola Monte Recôncavo, abordando elementos da vida em comunidade e dos saberes tradicionais, com o intuito de valorizar a diversidade cultural e promover o reconhecimento das raízes afro-brasileiras.

A partir desses contos, foram elaboradas duas sequências didáticas, fundamentadas no modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), que organiza atividades escolares em torno de gêneros textuais, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes e promovendo a ampliação de seu repertório linguístico. Esse modelo se inscreve na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, concebido por Jean-Paul Bronckart (1999), que propõe uma abordagem teórico-metodológica para o ensino de línguas baseada na linguagem como prática social. As

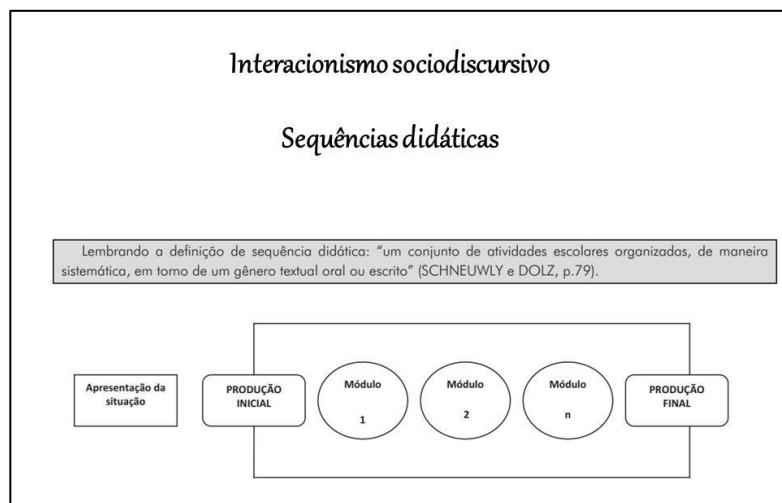
bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo articulam contribuições de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin.

Essa metodologia, ao integrar teoria, campo e prática pedagógica, busca contribuir para o fortalecimento de uma educação linguística antirracista, plural e socialmente transformadora. Ao reconhecer os saberes comunitários como fontes legítimas de conhecimento, promove-se o engajamento dos estudantes, o protagonismo docente e o estreitamento dos vínculos entre escola e comunidade.

5.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS AFRO-FRANCISCANAS

As sequências didáticas elaboradas neste trabalho foram fundamentadas na abordagem da pedagogia culturalmente sensível e na lógica da educação linguística intercultural, articulada ao modelo de sequência didática proposto por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, conforme apresentado em *Gêneros orais e escritos na escola* (2004). Segundo os autores, esse modelo organiza, de forma sistemática, um conjunto de atividades escolares centradas em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Esse modelo prioriza e valoriza o conhecimento prévio do estudante, para, a partir dele, expandir o seu repertório.

Figura 6 - Esquema de Sequência Didática segundo o Interacionismo Sociodiscursivo



Fonte: Bernard SCHNEUWLY, Joaquim DOLZ e Michèle NOVERRAZ (2004)⁷.

Foram criadas duas sequências didáticas, uma para o 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, e outra para o 9º ano do mesmo seguimento, a fim demonstrar a possibilidade de

⁷ Bernard SCHNEUWLY, Joaquim DOLZ e Michèle NOVERRAZ. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *Gêneros orais e escritos na escola*, 2004.

adotar práticas pedagógicas que verdadeiramente valorizem a identidade dos estudantes. Em ambas as sequências foram utilizados como base, contos autorais inspirados na cultura afro-franciscana e nas experiências de pesquisa.

5.2 SEQUÊNCIA 01: PARA NÃO DEIXAR O SAMBA MORRER

Figura 7 - Para não deixar o samba morrer



Fonte: acervo pessoal.

O conto que será apresentado, em seguida, foi escrito por mim, a partir da experiência do relato pessoal de Dona Lindaura, uma das integrantes do grupo de samba chula *Filhos da Pitangueira*.

Para não deixar o samba morrer

Sambava desde os sete anos. Na Ilha de Cajaíba, o barro era o nosso chão de dança e a lua a grande mestra que guiava os pés. “Aprendemos a sambar no barro”, dizia meu pai, e minha mãe completava: “Nosso professor é o pandeiro, a viola e o costume dos antigos”. Eu sabia que ele vinha do pedacinho da escravidão.

À boca da noite, quando a fogueira se acendia, começava a brincadeira que ia até o sol raiar. A viola machete, o pandeiro batendo firme, os cantadores puxando as vozes e as mulheres,

ah!, as mulheres sambando com a força da vida. Os mais velhos não queriam que a gente, pequenininho, ficasse no meio. “Criança é para dormir”, mas quem gosta, gosta. E eu gostava. Por isso, ficava escondida, insistindo até que o amanhecer me encontrasse sambando.

Foi numa dessas noites que ouvi minha mãe dizer: — Lindaúra, minha filha, tira a sandália para sambar, aqui ninguém samba de sandália, venha! Olhei para o barro, para a lua que iluminava o terreiro, e entendi que aquele era o meu destino. Descalcei os pés e deslizei pelo barro quente da Ilha, entre o calor da fogueira e o canto da viola.

No samba eu aprendi de tudo, só não aprendi a tocar a viola. No samba, eu bato pandeiro, eu canto, eu danço, eu vivo. A viola, coitada, ficou pendurada quando os mais velhos morreram. Mas a promessa de seu Zeca Afonso ao seu avô manteve a chama acesa. “Não vamos deixar o samba morrer”, ele disse. E assim nasceu o grupo Filhos da Pitangueira, que até hoje se apresenta na Ilha. Lembro bem da última vez: gravamos sem luz, só com a força da viola natural e a energia da nossa fé.

Naquele tempo, festa boa tinha regra: primeiro a reza cantada, depois o samba-chula até o amanhecer. Se não tinha reza, não tinha samba. E no meio de tudo havia fruta-pão, o pé de manga, o riso dos vizinhos. Era a vida pulsando em roda.

Hoje, quando olho para trás, vejo que o tempo levou muita gente, mas deixou a herança. Tenho um neto de sete anos, que já aprende a viola. Minha neta sambadeira, se aproxima de mim e diz, com olhos firmes: — Ó, minha vó, não vou deixar o samba morrer.

E eu sorrio. Porque sei que a chama que acendi descalça, guiada pela lua e pelo barro da Ilha de Cajaíba, ainda arde nos pés das novas gerações.

Antes que meus passos se cansem, ainda quero sambar outra vez na terra onde nasci. Porque enquanto o pandeiro soar e a viola chamar, o samba viverá. Ele corre em nossas veias, pulsa no chão batido, ecoa na lua que ilumina o terreiro.

E assim, de mãe para filha, de avô para neto, de sangue para sangue, o samba-chula resiste.

E não morre.

Autoria: Ana Kézia Nascimento (2025)

Sequência Didática – Para Não Deixar o Samba Morrer

Turma: 6º ano do Ensino Fundamental II

Disciplina: Língua Portuguesa

Duração: 3 semanas

Gênero textual trabalhado: Relato pessoal / retextualização em entrevista ou roteiro oral

Eixo temático: Cultura afro-franciscana e memória comunitária

Apresentação do Tema:

Em sala de aula, será feita a leitura compartilhada do conto “Para Não Deixar o Samba Morrer”, escrito por Ana Kézia Nascimento. O/A professor/aa explicará que o texto é um relato de memória sobre o samba chula na Ilha de Cajaíba, território pertencente a São Francisco do Conde. Após a leitura, será exibido um vídeo curto com apresentações do grupo Filhos da Pitangueira⁸. A turma será convidada a refletir sobre o papel da música e da dança na preservação da cultura afro-brasileira, especialmente no município de São Francisco do Conde.

Figura 8 - QR Code para acesso ao vídeo



Fonte: criação própria

Produção Inicial:

Os/As estudantes participarão de uma roda de conversa guiada por perguntas como:

- Você já ouviu falar em samba chula?
- Alguém da sua família dança, canta ou toca algum instrumento?
- Quais festas populares você conhece na sua comunidade?
- Por que é importante preservar tradições como o samba?

As respostas serão registradas em um cartaz coletivo com o título: “Nossa cultura vive em nós”. Esse cartaz ficará exposto na sala durante toda a sequência.

⁸ Samba Chula Filhos da Pitangueira - São Francisco do Conde (BA). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0ryggzs5w4>. Acesso em: 26 ago. 2025.

Módulo 01:

Será apresentado o gênero **relato pessoal**, com destaque para suas características:

- Narrador em primeira pessoa
- Memórias e sentimentos
- Marcas de tempo e lugar
- Elementos culturais e afetivos

Os/as alunos/as identificarão esses elementos no conto lido e farão anotações em duplas.

Módulo 02:

A turma será dividida em grupos para entrevistar familiares ou moradores da comunidade sobre festas, danças, músicas e tradições locais. Antes disso, os/as alunos/as construirão coletivamente um roteiro de entrevista com perguntas simples, como:

- Qual festa você mais gosta na comunidade?
- Você já participou de rodas de samba ou reza cantada?
- O que mudou nas festas de antigamente para hoje?

Os relatos serão trazidos para a sala e compartilhados oralmente.

Módulo 03:

Com base nas entrevistas e no conto lido, os/as alunos/as escreverão um relato pessoal fictício, inspirado na cultura afro-franciscana. Eles/elas poderão criar personagens que vivenciam festas, rodas de samba ou aprendem com os mais velhos. A produção será feita em etapas:

- Planejamento coletivo
- Escrita individual
- Revisão em pares
- Reescrita final

Módulo 04:

Os/as alunos/as transformarão seus relatos em pequenos roteiros orais para serem apresentados em forma de dramatização, leitura encenada ou roda de histórias. A turma será dividida em equipes para cuidar de:

- Figurino e adereços
- Ambienteção da sala (com elementos da Ilha de Cajaíba)
- Divulgação interna na escola

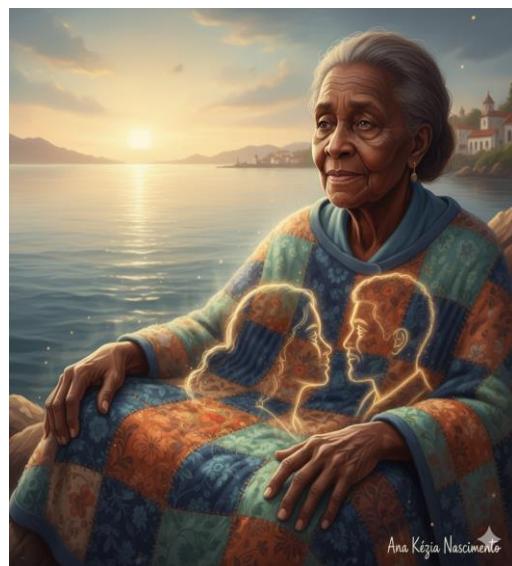
Produção Final / Publicização:

No encerramento, será realizada uma **roda cultural** com apresentações dos roteiros orais, exposição dos cartazes e, se possível, uma roda de samba com convidados da

comunidade. Os/as alunos/as serão incentivados a convidar familiares e a registrar o momento com fotos e relatos.

5.3 SEQUÊNCIA 01: RETALHOS

Figura 9 - Retalhos



Fonte: Gemini - Ilustração feita por Inteligência artificial

O conto que será apresentado, em seguida, foi escrito por mim, a partir da experiência de visita de campo à comunidade quilombola de Monte Recôncavo, situada em São Francisco do Conde (BA).

Retalhos

A primeira vez em que ele veio era verão de 1757. Trouxe consigo uma brisa leve da sua casa: o mar. A Baía de Todos os Santos foi sua morada, a baía que o trouxe. Era também na beira das águas da baía que as moças e eu lavávamos os panos. Foi na beira da baía que nossos olhos negros se encontraram. Sutil, rápido e eletrizante o suficiente para marcar a minha alma.

Os canaviais não ofereciam barreiras aos nossos olhares durante o entardecer no engenho. O labor se tornou amor, o calor, frescor. Mas, assim como rápido foi nosso encontro, rápida também foi sua partida.

Quatro dias depois, o navio rasgou a baía e o levou embora. Vi sua pele negra se distanciando de mim, suas mãos, marcadas pelo trabalho, em formato de adeus. Não houve

palavras entre nós, apenas os nossos olhares negros a se despedirem. Sua feição ficou desenhada em minha conturbada memória.

Tempos depois, vi-o voltar. Suas mãos marcadas já não tinham formato de adeus. Entre os seus dedos havia dois pequenos pedaços de tecido. Ao recebê-los, as palmas das nossas mãos se tocaram e foi como se nunca tivessem conhecido a distância entre elas. Era assim todas as vezes que ele ia e voltava para mim: o toque das suas mãos era imutável. Durante o dia, minhas mãos, mergulhadas na água do rio Paramirim, almejavam o cair da noite para unir em costura os retalhos. Dos tecidos, fiz uma colcha que nos aqueceu nas noites frias de outono.

Alguns meses depois, assim como a colcha, meu coração era feito de retalhos de saudade. Pelas águas da baía, ele veio e pelas águas, também, se foi. Mas deixou comigo a brisa leve do mar em formato de amor.

Ela cabia perfeitamente na curva dos meus braços e se aconchegava no calor do meu seio. Vi em seus olhos os olhos do meu amado. O mar estava desenhado neles. Quem dera se ele tivesse a chance de se enxergar... Quem dera se ele pudesse ver o resultado da nossa paixão, embrulhada na colcha de retalhos que muito nos aqueceu. Quem dera se ele pudesse saber que as narinas tão pequenas dela sentiam o cheiro do seu progenitor que esteve ali envolto naquela mesma colcha. A existência dela fez com que o meu coração retalhado fosse costurado com a linha do sentimento mais poderoso.

Minhas mãos, hoje trêmulas, contornam as trilhas das costuras da colcha. Meus olhos enevoados fitam a baía, e sentem saudades do tempo em que ela me trazia o amor.

Autoria: Ana Kézia Nascimento (2025)

Sequência Didática – Retalhos

Turma: 9º ano do Ensino Fundamental II

Disciplina: Língua Portuguesa

Duração: 4 semanas

Gênero textual trabalhado: Memória literária + carta pessoal

Conteúdo gramatical: Uso dos tempos verbais na construção de narrativas

Eixo temático: Cultura afro-franciscana, ancestralidade, afetos e resistência

Apresentação do Tema:

A aula começa com um espaço ambientado como uma sala de costura antiga: tecidos, retalhos, uma colcha pendurada e uma trilha sonora suave com viola e pandeiro. O/A professor/a lê o conto “Retalhos” em voz alta, enquanto os/as alunos/as ouvem de olhos fechados. Ao final, cada estudante recebe um pequeno pedaço de tecido e escreve nele uma

palavra que represente o sentimento que o conto despertou. Esses tecidos serão costurados em um mural coletivo chamado “Colcha de Emoções”.

Produção Inicial:

Em roda, os/as alunos/as compartilham suas palavras e discutem:

- Que memórias o conto despertou?
- Como o amor e a saudade aparecem na história?
- Que elementos da cultura afro-franciscana estão presentes?
- Que tempos verbais aparecem no conto e por quê?

O/A professor/a introduz o conteúdo gramatical: tempos verbais na narrativa, destacando o uso do pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito como marcas de tempo e memória.

Módulo 01:

A turma analisa trechos do conto “Retalhos” para identificar os tempos verbais usados e suas funções:

- **Pretérito perfeito:** ações concluídas (ex: “Ele veio”)
- **Pretérito imperfeito:** ações habituais ou em progresso (ex: “Lavávamos os panos”)
- **Mais-que-perfeito:** ações anteriores a outras passadas (ex: “Tinha deixado comigo...”)

Os/as alunos/as fazem exercícios de transformação de frases entre os tempos verbais e discutem como isso altera o sentido da narrativa.

Módulo 02:

Cada aluno/a escolhe um personagem fictício do século XVIII ou XIX e escreve uma **carta pessoal** para alguém que marcou sua vida. A carta deve conter:

- Uso consciente dos tempos verbais
- Elementos da cultura afro-franciscana
- Sentimentos e memórias

O/A professor/a orienta a escrita com foco na coerência temporal e na expressividade.

Módulo 03:

Os/As alunos/as trocam suas cartas em duplas e fazem uma revisão gramatical, com atenção especial aos tempos verbais.

Módulo 04:

A turma recebe uma convidada da comunidade (costureira, sambadeira ou lavadeira) que compartilha sua história. Os/as alunos/as registram o relato e, em grupos, reescrevem trechos usando diferentes tempos verbais, discutindo como isso afeta o tom e o ritmo da narrativa.

Produção Final / Publicização:

A escola será transformada em uma galeria de memórias:

- Cartas expostas com destaque para os tempos verbais usados
- Mural “Colcha de Emoções”
- Estações interativas com trechos reescritos em diferentes tempos verbais
- Roda de conversa com convidados da comunidade

Os/as alunos/as serão os/as anfitriões/ãs, explicando suas produções e o que aprenderam sobre linguagem, memória e cultura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa evidenciou que o ensino de Língua Portuguesa, quando alicerçado em práticas culturalmente sensíveis e comprometidas com a interculturalidade crítica, tem potência para se tornar um espaço de resistência, reconhecimento e transformação social. Mais do que ensinar regras e normas, a educação linguística, nesse horizonte, passa a ser um ato político que valoriza a diversidade de vozes, legitima identidades e confronta silenciamentos históricos.

O estudo mostrou que o município de São Francisco do Conde, apesar de sua imensa riqueza cultural afrodescendente, ainda enfrenta lacunas na incorporação dessas referências no ambiente escolar. A cultura local, marcada por tradições como o samba chula e pelas memórias, não pode permanecer longe do currículo escolar. Sua presença na sala de aula não é apenas um gesto de valorização cultural, mas uma forma concreta de garantir o direito dos/das estudantes de aprenderem a partir de suas próprias histórias, fortalecendo autoestima e pertencimento.

A pesquisa também revelou como os processos de colonialidade continuam a operar de forma silenciosa no cotidiano escolar, reforçando uma lógica monocultural e eurocêntrica. Nesse sentido, as teorias de Candau (2008; 2020), Walsh (*apud* Candau, 2008), Fanon (2008) e outros autores dialogaram com a prática, permitindo compreender que a superação dessas estruturas exige coragem, consciência crítica e o compromisso com uma educação decolonial. A pedagogia culturalmente sensível mostrou-se não apenas uma proposta metodológica, mas uma postura ética e política diante do desafio de construir uma escola que seja, de fato, inclusiva e democrática.

As sequências didáticas apresentadas ao longo deste trabalho ilustram caminhos possíveis para transformar o ensino de Língua Portuguesa em espaço de diálogo entre saberes acadêmicos e populares. Elas demonstram que é possível ensinar conteúdos linguísticos, sem perder de vista a sensibilidade para os repertórios culturais dos estudantes. Nesse processo, a escola se transforma em um espaço de confluência, onde diferentes culturas se encontram, se reconhecem e se fortalecem mutuamente.

É importante reconhecer que a interculturalidade não é uma solução pronta nem um remédio infalível. Trata-se de um processo em construção, permeado por tensões, disputas e resistências. Mas é justamente nesse movimento contínuo que residem suas maiores potencialidades. Ao provocar desconfortos, questionar privilégios e desnaturalizar hierarquias, abre-se a possibilidade de novos futuros.

Assim, esta dissertação reafirma que o desafio da educação contemporânea não é apenas transmitir conteúdos, mas formar sujeitos capazes de ler o mundo criticamente, de reconhecer suas raízes e de ocupar, com dignidade, os espaços de que sempre foram excluídos. A escola, quando se abre à pluralidade e assume seu papel como território de luta e emancipação, pode se tornar um lugar de empoderamento individual e coletivo.

Que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para inspirar práticas educativas que façam da sala de aula um espaço vivo de memória, identidade e transformação. Afinal, ao valorizar a palavra, a cultura e a história dos estudantes, a educação deixa de ser mera reprodução e passa a ser criação, gesto fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, plural e humana.

REFERÊNCIAS

- ACELEN. *Refinaria de Mataripe – São Francisco do Conde*. Salvador: Acelen, 2024. Disponível em: <https://acelen.com>. Acesso em: 2 set. 2025.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 56. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a educação linguística escolar brasileira entre a norma e o uso*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2005. p. 61–94.
- BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. Por uma formação inicial do(a) professor(a) de português antirracista e de resistência: contribuições da pedagogia culturalmente sensível. In: SILVEIRA, Alexandre Cohn; BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia (orgs.). *Políticas linguísticas para uma educação de resistência*. Feira de Santana: Editora Zarte, 2022.
- BARROS SANTOS, Kelly. “Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar”: a contação de história como ação social nas aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal. Salvador, 2017.
- BATLIWALA, Sirilatha. The meaning of women’s empowerment: new concepts from action. In: SEN, G.; GERMAIN, A.; CHEN, L. C. (eds.). *Population policies reconsidered: health, empowerment and rights*. Boston: Harvard University Press, 1994.
- BEDAM, Amadú Victor. *Imagem da África no Recôncavo Baiano: conceitos sobre africanos em São Francisco do Conde – BA*. São Francisco do Conde: UNILAB, 2017. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/755/1/2017_proj_abedam.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.
- Bernard SCHNEUWLY, Joaquim DOLZ e Michèle NOVERRAZ. *Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola*, 2004.
- BISPO DOS SANTOS, Antonio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Editora Mazza, 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegoumu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e022395, 2020.

CONEXÃO PLANETA. “Quando você compartilha o saber, o saber só cresce”, dizia Nêgo Bispo, pensador, poeta e ativista político quilombola. *Conexão Planeta*, 9 jan. 2025. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/quando-voce-compartilha-o-saber-o-saber-so-cresce-dizia-nego-bispo-pensador-poeta-e-ativista-politico-quilombola/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação é possível? In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça; BARROSO, Terezinha. *A pedagogia da variação linguística na escola: experiências bem-sucedidas*. Londrina: Eduel, 1981.

DA MATTA, Roberto. *Você tem cultura?*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, [s. d.].

DARLING-HAMMOND, Linda; COOK-HARVEY, Channa M. *Educating the whole child: improving school climate to support student success*. Washington, DC: Learning Policy Institute, 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese>. Acesso em: 4 jun. 2025.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Cultura. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cultura/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

ESPÍRITO SANTO, Jorge do. *São Francisco do Conde: resgate de uma riqueza cultural*. São Francisco do Conde, 1998.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *São Francisco do Conde (BA)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-francisco-do-conde.html>. Acesso em: 2 set. 2025.

IBGE. Pardos são maioria da população brasileira pela primeira vez, indica IBGE. *Secom*, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge>.

INFORMAÇÕES DO BRASIL. *Dados do município de São Francisco do Conde – BA*. São Paulo: Informações do Brasil, 2024. Disponível em: <https://informacoesdobrasil.com.br/dados/bahia/sao-francisco-do-conde/>. Acesso em: 2 set. 2025.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *Etnografia na educação: textos de Frederic Erickson*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico: uma análise crítica da educação multicultural e das políticas culturais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural: rascunhando um conceito. In: MELLO, Heliana; REZENDE, Thiago; FERREIRA, Maria Cristina (orgs.). *Suleando: perspectivas latino-americanas em estudos da linguagem*. Campinas: Pontes, 2022. p. 119–140.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NASCIMENTO, Ana Kézia dos Santos. *Entre saberes e culturas (afro)franciscanas: por um ensino de língua portuguesa culturalmente sensível*. 2021. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2175>. Acesso em: 28 dez. 2024.

NASCIMENTO, Ana Kézia dos Santos; BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. Por um ensino de língua portuguesa antirracista e culturalmente sensível: capabodes e resistência em São Francisco do Conde (BA). In: COSTA, Eliane Gonçalves da et al. (orgs.). *Educação das relações étnico-raciais: ensino, pesquisa e linguagem*. Vitória: EDUFES, 2023.

NASCIMENTO, Ana Paula do. Educação linguística e relações raciais: apontamentos para uma pedagogia decolonial. In: SANTOS, Kelly Barros; MENDES, Edleise; CYRANKA, Lúcia (orgs.). *Educação linguística, práticas de resistência e decolonialidade*. Campinas: Pontes, 2019. p. 17–33.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Salvador: EDUFBA, 2019.

PIERUCCI, Antonio Flavio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO FRANCISCO DO CONDE. *História e cultura do município*. São Francisco do Conde: PMSFC, 2024. Disponível em:
<https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2025.

ROZA, Sandra. Você sabe o que são grupos minorizados? *Rede JP Comunicação*, 9 maio 2023. Disponível em: <https://redejpcomunicacao.org/2023/05/09/voce-sabe-o-que-sao-grupos-minorizados/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugenético brasileiro (1920–1930).

Revista Brasileira de História, v. 42, n. 89, p. 93–115, 2022. Epub 28 fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-06>. Acesso em: 20 nov. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Educação linguística: ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. *Campus São Francisco do Conde*. Redenção: UNILAB, 2024. Disponível em: <https://unilab.edu.br>. Acesso em: 2 set. 2025.