



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

TAMILES CHAGAS DE SOUZA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A
IMPORTÂNCIA DOS PARADIDÁTICOS DECOLONIAIS ADQUIRIDOS ATRAVÉS
DO PNLD LITERÁRIO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

TAMILES CHAGAS DE SOUZA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A
IMPORTÂNCIA DOS PARADIDÁTICOS DECOLONIAIS ADQUIRIDOS ATRAVÉS
DO PNLD LITERÁRIO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada 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.

Orientador: Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

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

Silva, Tamiles Chagas de Souza.

S696a

Políticas linguísticas para uma educação antirracista : a importância dos paradidáticos decoloniais adquiridos através do PNLD literário para os anos iniciais do ensino fundamental / Tamiles Chagas de Souza. - São Francisco do Conde, 2026.

70 f : il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-Africa, Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-Africa, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientador: Prof. Alexandre Cohn da Silveira.

1. Política linguística. 2. Antirracismo - Educação. 3. Livro paradidático. 4. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil).
I. Título.

CE/UF/BSP

CDD 370.7

TAMILES CHAGAS DE SOUZA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A
IMPORTÂNCIA DOS PARADIDÁTICOS DECOLONIAIS ADQUIRIDOS ATRAVÉS
DO PNLD LITERÁRIO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Estudos de
Linguagens: Contextos lusófonos Brasil-África, na
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-brasileira, UNILAB – *Campus* dos Malês.

Aprovado em: 24/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

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

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Brasileira (Unilab)

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a meu Deus pela graça e orientação que sustentaram esta jornada acadêmica, conferindo propósito, perseverança, saúde mental e física. Estendo gratidão profunda às mulheres da minha família, verdadeiros esteios de resiliência, afeto e sabedoria que me conduziram desde a infância em cada querer, e nessa conquista formativa não se fez diferente. À minha avó Olindina, pelos conselhos diários impregnados de lições éticas que me ensinaram a persistir dignamente, à minha mãe Miriam, meu pilar, amparo constante, fonte de afeto diário, a mulher que desde o início me fez compreender o valor intransponível dos estudos na vida de uma mulher, à memória do meu pai, cuja presença positiva e amorosa marcou intensamente minha existência, a minha irmã Taíles por dispor de cuidados constantes e apoio genuíno. Ao meu marido David pela parceria e companheirismo que transformaram desafios em possibilidades compartilhadas.

Rendo graças às trocas enriquecedoras vivenciadas nas aulas com a turma três, esses encontros ampliaram horizontes epistemológicos e plurais. Às amigas Purificação, Ana Cristina e Jaqueline, que generosamente gerenciaram demandas laborais, permitindo-me cumprir integralmente os componentes curriculares do mestrado sem preocupações adicionais, a solidariedade fraterna de vocês foi indispensável para o equilíbrio entre vida profissional e acadêmica. Sou grata aos meus alunos e alunas, suas vozes curiosas, perguntas instigantes e perspectivas diversas inspiram diariamente minha prática docente assim como enriqueceram os reflexos desta pesquisa.

Por fim, agradeço a Alexandre, meu prezado orientador de mestrado, cuja direção humana aliada ao rigor metodológico, acolhimento sensível e disponibilidade ética configurou-se determinante para a maturação teórica e pessoal desta pesquisa. Registro aqui meus agradecimentos aos demais professores do Mel Malês pelas contribuições bibliográficas, diálogos instigantes, provocações conceituais e compromisso inabalável com uma educação dialógica, crítica e transformadora. Vocês todos transfiguraram esta dissertação em testemunho vivo de superação coletiva, construção compartilhada do saber e compromisso ético com o avanço do conhecimento.

RESUMO

Esta dissertação pretende expor como as políticas linguísticas voltadas à educação antirracista podem ser efetivadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do uso de livros paradidáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário), com foco nas turmas de 4º e 5º dos anos iniciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que realiza a análise do PNLD 2023, bem como da obra *Alika*, da autora Regina Luz. O interesse da pesquisa é identificar a presença de perspectivas decoloniais e antirracistas através da linguagem. Reafirma o papel da escola e dos professores na seleção, mediação e utilização de livros além de considerar a colaboração da linguística antirracista nos materiais paradidáticos que transitam nas aulas, entendendo que a linguagem é critério ímpar para colocar objetivos capazes de promover o antirracismo e conseqüentemente contemplar uma política linguística educacional que contrarie as bases racistas presentes no Brasil. O estudo contribui para a compreensão das políticas públicas educacionais e suas implicações na promoção da equidade racial, reafirmando a relevância da literatura como instrumento potente na construção de uma educação crítica e inclusiva apropriada para representar verdadeiramente a diversidade étnico-racial brasileira. Ficou evidente que o Estado brasileiro quando tem interesse, como no caso do edital do PNLD 2023, coloca em proeminência uma política linguística democrática e parcialmente ajustada aos valores da educação linguística antirracista, nesse ínterim, evidenciou-se concomitantemente que a atuação docente é crucial para o desenvolvimento de políticas linguísticas educacionais potentes uma vez que são esses profissionais os responsáveis por escolher e explorar os paradidáticos adquiridos via política pública.

Palavras-chave: política linguística; antirracismo - educação; livro paradidático; Programa Nacional do Livro Didático (Brasil).

ABSTRACT

This dissertation aims to demonstrate how external language policies related to anti-racist education can be implemented in the early years of elementary school through the use of supplementary textbooks selected by the National Textbook and Didactic Material Program (PNLD Literário), focusing on 4th and 5th grade classes. This is a qualitative research study, as it analyzes the PNLD 2023 guidelines as well as the work **Alika**, produced by the author Regina Luz and presented by the Ministry of Education through the Guide belonging to the PNLD 2023, but only made available in 2025 on the Ministry of Education's official website. The research aims to identify the presence of decolonial and anti-racist perspectives through language. This study reaffirms the role of schools and teachers in the selection, mediation, and use of textbooks, and considers the contribution of anti-racist linguistics to supplementary teaching materials used in classes. It understands that language is uniquely trained to achieve objectives capable of promoting anti-racism and, consequently, to support an educational language policy that counteracts the racist foundations present in Brazil. The study contributes to the understanding of public educational policies and their implications for promoting racial equity, reaffirming the relevance of literature as a powerful instrument in building a critical and inclusive education aimed at truly representing Brazilian ethnic-racial diversity. It became evident that the Brazilian State, when interested, as in the case of the PNLD 2023 (National Textbook Program), prioritizes a democratic language policy partially aligned with the values of anti-racist language education. Simultaneously, it became clear that the role of teachers is crucial for the development of powerful educational language policies, since these professionals are responsible for choosing and utilizing the supplementary materials acquired through public policy.

Keywords: language policy; anti-racism - education; supplementary textbook; National Textbook Program (Brazil).

AKOPO

Iwe atejade yii ni ero lati se afihan bii awon eto imulo ede ita ti o ni ibatan si eto ekọ alatako-ẹleyameya se le se imuse ni awon odun ibere ti ile-iwe alakobere nipase lilo awon iwe-ekọ afikun ti a yan nipase National Textbook and Didactic Material Program (PNLD Literário), ni idojuko lori awon kilasi 4th ati 5th grade. Eyi je iwadi iwadi ti agbara, bi o se n se itupale awon itonisona PNLD 2023 ati ise * Alika *, ti a se nipase onkowe Regina Luz ati ti a gbekale nipase Ile-ise ti Ekọ nipase Itosona ti o je ti PNLD 2023, sugbon nikan ti o wa ni 2025 lori oju opo weebu osise ti Ile-ise ti Ekọ. Iwadi naa ni ifokansi lati se idanimọ wiwa ti decolonial ati awon iwo-atako ẹleyameya nipase ede. Iwadi yii tun se idaniloju ipa ti awon ile-iwe ati awon oluko ni yiyan, ilaja, ati lilo awon iwe-ekọ, o si se akiyesi ilowosi ti awon ede ti o lodi si ẹleyameya si awon ohun elo ikoni afikun ti a lo ninu awon kilasi. O loye pe ede ti ni ikeko alailegbe lati saseyori awon ibi-afede ti o lagbara lati se igbega ilodi-ẹleyameya ati, nitoribee, lati se atileyin eto imulo ede ekọ ti o tako awon ipile ẹleyameya ti o wa ni Ilu Brazil. Iwadi na se alabapin si oye ti awon eto imulo eto-ekọ ti gbogbo eniyan ati awon ipa won fun igbega isedede ti eya, ti n se afihan ibaramu ti iwe bi ohun elo ti o lagbara ni kiko ekọ pataki ati ifisi ti o ni ero lati sojuuse nitooto oniruuru eya-eya ara ilu Brazil. O han gbangba pe Ilu Brazil, nigbati o nife, bi ninu oran ti PNLD 2023 (Eto Iwe-ekọ Iwe-edede ti Orile-edede), se pataki eto imulo ede ijoba tiwantiwa ni apakan ni ibamu pelu awon iye ti ekọ ekọ ede ẹleyameya. Nigbakanna, o han gbangba pe ipa awon oluko je pataki fun idagbasoke awon eto imulo ede ekọ ti o lagbara, niwon bi awon alamoja wonyi se iduro fun yiyan ati lilo awon ohun elo afikun ti o gba nipase eto imulo gbogbogbo.

Awon Koko-orọ: Awon Ilana Ede; Eto Iwe-ekọ ti Orile-edede fun Litireso; Ekọ Alatako-ẹleyameya; Ekọ Decolonial; Awon Ohun elo Ekọ Afikun.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS | 14 |
| 2.1 | POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS | 19 |
| 3 | O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) | 24 |
| 3.1 | PNLD - HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO | 26 |
| 3.2 | PNLD COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL | 28 |
| 3.3 | EDITAL DO PNLD 2023 | 30 |
| 3.4 | OS PARADIDÁTICOS E O PNLD | 32 |
| 4 | SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA | 34 |
| 4.1 | EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA E OS LIVROS PARADIDÁTICOS | 43 |
| 5 | ESTUDO DO LIVRO “ALIKA” | 50 |
| 5.1 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA | 51 |
| 5.2 | DISCUSSÃO SOBRE A OBRA | 53 |
| 5.3 | CONTRIBUIÇÕES ALIKA PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA | 58 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 63 |
| | REFERÊNCIAS | 66 |

1 INTRODUÇÃO

A linguagem desde as mais remotas experiências humanas é uma poderosa ferramenta de intervenção social, por meio dela são arquitetadas gradativamente identidades, histórias e relações. No Brasil, país marcado por profundas desigualdades raciais, mesmo sendo um território historicamente vinculado à presença negra e indígena, pensar a educação linguísticas sob uma perspectiva antirracista torna-se essencial para a promoção de uma sociedade mais justa. Das incontáveis demandas presentes nos contextos escolares uma das mais urgentes é repensar verdadeiramente as práticas pedagógicas dadas como normalizadas, mas que replicam pensamentos nocivos para vida em coletividade. Alterar as rotas e optar por pedagogias que valorizem a diversidade étnico-racial desde os primeiros contatos escolares configura-se um dos exemplos a ser revisto.

Nesse caminho de constantes procuras os paradidáticos são instrumentos aliados na aquisição de conhecimentos úteis para desconstrução de pensamentos colonizados, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes da realidade que os rodeiam. As escolas públicas do Brasil contam com a contribuição do PNLD Literário (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) como uma política pública fundamental na democratização do acesso à literatura e na inserção de obras que dialogam com valorização e respeito em torno da diversidade brasileira sem ignorar, na maioria das versões, as participações dos povos indígenas e afro-brasileiros. Quando o Estado brasileiro proporciona o contato com vozes historicamente desconsideradas ocorre a demonstração de seu compromisso com uma educação antirracista, a exemplo, tem-se no repertório literário do PNLD 2023 materiais como o livro *Alika*, da autora baiana Regina Luz, obras nessas conjunturas confrontam as estruturas de dominação colonial ainda presentes nas práticas escolares e na sociedade brasileira.

A escola e os professores mais uma vez tomam o protagonismo e desempenham um papel central, pois são responsáveis pela seleção e pela mediação das obras literárias utilizadas em sala de aula. Suas escolhas refletem muito além dos posicionamentos pedagógicos, são atos políticos que podem tanto reproduzir quanto combater preconceitos e desigualdades porque ao optar por livros que reproduzem novas percepções de mundo em torno das relações étnico-raciais a escola demonstra -se minimamente disposta a rever posturas que alimentam as desigualdades ,do contrário, suas escolhas expõem o interesse em sustentar as ideias postas por uma sociedade forjada na exploração e desrespeito a corpos negros. Para que haja uma educação pautada na decolonialidade, é fundamental que a atuação docente (incluindo diretores

e coordenadores) esteja comprometida e alinhada com uma abordagem antirracista, sensível às questões étnico-raciais, garantindo que os materiais paradidáticos sejam utilizados como instrumentos de empoderamento, representatividade e transformação social. Entende-se assim que a intervenção docente é contínua, desde a escolha ao uso dos materiais, tudo requer posturas questionadoras, criativas e embasadas em estudos comprometidos com a promoção de uma escola que acolhe a todos e todas verdadeiramente.

Esta dissertação tem como objetivo analisar em que medida o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2023, e uma das obras literárias aprovada nesse programa, podem apresentar elementos que se aproximam dos princípios de uma educação linguística antirracista. Nesse sentido, a análise busca compreender de que modo a literatura, inserida no âmbito das políticas públicas de distribuição de livros, consegue contribuir para a constituição de práticas comprometidas com uma educação linguística crítica, voltada para a valorização das identidades negras e das múltiplas vozes culturais presentes no contexto educativo.

Assim, esta pesquisa entende que a política linguística, mesmo que implícita Calvet (2007), bem como os paradidáticos atravessados pelas perspectivas antirracistas adquiridos no PNLD literário são campos dialogantes que, quando bem articulados, contribuem para uma formação escolar que abraça uma prática educativa transformadora e inclusiva.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa por pretender compreender crítica e interpretativamente como a educação linguística antirracista pode ser aplicada no PNLD literário nos 4º e 5º anos iniciais do Ensino Fundamental. Para entender de que maneira as políticas linguísticas voltadas à educação antirracista têm sido efetuadas por meio do PNLD Literário, especialmente a partir da seleção e do uso de obras antirracistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será realizada a análise do edital e de uma das obras paradidáticas aprovadas provenientes do referido documento dentro de uma perspectiva decolonial com o objetivo de não só examinar, mas compreender os critérios, as orientações que regem a escolha de obras voltadas para a educação básica e para isso, identificação de potencialidades formativas de um dos materiais aprovados no PNLD obras literárias na promoção da educação linguística antirracista

A presente dissertação contempla em sua bibliografia autores que discutem raça, racismo, educação decolonial e antirracista, além de estudiosos que refletem sobre políticas linguísticas em contextos educacionais. Esse referencial teórico permite compreender como a linguagem selecionada através dos planejamentos linguísticos, como o PNLD literário, influencia na manutenção ou no enfrentamento das desigualdades raciais no espaço escolar.

A abordagem qualitativa mostra-se adequada para analisar os discursos, contextos e intencionalidades que atravessam a construção de uma educação linguística antirracista comprometida com a justiça e reparação racial. A abordagem torna-se também adequada para compreender os sentidos que emergem das escolhas editoriais, ao investigar o conteúdo das obras e os direcionamentos dos editais, o estudo propõe uma leitura crítica do PNLD literário enquanto campo de disputa de narrativas, saberes e representações que se estão nas obras registradas, antes de tudo estão reproduzindo as dinâmicas de uma política linguística.

Do ponto de vista social, esta pesquisa se justifica por contribuir com o debate sobre o racismo na educação básica, etapa crucial para a formação de valores, identidades e visões de mundo das crianças. Ao investigar a presença de obras antirracistas, previamente analisadas pela comissão do PNLD Literário, a pesquisa aponta caminhos e desafios para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial da população brasileira dentro dos ambientes formadores, nesse caso, a escola. O estudo entende a importância de políticas públicas capazes de colocar em ação o direito à leitura crítica e à representação positiva de identidades negras e indígenas desde os primeiros anos de escolarização. Para o meio acadêmico, este estudo colabora com os debates interdisciplinares entre Políticas Linguística, Educação antirracista e Políticas Públicas, por adotar linhas de estudos presentes no campo da linguagem, raça e currículo em uma análise crítica de leitura de paradidáticos.

Por isso nessa pesquisa pretende-se notar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com ênfase em seu eixo literário, buscando compreender em que medida suas diretrizes e critérios de avaliação dialogam com uma proposta de educação linguística e literária antirracista. A motivação para desenvolver esta dissertação nasce da minha trajetória como professora de Língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao longo da qual compreendi que a leitura, quando bem mediada, pode se tornar uma enérgica ferramenta de formação crítica e humanizadora. Os livros destinados ao público infantil e adolescente não apenas encantam, como também abrem espaço para que os estudantes reflitam sobre temas complexos que atingem a sociedade brasileira, como as desigualdades, o racismo e as múltiplas identidades que compõem o nosso povo. A ausência de representações positivas de personagens negros e indígenas nos materiais disponíveis passou a causar inquietação após o ingresso na graduação de Pedagogia ofertada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, foi a partir desse incômodo que repensei minha atuação como agente de formação humana, desde então selecionar e trabalhar com literaturas que afirmam a diversidade para uma educação antirracista passou a ser prioridade. Esta pesquisa, portanto, reflete o desejo

de compreender melhor como o PNLD Literário tem respondido a essa demanda urgente, e de fortalecer o papel da escola e dos professores na construção de práticas pedagógicas mais justas, representativas e comprometidas com a equidade racial.

A estrutura deste trabalho compreende cinco seções principais, delineadas conforme se explica a seguir: A Seção 2 apresenta o campo das políticas linguísticas, destacando conceitos importantes da área para as discussões apresentadas neste texto. Em sua subseção 2.1 aborda-se as políticas linguísticas educacionais, com foco em suas implicações pedagógicas e sociais no contexto brasileiro. Na Seção 3, dedica-se ao entendimento do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), analisando seu histórico e organização administrativa sob alguns aspectos desdobrados na subseção 3.1. O PNLD como instrumento de política linguística educacional é exposto na subseção 3.2. Os aspectos essenciais do Edital do PNLD 2023 são destacados no item 3.3. Por fim, a relevância dos livros paradidáticos nesse programa, como recurso potente na promoção da educação antirracista, será discutida na subseção 3.4.

Na seção 4 desta dissertação aborda-se a educação linguística antirracista, delineando seus fundamentos teóricos e práticos, com ênfase nos conceitos de raça, racismo estrutural, dando enfoque aos muitos desafios que o povo negro enfrentou ao longo dos anos e como uma educação linguística antirracista colabora para aquisição de mais conquistas sociais dessas pessoas. Na subseção 4.1 ocorre a articulação entre educação linguística antirracista os livros paradidáticos como ferramentas pedagógicas transformadoras. A seção 5 realiza um estudo do livro *Alíka*, iniciando pela contextualização histórica e editorial da obra, na subseção 5.1, prosseguindo com uma discussão crítica de seus elementos linguísticos e narrativos, na subseção 5.2, e, concluindo, apresenta-se as possíveis contribuições da obra para uma educação linguística antirracista registrada, na subseção 5.3. A dissertação é finalizada com as considerações finais descritas na seção 6.

2 SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Nessa seção, discutiremos o que é política linguística, bem como suas atuações para regular o uso, a manutenção e o desenvolvimento das línguas em um dado contexto social. No Brasil, tais políticas, iniciadas no período colonial e consolidadas ao longo da história republicana, centraram-se na imposição do português como língua unificadora e oficial, suprimindo línguas indígenas, africanas e imigrantes em prol de uma assimilação cultural que visava à homogeneização nacional. Ainda será considerado alguns efeitos profundos e negativos, como o desaparecimento de inúmeras línguas nativas, a estigmatização de variedades dialetais regionais e a perpetuação de desigualdades sociais, ao priorizar uma norma culta que desconsidera a rica pluralidade linguística do país. Concomitantemente refletiremos sobre a necessidade de aceitar o multilinguismo brasileiro de forma adequada por meio de uma política linguística apta a equilibrar o português como ferramenta de coesão com iniciativas de valorização da diversidade.

Decisões, ações e diretrizes são termos associados ao processo em torno da escolha e legitimação de uma língua e sua constante atuação por meio dos falantes. Para compreender a engrenagem que move o modelo adequado para falar e o desvalorizado entre os indivíduos que partilham territórios a política linguística investiga e propaga de onde partem as disposições, as consonâncias para os usos considerados corretos de um idioma bem como as consequências desses direcionamentos para a performance linguística de uma determinada sociedade.

Segundo Severo (2013), a Política Linguística tem uma trajetória iniciada nos anos 60, quando passou a ser formalizada enquanto campo científico de pesquisa. No cenário nacional desenvolveu-se em curtos passos e na atualidade tem conquistado maior destaque entre os pesquisadores interessados no estudo das línguas principalmente após muitos estudiosos evidenciarem que no território brasileiro o monolingüismo não é real já que se trata de uma região desenvolvida a partir da interação forçada pelos portugueses ,inicialmente com os povos originários, tempos depois com os africanos escravizados e posteriormente com a política de imigração de povos oriundos de regiões diversas do Globo de acordo com Oliveira (2007). Desse modo uma das vias conduzidas pela Política Linguística permite repensar essa especificidade da língua brasileira e aperfeiçoar o entendimento em torno dela de modo crítico.

Dentro do seu espaço de uso, o modelo de língua lido como de maior prestígio é formalmente apresentado através das programações elaboradas para seu ensino e todas as ações conduzem para que o padrão instituído seja mais valorizado que as demais línguas que possam ocupar um território, mas não obtiveram créditos equivalentes. Conforme Maher (2013) o modo

de falar escolhido para ser documentado, creditado, reproduz uma escolha social, dando notoriedade a qual público as políticas linguísticas local estão sendo inclinadas e assim direcionarem suas intervenções a partir dos planejamentos linguísticos disponíveis, como gramáticas e ortografias.

Todavia o falar se manifesta para além de documentos, ele age no cotidiano, são nos espaços de convivência não formais que as diversidades são majoritariamente notadas pois não é necessário estabelecer comunicação pautada nas normas, existe a liberdade de expressar-se como cada grupo elege ser o mais confortável. Todavia essa realidade passa por retaliações e desvalorização constante de modo direto e indireto para que o monolinguismo seja creditado, como ocorre no Brasil. Seguindo o que defende Rajagopalan (2013), quando o intuito é priorizar um modelo em detrimento dos demais há o desenvolvimento de uma política linguística autoritária, sem nenhum respeito e consideração, a normatização aniquila possibilidades da sobrevivência de múltiplas línguas entre um povo. Entretanto é possível existir harmonia entre os modos de falar quando a prioridade é adotar uma política linguística democrática, nela as línguas locais recebem o prestígio necessário para permanecerem ativas.

Seja uma escolha ou outra, a motivação está alinhada com a política (Rajagopalan, 2013), nesse contexto, ao revelar o grupo incluído, os excluídos também serão notados em seu lugar de margem junto com uma carga carregada de preconceitos que aparecem na ideologia social, política e econômica dominante. De maneira mais explícita, é a política atuando intimamente no desenrolar da língua, embora possam parecer ocupar polos distintos, ambos mantêm uma proximidade inseparável.

É entendido, a partir de Calvet (2007) que a Política Linguística pode ser lida como a idealização de uma língua adequada para os falantes de um território, todavia esse pensamento torna-se real através do Planejamento linguístico, a atuação nas mais diversas formas, conduz os indivíduos a valorizar uma língua ou desprezá-la. Desde que algumas civilizações entenderam que para ir bem careciam unificar o modo de falar da população conforme Lagares (2018), diversas manobras planejadas foram e seguem sendo implementadas para impor a percepção de um monolinguismo local, ignorando que, para tal acontecimento, destrói-se a construção linguística de milhares de falantes que habitam o país. Nesse cenário tem-se por exemplo as línguas dos remanescentes dos povos originários e as trazidas pelos humanos oriundos de várias regiões do continente africano.

A interferência ocorre na prática, assim como os mecanismos de resistências. Esse aspecto é importante destacar para não haver equívoco nas interpretações, diante das imposições também ocorrem as reações contrárias. Apenas chegar e colocar o que deve ser ou

não parte dos documentos oficiais, da comunicação nas mídias, dos ambientes de trabalho considerados privilegiados, dos currículos e planejamentos escolares, das gestões políticas entre outros âmbitos sociais não são suficientes para desarticular anos de construção linguística de um grupo. A tentativa pode ser parcialmente bem-sucedida por um tempo, em um determinado ambiente, inclusive é capaz de gerar perdas irreparáveis, todavia a generalização do domínio é de extrema dificuldade. Um exemplo dessa realidade é o Brasil, o contato dos portugueses com os povos originários que habitavam essas terras causou sérios danos a diversidade linguística do país, um futuro repleto de trocas entre línguas distintas foi interrompido quando Portugal desconsidera os idiomas aqui presentes para colocar estrategicamente em evidência sua forma de ler e reproduzir o mundo em seu entorno por meio da língua portuguesa.

A política linguística hegemônica adotada pelos colonizadores europeus no Brasil se manifestou pela imposição autoritária do português, legitimada, unicamente pelos portugueses, através da pregação do catolicismo. Inicialmente, o aprendizado do Tupi por parte dos líderes católicos visava à doutrinação religiosa e conseqüentemente a introdução dos modos de falar na nação portuguesa, mais adiante esses contatos precisaram ter novas configurações, pois as demais línguas foram proibidas pelo Diretório do Indigenato¹, o documento impôs o português como única forma de comunicação, visando controlar e silenciar a população indígena.

Por volta da década de 1530 os africanos passaram a ser trazidos forçadamente para o Brasil como escravizados e com eles não foi diferente porque uma das violências aplicadas estava a repressão linguística intensa. Além de serem tirados de suas raízes, somado a tantas dores físicas e psicológicas esses seres humanos se viam proibidos de utilizar suas línguas maternas e obrigados a conviver com pessoas oriundas de outros territórios do continente africano como estratégia para dificultar a comunicação e eventuais resistências. O português foi imposto como língua obrigatória, tal medida não apenas dificultou a preservação linguística dos povos africanos, mas também cerceou suas expressões culturais e religiosas.

Assim, a política linguística colonial promoveu um processo violento de homogeneização linguística, apagando as línguas indígenas e africanas e mantendo o português como ferramenta principal de dominação. Essa exclusão ajudou a consolidar uma monocultura linguística que persiste até hoje, representando uma perda irreparável para a diversidade social, cultural e riqueza linguística do Brasil. As políticas linguísticas coloniais transformaram o

¹ O Diretório dos Índios ou do Indigenato (ou Diretório Pombalino), instituído em 1755-1757 pelo Marquês de Pombal e estendido a todo o Brasil em 1758, foi um conjunto de normas que substituiu a administração jesuíta sobre as populações indígenas, transformando os aldeamentos em vilas. O principal objetivo era integrar os indígenas à sociedade colonial como súditos do rei, impondo a língua portuguesa, o vestuário europeu e a agricultura, sob a supervisão de diretores leigos. (Flexor, 2006).

português em instrumento de controle e segregação visando institucionalizar sua supremacia e suprimir línguas indígenas e africanas. Segundo Lagares (2018, p. 22):

A consolidação da língua de colonização como elemento unificador da nova nação exige empreender políticas que têm como objetivo tornar as elites do país plenamente proficientes nesse idioma, consolidando hierarquia social própria da realidade colonial.

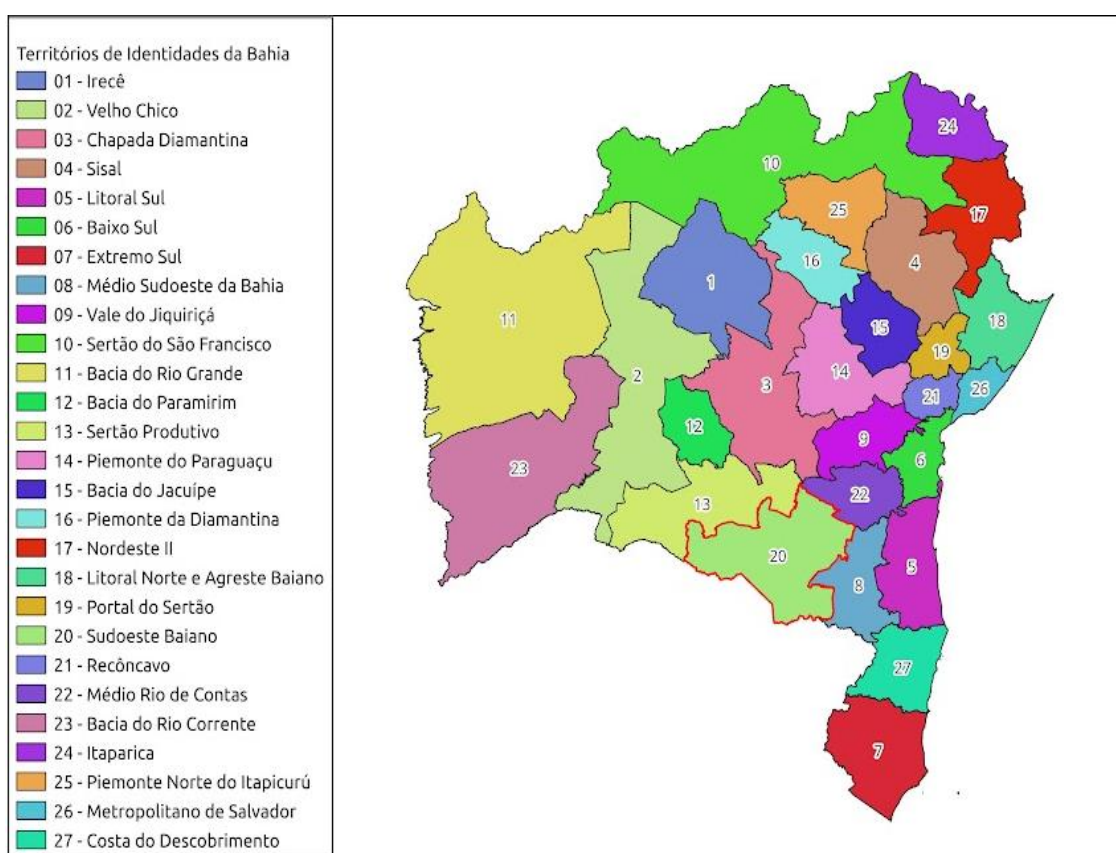
Um código comum a todos, não por querer e sim por imposição revela que do planejamento à prática a política linguística usada pela coroa portuguesa foi aterrorizante uma vez que “A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamentos linguísticos, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa” (Oliveira, 2009, p. 20). De modo consequente, “No Brasil de hoje são falados por volta de 215 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas[...] e para línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil.” (Oliveira, 2009, p. 20). Desse modo não só a língua portuguesa, mas também indígenas e africanas estiveram presentes no processo de formação da sociedade brasileira de acordo com Venâncio (2007). Ao longo da história do país outras nações europeias e asiáticas acabaram colaborando com o desenrolar da língua brasileira, Venâncio (2007). Com tanta diversidade é perceptível que a nação é plurilíngue, ou seja, têm-se a presença de línguas faladas que pertencem a grupos não europeus, assim o monolinguismo é mais uma falácia portuguesa dentro do processo de manutenção do poder alcançado através de dominação compulsória, incontáveis assassinatos e escravização. Todavia o que leva essa característica não ganhar a notoriedade merecida e muito menos ser entendida como fator positivo? Oliveira (2009, p. 19) responde:

Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. No nosso caso produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias.

Na contemporaneidade, essa herança de exclusão persiste em algumas formas, embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido os direitos linguísticos dos povos indígenas e minoritários, mesmo com avanços legais, a efetiva implementação de políticas que valorizem e promovam, essas línguas ainda enfrentam desafios significativos já que a maioria das políticas

públicas privilegiam o português em detrimento do reconhecimento e fortalecimento da diversidade de idiomas falados no Brasil. Por isso, é fundamental que as políticas linguísticas brasileiras caminhem para um paradigma de valorização e reconhecimento das línguas indígenas e africanas como parte integrante da identidade cultural do país. Tomadas de decisões dessa proporção propicia medidas de revitalização linguística e o combate ao preconceito linguístico, condições essenciais para a preservação da diversidade e a reparação histórica causada pela hegemonia do ensino de Língua portuguesa.

Figura 1 -Territórios de Identidade do Estado da Bahia 2024



Fonte: Wikipédia (2026).

Ao evidenciar que o território baiano é formado por diferentes regiões, cada uma com características históricas, sociais e culturais próprias, o mapa dos Territórios de Identidade da Bahia contribui para relacionar tamanha heterogeneidade cultural com a diversidade linguística. Os falares alteram conforme as vivências, as relações sociais e as particularidades de cada localidade, assim, são resultados de processos históricos e culturais que assinalaram o desenvolvimento de cada região. O mapa torna-se um recurso que auxilia a pensar o Estado da Bahia em sua pluralidade, no qual convivem diferentes formas de uso da língua. Toda essa

riqueza certamente é vivida pelos alunos baianos em suas interações sociais, todavia ambas não se encontram presentes nas escolas, e nos materiais paradidáticos a realidade majoritariamente reproduzida é a replicação de um modelo que politicamente não proporciona uma educação linguística rica justamente por não ter essa diversidade devidamente explorada e sobretudo valorizada.

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS

Existir em um espaço geográfico forjado por epistemologias centradas unicamente na percepção do colonizador gera conflitos difíceis de solucionar uma vez que anula os conhecimentos dos povos originários, africanos, afro-brasileiros entre outros. No cenário escolar essa realidade reflete cotidianamente, mas reproduzir as visões de uma minoria ao mesmo tempo que renega as diversidades advindas dos grupos colocados forçadamente às margens certamente desconfiguram práticas educacionais aliadas a decolonialidade. A insistência dessa característica pouco contestada durante muitos anos é entendida por Freire como a colonização da mente:

Quando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como “sombra” introjetada no colonizado [...] E esse processo de descolonização das mentes é mais demorado do que o da expulsão física do colonizador. Não é um processo automático. (Freire, 1985, p. 111)

O olhar crítico diante dos passos tomados nas escolas permite alterações significativas na atuação contra todo modelo de opressão e segregação, logicamente que essas percepções ganham destaques quando as políticas organizadas principalmente pelo Estado apresentam possibilidades, especialmente no campo da linguagem. É coerente pontuar que esse movimento também inicie individualmente pois as leis podem existir e ter seu cumprimento cobrado, entretanto sua eficácia depende diretamente de quem conduz no cotidiano as práticas educativas objetivando mudanças efetivas, conforme esboça Rajagopalan:

Nunca é tarde demais para começar a fazer um exame de consciência e perguntar a nós mesmos se, por atos ou omissão, não nos desviamos da responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem. (Rajagopalan, 2004, p. 35)

Repensar, rever, refazer são termos decisivos que quando retirados do dicionário e aplicados torna o uso da linguagem mais democrático, acolhedor e capaz de evidenciar saberes

múltiplos para o bem comum, para que o respeito permeie e cada cidadão siga com suas escolhas sem sofrer nenhum tipo de preconceito já que cada um tem o direito de ser quem desejar, de usar a língua que pareça confortável e sobretudo sem ter sua dignidade e humanidade atrelada a tez da pele ou qualquer outro fator.

Para infelicidade da maior parte dos habitantes do território brasileiro essa percepção não marcou presença nas escolas por longas datas, o referido ambiente permitiu que o pensamento do colonizador ganhasse força e espaço para ser difundido e ocupasse lugar de prestígio ,como resultado ocorreu a normalização dessas ideias de tal modo que as demais formas de falar ficaram propositalmente ofuscadas dando a entender que houve um acordo coletivos e todos resolveram descredibilizar seus saberes linguísticos para priorizar àquela que foi imposta através de incontáveis barbaridades . Reforçando essa realidade Magalhães e Fidalgo (2025) informam aspectos da colonialidade linguística presentes em uma nação que insiste em negligenciar sua diversidade:

Especificamente, em relação à linguagem, não é de hoje que vivenciamos questões de colonialidade linguística, seja esta vista na relação da língua inglesa com outras línguas no mundo, seja da língua portuguesa com: (1) as línguas de fronteira do Brasil (especialmente nas cidades de fronteiras); (2) a língua brasileira de sinais (Libras); (3) as línguas de nossos povos originários ou mesmo (4) as línguas de sinais utilizadas por esses povos; (5) as línguas faladas por indivíduos que migram no e ao país ou aqui pedem asilo político. Todas essas línguas estão nas escolas. Todas são, muitas vezes, ignoradas por políticas linguísticas (em documentos oficiais) e também nas práticas educacionais, que não tornam verdadeiras as poucas políticas que favorecem essas línguas “minoritárias” e seus povos e culturas, sendo essas práticas, usualmente, responsáveis pela exclusão dos estudantes. (Magalhães; Fidalgo, 2025, p. 38)

As políticas linguísticas educacionais tomadas oficialmente vem, de maneira ainda limitada, demonstrando avanços ao ofertar aos estudantes brasileiros a possibilidade de conhecer o quão diverso é o Brasil deixando evidente que essa característica é um fator enriquecedor, conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 63). Objetivos que antes jamais seriam tidos como adequados para constar em documentações que regem a educação da nação brasileira passam, em curtos passos, a integrar um sistema educacional marcado pela desigualdade em todos os sentidos existenciais. Os povos originários e quilombolas, depois serem por séculos negligenciados podem, somente agora e de modo limitado pois a lei não é aplicada em sua plenitude em todos esses territórios, acessar uma educação que pondere suas intelectualidades linguísticas sem desconsiderar as pluralidades que os compõem.

É relevante retomar alguns pensamentos freirianos como uma prática pedagógica crítica, libertadora e com amplo potencial político e transformador, pois isso nos permite a

execução de uma educação linguística que critica hierarquias normativas e constrói cidadania inclusiva, vigora ainda a necessidade de visualizar os erros cometidos no passado para não serem replicados no presente. Apresentar ações educativas que desmanchem pensamentos favoráveis unicamente ao grupo composto por pessoas brancas e privilegiadas corrobora com uma educação libertadora, e conseqüentemente extrair o oprimido da condição em que foi inserido, nesse local mentalmente falha a capacidade de notar-se para além do ensino ficticiamente perpetuado.

Iniciar pelo currículo configura uma tomada de consciência mais abrangente e coletiva, esse documento em específico carrega uma influência relevante levando o educador a entender que concordar com colocações pautadas no pensamento colonial limita o percurso das áreas de estudo, dentre as quais a linguística está inclusa. “O currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos” (Landulfo, 2022, p. 95). Logicamente não cabe ao currículo dominar todas as decisões educacionais conforme Landulfo (2022), todavia trata-se de um componente norteador merecedor de especial atenção pois quando desestruturado dos moldes coloniais desloca-se da infeliz prática educacional bancária referida por Freire, (1987), nesse padrão a criticidade é dilacerada em favor da manutenção sistêmica.

Nesse sentido, Torquato (2024, p. 88) acrescenta dizendo que:

Falar uma língua nunca é falar uma língua com neutralidade ou com imparcialidade, razão pela qual um ensino de línguas que não se implica com as questões sociais e éticas da contemporaneidade é alienante e reprodutor da gramática colonialista: alienante justamente porque destitui o sujeito de historicidade e de subjetividade. Se a língua tem o poder de acolher ou de excluir existências, saberes e cosmologias, o ensino de línguas inevitavelmente lida com o desafio de transitar entre culturas sem tomar a alteridade como necessariamente inferior ou superior.

A educação quando assume a característica de libertadora procura desconstruir a realidade social pregada a partir de problematizações, reflexões críticas e ações capazes de combater estruturas dessemelhantes. Nesse caminho despreza-se o sistema educacional que ignora as mazelas sociais e para tornar a atmosfera pior permite o uso de incontáveis formas de opressão justamente por objetivar manter a comunidade escolar sem voz ativa uma vez que agindo politicamente preferem permanecer na posição de opressores. Uma política linguística educacional bem construída jamais valida, por exemplo, o uso de materiais didáticos, paradidáticos e atividade didáticas com vocábulos e usos linguísticos distantes da realidade do aluno, ou que reproduzem ideias prejudiciais ao desenvolvimento social e humano, ou ainda

que ignorem as necessárias transformações sociais para o desenvolvimento sustentável de um povo e seu território.

A língua aqui é o centro, ao pensá-la enquanto instrumento que conecta mundos, vidas, culturas e interesses entende-se seu potencial rapidamente. Assim sendo, língua é política, é identidade. Mas compreender como e quais são as identidades priorizadas nas políticas em torno delas no território brasileiro configura-se uma atividade extremamente relevante para a prática de políticas linguísticas educacionais equânimes.

Nessa pesquisa renega-se a política em torno da língua ainda adotada na contemporaneidade conforme Magalhães e Fidalgo (2025) pontuam, reforçar-se o alinhamento com as colocações de Torquato (2024) e sobretudo direciona o interesse pelas instruções de Landulfo (2022) ao entender que mudanças precisam constar nos currículos para expandir e fortalecer uma política linguística educacional forjada pelo respeito e valorização das múltiplas línguas sem distinção pois trata-se de “um campo comprometido com a teoria e prática” (Severo; Barbosa, 2025,p.28). As políticas linguísticas educacionais desenvolvidas no ensino de línguas, ou seja, como elas são abordadas nas escolas brasileiras devem ser constantemente indagadas, revisitadas e sobretudo alteradas sempre que não estiverem sendo mecanismos de inclusão.

Livros paradidáticos surgem como instrumentos poderosos nas políticas linguísticas educacionais, ampliando horizontes além do ensino formal e alinhando-se a programas como o PNLD para democratizar o acesso à leitura. Eles exercem contribuições fundamentais na formação humana, ao expandir o repertório cultural dos alunos com narrativas que resgatam vozes marginalizadas e realidades plurais. A leitura desses livros desperta o pensamento crítico, possibilitando reflexões sobre como as desigualdades sociais materializam-se na linguagem cotidiana. Ao mesmo tempo, cultivam a consciência linguística e a capacidade de questionarem preconceitos enraizados, violações de direitos e toda prática escolar e social que não reflita os valores de que fomentem uma convivência equânime.

As políticas linguísticas educacionais encontram nos livros paradidáticos um campo fértil de ação, transformando o espaço escolar em terreno de experimentação viva das línguas, através de alguns deles as narrativas que espelham a pluralidade social brasileira são apresentadas promovendo uma educação que vai além da repetição de regras e abraça o uso real da linguagem em contextos de inclusão e resistência. Assim, essas políticas educacionais reconfiguram a sala de aula faz dela um espaço de cidadania ativa, onde as línguas se tornam ferramentas de transformação social. É notável ainda nesse cenário que a consciência linguística desenvolvida ao longo do contato com paradidáticos que entendem o caráter político da língua

permite aos estudantes a notarem não como monolito normativo, mas como mosaico vivo de variações, dialetos e línguas co-existentes.

3 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)

Livros, estudantes e escolas configuram uma das combinações mais perfeitas quando o assunto é educação. O recurso livro não é o único responsável pelo sucesso no processo de ensino aprendizagem, entretanto sua presença nas salas de aula tem imensa relevância uma vez que quando sua proposta é enriquecedora e passa a ser combinada com a exploração adequada colabora na constituição do conhecimento crítico, na formação intelectual, social e cultural dos discentes no curso de sua trajetória escolar. Todavia o acesso ao material referido requer organização para suprir as demandas de um imenso território geográfico, populoso e diverso.

A oferta de livros para população brasileira em idade escolar tem início com a publicação do Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937 (criação do Instituto Nacional do Livro), na contemporaneidade está em vigor o Decreto 9.542 de 19/08/1985 (criação do Programa Nacional do Livro Didático). Nesse ínterim incontáveis alterações foram realizadas visando a melhora na manutenção desse fornecimento. Através do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) disponibiliza-se para escolas participantes livros didáticos para os anos iniciais, finais e ensino médio, literaturas, além de outros materiais de apoio como dicionários.

No decreto² nº 9099, de 18 de julho de 2017, o Ministério da Educação dispõe informações relevantes sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. O documento apresenta os seguintes objetivos:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)

As diretrizes educacionais estabelecidas pelo Estado brasileiro e disponibilizadas no site oficial do Ministério da Educação tornam os editais e materiais selecionados paulatinamente mais aptos na promoção de uma educação equânime, conforme publicado no decreto nº 9099, 18 de julho de 2017:

² <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-norma-actualizada-pe.pdf>

- o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;
- o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias. (Brasil, 2017).

A presente pesquisa busca direcionar à atenção para o PNLD obras literárias, nessa vertente a política pública em questão organiza de forma cíclica a seleção e entrega de obras literárias para fazer parte do acervo das instituições escolares do país. Sua primeira publicação foi apresentada em 2018 no Edital 02/2018, em 2023 outro edital, específico para os anos iniciais tornou-se público e seu processo findará no ano de 2025. Sendo essa uma recente provisão da república brasileira em favor da promoção de uma educação de qualidade. Trata-se de um processo educacional coletivo onde a postura responsável e comprometida dos envolvidos antes, durante e depois das escalas intervém significativamente no sucesso ou insucesso dessa política pública na vida dos estudantes brasileiros.

Os editais balizam os caminhos esperados na promoção da educação ofertada aos cidadãos em idade estudantil e, quanto aos exemplares literários disponibilizados no PNLD em estudo, o Ministério da Educação indica no Guia PNLD (2025, *s.p.*) que:

Essas obras também devem representar a diversidade cultural social, histórica e econômica do país, devem promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo. As obras devem, ainda, representar a diversidade histórica, econômica, política, demográfica e cultural do Brasil e as diferenças em relação à diversidade de outros povos, a fim de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com a do resto do mundo. (Brasil, 2025)

As editoras colaboram ao comprometerem-se em publicar obras verdadeiramente relevantes em seus conteúdos, não adianta seguir todos os critérios burocráticos e propor textos incapazes de aguçar a criatividade e criticidade dos educandos, do outro lado, conforme ressalta o site do Ministério da Educação disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br>, conta-se com a sagacidade dos educadores que preferencialmente devem selecionar literaturas que colaborem não apenas no desenvolvimento da fluência leitora, mas incentivem discussões sobre questões sociais, sem desconsiderar o coerente uso dos recursos adquiridos, eles não são enfeites, e por isso carecem de ser foliados, lidos, entendidos, debatidos, questionados, repensados e preservados (Brasil, 2025).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em suas linhas constrói um modelo educacional com possibilidade de atender a grande parte das escolas públicas, ambiente que pode ser a única fonte de encontros com a literatura nas vivências de várias crianças, jovens e adultos. Quando os muitos textos literários aprovados no PNLD deixam explícitos que o português não é visto como língua unificada, o monolinguismo que marca a nação, perde espaços e propicia a celebração das diversidades indígenas, afro-brasileiras e regionais de forma genuína e transformadora. O livro *Alika* contempla essa necessidade em alguma medida ao batizar a protagonista com um nome nigeriano, quando expõe falares comuns na Bahia, além do uso de termos afro-brasileiros e valorização de sabe.

3.1 PNLD - HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO

Atualmente os livros chegam por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), programa gerenciado e realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC) enveredados pelo Lei de Diretrizes e bases (LDB) e as diretrizes presentes na Base Nacional Comum curricular (BNCC). Através dessa política pública ambos os órgãos disponibilizam obras literárias anualmente e sem custo aos responsáveis dos estudantes ou educadores, ações do gênero incentivam a leitura e democratiza o contato com materiais plurais.

Segundo o site³ do Ministério da Educação (2024):

O PNLD atende a todas as etapas da educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). Por abranger todas essas etapas, o Programa é executado de forma alternada, ou seja, todo ano é lançado um edital para aquisição de materiais para uma delas, bem como é aberto um processo de escolha, para que as escolas e os seus professores selecionem, de maneira autônoma, democrática e transparente, as obras com as quais desejam trabalhar nos próximos anos (Brasil, 2024)

O programa que tem sua execução atrelada a resolução⁴ n° 12, de 7 de outubro de 2020, apresenta um ciclo de quatro anos e ao longo de sua passagem vão contemplados segmentos diferentes com obras literárias. A entrega dos materiais é realizada de forma rotativa, para que todos os segmentos sejam contemplados durante as edições. Antes do resultado final existem etapas prévias, inicialmente o FNDE e o MEC organizam o edital de cada edição orientando as

³ <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>

⁴ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-12-de-7-de-outubro-de-2020-282473491>

editoras que aspirem participar da seleção quais critérios precisam atentar-se, dando continuidade acontece a inscrição e avaliação das obras encaminhadas pelas editoras e somente os livros aprovados entram no Guia do PNLD Literário, documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação que orienta as escolas públicas na seleção de obras literárias, apresentando opções avaliadas e aprovadas para serem selecionadas e distribuídas pelo referido programa governamental responsável pelo envio de livros às escolas, o guia é divulgado no Portal⁵ do Livro Digital do PNLD, então as escolhas das obras nas escolas são feitas seguindo toda exigência legal apresentada pelo programa, com tudo selecionando os órgãos envolvidos analisam os dados encaminhados por cada instituição de ensino, homologam os resultados e seguem com a contratação oficial das editoras para que o próximo passo ocorra, ele consiste na produção dos livros por parte das editoras de acordo com as demandas captadas no momento das escalas, por fim o governo alinha e efetua a logística de entrega dos materiais nas escolas, os lotes devem chegar completos, correspondendo ao número de estudantes e a etapa de ensino que os mesmos estão cursando.

A utilização de paradidáticos fornecidos pelo governo possibilita abordar criticamente temas que atravessam a população em escala nacional e nesse aspecto o diálogo retoma ao racismo, nas linhas seguintes pretende-se expor uma breve linha do tempo sobre o programa em observação e posteriormente discutir a relação entre PNLD literário e a educação das relações étnico-raciais.

O objetivo de ampliar o contato dos estudantes com literaturas não tem início propriamente com o PNLD, antes, marcos importantes ocorreram, como a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937 pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro (Brasil, 21 dez. 1937), sendo uma importante influência para criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no ano de 1997 (BRASIL, Ministério da Educação, 1997) com o intuito de galgar mais espaço na educação brasileira uma vez que sua principal atividade consistia em distribuir acervos literários e paradidáticos para as bibliotecas de escolas públicas da educação básica. Seguindo a mesma linha de objetivos, no ano de 2017, o PNBE foi agrupado ao PNLD através do Decreto nº 9.099 (BRASIL, Decreto nº 9.099, 18 jul. 2017), sendo identificado como PNLD Literário. Sendo uma ação do Estado com base legal e institucional toda manutenção do programa supracitado e elaboração de objetivos do PNLD literário configura-se como uma política pública coordenada pelo MEC e aplicada pelo FNDE com recursos públicos federais (Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, s.d.).

⁵ <https://www.fnnde.gov.br/guialivro>

Um significativo avanço do programa no diálogo com a educação para as relações étnico-raciais é a divulgação do PNLD Literário Equidade publicado através do edital n° 3/2024, nele fica exposta a preocupação em contemplar as Leis n° 10.639/2003 e 11.645/2008⁶. O documento não será esmiuçado nessa pesquisa, todavia merece destaque por ser uma política pública atenta aos problemas da sociedade brasileira que será debatido nas escolas pela via das literaturas, ele coloca como critérios a inscrição de livros com narrativas, personagens e autorias que identifiquem a pluralidade étnico-racial brasileira, além da valorização de produções que reflitam sobre racismo, resistência e cultura afro-brasileira e indígena sem mensagens negativas em torno da existência dessas pessoas conforme reza em seu edital:

Para fins deste Edital, busca-se fomentar a equidade por meio da submissão de obras literárias que promovam princípios gerais, como o reconhecimento e a valorização da diversidade brasileira, em suas diversas manifestações de autoria e temáticas, bem como nas características constituintes de forma, conteúdo e gênero, contribuindo para a formação de uma cultura cidadã e para a afirmação de valores que se oponham a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão. (Brasil, 2021).

3.2 PNLD COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A valorização da diversidade de falares no Brasil especialmente de negros, indígenas e populações periféricas foram e são constantemente desconsideradas uma vez que “não foram pensadas para incluir a todos ou para considerar as necessidades de todos, mas como instrumento de manutenção de poder” (Magalhães; Fidalgo, 2025). Nas escolas a tradição é a pregação da hegemonia da norma culta urbana, como se o monolinguismo fosse a realidade existente no maior país da América do Sul (Oliveira,2009). E mais uma vez a literatura será um trajeto potente na desconstrução de inverdades, como instrumento estratégico, quando sabiamente escolhida, os livros fortalecem uma abordagem que a língua está vulnerável as variações, segue em contínua transformação e sobretudo marca histórias e lutas.

O PNLD Literário, eixo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático pensado para execução de seleção e distribuição de obras literárias para escolas públicas, é um importante programa para aplicação de políticas linguísticas. (Lagares, 2018) A política em torno da linguagem ocorre em várias etapas como, definir quais obras serão selecionadas e distribuídas e, juntamente com esses livros virão vozes, temas, gêneros e registros de linguagem

⁶ A lei 10.639 de 2003 altera a Lei nº9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. A lei 11.645 de 2008 altera a Lei nº9. 394 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e indígena”.

para explorara em sala de aula, o programa interfere sobre a circulação da linguagem na educação básica brasileira.

De acordo com Louis-Jean Calvet (2007, p. 21) “devemos admitir que, na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativas do Estado ou de entidades que disponha no seio do Estado de certa autonomia política”. Sendo assim, é o governo de um território demonstra poder sobre os usos da linguagem quando impõe quais línguas serão silenciadas ou exaltadas. Isso reforça que o PNLD Literário, ao ser definido e executado pelo Estado, atua diretamente como política linguística ao escolher quais materiais serão valorizados na escola além de regular o que pode ou não ser dito na escola, quem pode ser lido e como esses sujeitos e suas línguas são apresentadas. Iniciativas dessa importância colabora com a educação pautada na justiça racial para todos os brasileiros pois permite o contato com a pluralidade existente no Brasil, há um significado além do ato de promover a leitura e a entrega de livros, essa iniciativa liberta e empodera.

A publicação do edital do PNLD obras literárias de 2023 passou a contemplar obras onde a diversidade étnico-racial e linguística não são negligenciadas, prezando os critérios éticos, o guia do PNLD reza que as obras devem estar “isentas de qualquer tipo de estereótipo ou preconceito quanto à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, quanto à opção religiosa, de gênero, de orientação sexual, bem como quanto à idade, linguagem ou necessidades especiais” (Brasil, 2023). Todavia essa postura é resultado não diretamente da ação do Estado e sim das tensões sociais e acadêmicas promovidas pelo movimento negro, assim como por profissionais da educação, representantes das religiões de matriz africana, da população negra que resiste, especialmente nas escolas e de poucas personalidades políticas engajadas na pauta antirracista e na promoção de uma educação mais representativa. O linguista francês Louis-Jean Calvet em sua obra “As políticas linguísticas (2007)” explica o hiato que pode fazer-se presente na forma de gerir a língua entre a política linguística adotada pelos espaços formais da sociedade (in vitro), como o Estado, escolas, empresas, e a língua viva (in vivo) resultado das práticas cotidianas dos falantes, organicamente ajustada às suas necessidades comunicativas diárias. Tratando-se da realidade do Brasil a dualidade entre ambas as esferas nem sempre foram harmônicas em virtude de uma política linguística instituída em bases intencionalmente segregacionistas.

É possível compreender um dos motivos em quem o Brasil não demonstrava interesse suficiente em agenciar produções literárias capazes de despertar o pensamento crítico dos estudantes sobre a realidade étnico-racial imposta desde a colonização sofrida pelos povos originários e africanos ao observar as colocações de Gabriel Nascimento (2019, p. 15)

Embora se tenha dito bastante que há uma total ausência de políticas linguísticas no Estado, eu me acrescento aos que promoveram por algum tempo esse equívoco em comunicações científicas, o Estado brasileiro sempre promoveu políticas linguísticas. Porém, como vimos, elas foram e são excludentes quando se trata de quem não é branco no país.

Desse modo, como esperar de um Estado estruturalmente racista atitudes dentro do campo da linguagem desentoadas das suas perspectivas colonizadoras? A resposta é óbvia, manter a coerência do pensamento elitista e segregacionista será massivamente replicado, políticas públicas como o PNLD literário em suas roupagens anteriores seguiam, infelizmente, esse raciocínio sem nenhum equívoco ou questionamento, era de modo intencional. Mas é com a intenção oposta que pesquisadores e pesquisadoras no campo da linguagem crítica antirracista refletem e combatem todo material que colabora com modos de pensar a vida ancorado em práticas racistas e injustas. São através dessas mentes que o governo é questionado sobre atitudes arcaicas capazes de fazer da educação instrumento de opressão.

3.3 EDITAL DO PNLD 2023

O ano de 2023 marca a abertura de outro ciclo, um novo edital foi lançado, agora destinado especificamente para as séries dos anos iniciais, nessa publicação o documento oficial apresenta os critérios para que as editoras possam fazer suas inscrições e consecutivamente expõe aos profissionais da educação apenas as obras aprovadas e cada escola teve a incumbência de realizar as escolhas dos materiais dentro de um prazo estipulado pelos organizadores do PNLD obras literárias, desta feita as alternativas iniciaram em 03/06/2025 e finalizaram em 25/06/2025 no site do programa. A disponibilização dos materiais ocorre na versão impressa e PDF tanto para estudantes quanto para professores conforme o guia digital do PNLD 2023:

As obras aprovadas, adequadas às necessidades da educação pública brasileira, estão em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. Essas obras literárias, destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental estão distribuídas em duas categorias como 1) Obras literárias do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e 2) Obras literárias do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Nesse contexto, as obras literárias são compostas pelo Livro do Estudante impresso, pelo Livro do Professor Impresso, pelo Livro Literário do Estudante Digital, que corresponde ao conteúdo do Livro do estudante, Livro Literário do Professor Impresso, Livro Literário do professor Digital, que corresponde ao conteúdo do Livro do professor, Material Digital de Apoio à Prática do Professor em PDF, um Videotutorial do Professor (facultativo) de 10 a 20 minutos e um Videotutorial do Estudante de 1 a 5 minutos (facultativo). (Brasil, 2025)

Ainda de acordo com o Guia do PNLD 2023, os materiais entregues não serão de uso individual pois o plano para esse ciclo destina-se ao trabalho desenvolvido nas bibliotecas, espaços de leitura e/ou projetos das escolas cadastradas. De acordo com a quantidade de alunos nas escolas e categoria ocupada, sendo a 1 (1º ao 3º) e a 2 (4º e 5º), os acervos são fornecidos contendo obras diversas. No caso dos projetos o acervo é composto por 15 literaturas iguais para ser gerido pelos indivíduos que tomar a dianteira nas escolas considerando a logística mais aplicável dentro de cada realidade. São 22 acervos compostos por mais de 10 livros pertencentes a editoras e gêneros textuais variados. Os recebimentos das produções escolhidas propiciam ao ambiente escolar conhecimentos enriquecedores, os discentes poderão ampliar seu repertório de saberes linguísticos, sociais, históricos e culturais. Os livros inspiram, incentivam e conduzem as mentes de crianças e jovens a pensar criticamente almejando futuros mais justos.

A educação também é política e sobretudo espaço onde deve priorizar a rejeição a qualquer forma de discriminação conforme defende Freire (1996). Com base nessas questões, é possível notar que o PNLD obras literárias aponta par tais entendimentos ao estabelecer como princípios éticos e critérios as declarações contidas em seu edital de convocação nº 01/2021:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012); 2.2.25. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. (Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012);
- Normas Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004);
- Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola [...]
- Estar livre de preconceitos ou discriminações de qualquer ordem. (Brasil, 2021)

Ao consultar o guia disponibilizado em PDF pelos organizadores do programa é gratificante perceber que a leitura de qualidade permanece sendo um instrumento colocado em evidência, todavia os alunos e alunas atuais desfrutam de uma educação que desde a estrutura governamental compromete-se em rever como usar o texto para fomentar ideias preparadas para desestruturar os pilares de uma nação alicerçada nos mais diversos modos de discriminação.

3.4 OS PARADIDÁTICOS E O PNLD

Os livros paradidáticos representam uma categoria essencial na literatura educacional, caracterizados por obras que vão além do didatismo estrito, mesclando entretenimento, informação e formação cultural para enriquecer o aprendizado sem rigidez. Eles “receberam esse nome justamente por serem adotados de forma paralela aos materiais convencionais já utilizados na escola, não com o intuito de substituir, e sim abordar temáticas que, em muitos casos, os livros didáticos não contemplavam”. (Paulucio; Carvalho, 2019, p. 10).

Esses livros, que na atualidade tem ganhado maior enfoque e produção, abrangem gêneros como contos, poemas, biografias, histórias em quadrinhos e narrativas de ficção científica ou folclórica, projetados para captar o interesse dos alunos e estimular a leitura autônoma, ampliando horizontes cognitivos e emocionais de forma prazerosa, em paralelo promovem, em alguns materiais, uma educação linguística coerente com a valorização do plurilinguismo brasileiro. Na atualidade os paradidáticos têm ganhado maior enfoque e interesse produtivo pelas editoras em virtude do desempenho educacional que propicia conforme afirma Paulucio e Carvalho (2019, p. 10):

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e orientou a discussão sobre os temas transversais, a produção dos materiais paradidáticos cresceu de forma significativa nas editoras brasileiras salientando nas próprias obras ideias de Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade.

No âmbito do Programa Nacional do Livro e Materiais Didáticos (PNLD), os livros paradidáticos ganham destaque especialmente na vertente literária, integrando os acervos distribuídos gratuitamente às escolas públicas de ensino básico. O PNLD seleciona essas obras por meio de comitês especializados e considerando as escolhas realizadas por cada instituição de ensino as disponibiliza em kits coletivos, complementando assim os materiais didáticos principais com opções que promovem o letramento literário e uma educação linguística inclusiva, incorporada com a diversidade cultural do país. Um dos aspectos mais importantes do processo em torno da seleção, escolha e entrega dos livros classificados como paradidáticos é notar a leitura sendo colocada na posição principal e expandindo para os demais componentes pois usando-os corretamente é possível aperfeiçoar o entendimento do conteúdo explorado nas mais diversas áreas do conhecimento. Segundo a declaração expostas pelos organizadores PNLD esses livros proporcionam significativa relevância no aprendizado dos estudantes brasileiros:

As obras literárias aprovadas contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo pela qualidade de texto escrito e visual, oportunizando que o leitor associe a leitura a uma atividade prazerosa. Para tanto, professoras e professores podem contar com uma significativa diversidade de gêneros textuais que abordam inúmeras temáticas representativas da pluralidade cultural brasileira. (Brasil, 2025)

A união entre livros paradidáticos alinhados com pautas de extrema importância para toda sociedade sendo disponibilizados pela via do PNLD beneficia diretamente os estudantes ao facilitar o acesso a um repertório abastado e variado, provocando o costume da leitura em coletividade e individual. Alunos e alunas de redes públicas desenvolvem não só vocabulário ampliado e pensamento crítico, mas também uma consciência linguística que respeita o mosaico diverso nacional, o deleite pela narrativa e bases sólidas para uma cidadania que transcende o currículo formal.

4 SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA

A presente seção será iniciada apresentando a noção de raça considerando que historicamente seu entendimento foi elaborado para justificar relações de poder e dominação, sobretudo durante a colonização e a escravização de povos africanos e indígenas para então reafirmar a necessidade da presença de uma educação que usufrua da língua para combater o racismo. Em seguida, discuto sobre educação linguística antirracista e a importância dos paradidáticos na desconstrução de pensamento cristalizado em termos raciais no Brasil.

Buscar a etimologia de alguns termos e, em paralelo a essa sondagem, considerar os diversos contextos possíveis em que são usados indica passos coerentes para compreender sua aplicabilidade e intencionalidade na sociedade. Dentre os incontáveis vocábulos presentes na língua brasileira, no tocante ao termo “raça”, essa afirmação ganha demasiado sentido uma vez que, para entendê-lo, é necessário compreender como – e por quais critérios sociais – seus significados foram e seguem sendo empregados. Almeida (2019, p.18) diz que “Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado.” Desse modo, nas linhas posteriores, o âmago das considerações encontra-se direcionado ao cenário europeu do século XVI, pois segundo Almeida (2019, p. 18)

Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específicos à idéia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e multiplicidade da existência humana.

De acordo com Quijano (2005, p.17)” A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América”. O conceito de raça teve um sentido voltado para ocultar e/ou justificar a exploração e desumanização do outro ser, todo aquele ou aquela que não são brancos. Atrelado ao entendimento lançado sobre raça naquele espaço de tempo, os povos da Europa explicavam o processo de colonização, a dominação de outros grupos humanos de maneira extremamente desumana, bem como a subtração de suas riquezas e dignidade conforme Quijano (2005, p. 118):

[...] a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração de perspectiva eurocêntrica do conhecimento com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de denominação entre europeus e não-europeus.

Alegar que socialmente existem povos inferiores não dignos de humanidade possibilitou o desempenho da prática colonizadora e sua intensa manutenção durante séculos em várias partes do globo. Parece ilógico, todavia o projeto teve êxito, o homem branco almejava: explorar, expandir territórios, enriquecer e instituir o padrão de vida centrada no cenário europeu (Quijano, 2005) em todos os espaços aonde chegassem.

O conceito de raça teve um sentido voltado para ocultar e /ou justificar a exploração e a desumanização do outro ser, todo aquele ou aquela que não são brancos. Atrelado ao entendimento lançado sobre raça naquele espaço de tempo, os povos Europa aplicavam o processo de colonização, a dominação de outros grupos humanos de maneira extremamente desumana, bem como a subtração de suas riquezas e dignidade. (Pinheiro, 2023)

Conforme Almeida (2019), as práticas científicas da época ajudaram a solidificar a noção de que existiam "raças" distintas no tocante as características biológicas e culturais fixas e hierarquizadas. Na contemporaneidade, pensamentos do nível seguem prejudicando o desenvolvimento social amparado na justiça e igualdade, causando significativos estragos aos não brancos em todo o mundo. Mesmo tendo sido desacreditadas como científicas, essas ideias seguem repercutindo e direcionando debates sobre identidade e desigualdade racial. Infelizmente, a semente podre gerou frutos tal qual as mudas plantadas nas mentes de alguns indivíduos europeus, atravessou mares, oceanos e germinou em ambientes diversos sendo equivocadamente considerada de boa qualidade.

Ao classificar os humanos em categorias de qualidade como se fossem mercadorias e regarem esse ideal nas mentes humanas, essa prática resultou no entendimento de que é através da seleção racial que se justifica a existência dos grupos díspares, dentro desse contexto ficou determinado que fenótipos e tons de pele seriam mais valiosos que os demais. A aplicação prática da palavra "raça" sustentou o racismo e todo tipo de injustiça direcionada aos seres humanos considerados de menor prestígio por conta da tez da pele (Pinheiro, 2023). Dificilmente na atualidade é possível reduzir todo o estrago realizado com respostas genéricas como a de que existe apenas a raça humana ou que ocorra a democracia racial pois ambos os vieses não solucionam os problemas sociais provenientes desse período, na verdade eles atrapalham fortemente o entendimento de grande parte da população sobre a realidade, conforme Pinheiro (2023) e Neuza Santos (2021).

O Brasil, como ex-colônia de Portugal, é um exemplo do quanto os ideais de raça criados para manter o colonialismo e o capitalismo regeram as relações entre colonizador e colonizados. Os povos originários brasileiros e os africanos trazidos para o "Novo mundo" (ao território recém conquistado pelos europeus nas américas) foram vítimas desse conceito, ambos

eram considerados canibais, sem civilização, inferiores (o negro hierarquicamente foi colocado na última categoria) e sobretudo não dignos diante de Deus. Assim sendo cabia aos humanos de cor assumir sua inferioridade, considerar e aceitar toda epistemologia advinda do homem branco, como salientado por Neuza Souza (2021, p. 51):

A herança da sociedade escravocrata, desigualdade racial, que colocava o negro a reboque das populações nacionais, era preservada e reforçada pelo preconceito de cor que funcionava como mantenedor da hegemonia branca nas relações interracialis. Um certo modo de reação apática, fruto da introjeção da imagem do negro constituída pelo branco, na qual o negro reconhece tacitamente sua inferioridade.

É valoroso para existência da humanidade a diversidade, há profunda beleza nas individualidades de cada ser e grupo social conforme Gomes (2013), paralelo a essa característica tem-se o reconhecimento de si, o que se é só pode ser inteiramente notado a partir do olhar para o outro, da compreensão das semelhanças e diferenças. Notar, de um modo grandioso, essa realidade promove relações sadias entre todos, pois é por meio da interação com o novo, com pensamentos e visões de mundo díspares que ocorre o enriquecimento social em toda sua amplitude. Contudo o problema está quando essa realidade é usada como meio de exploração e inferiorização dos demais seres humanos.

A raça atravessou séculos cumprindo a função para qual foi criada, sem perder força permanece sendo um dos pilares centrais para o entendimento das desigualdades e das lutas sociais, então, ao pautar o termo hoje é preciso desviar o foco da questão científica já que ela foi descredibilizada (Pinheiro, 2023) e atentar -se para os prejuízos que essa ideologia deixou ao ignorar os direitos dos povos marginalizados e tudo que eles representam na construção da sociedade brasileira.

Um dos fenômenos sociais atrelados ao conceito de raça é o racismo. Ambos – raça e racismo - estão interligados, sendo que o racismo é uma manifestação oriunda do conceito de raça, e sua principal intenção é beneficiar o grupo formado por vidas brancas em detrimento de vidas negras (Pinheiro, 2023). Para alcançar seus alvos sugam riquezas, dignidade e humanidade dos povos escravizados. Assim, o racismo, como mecanismo de poder e dominação, cresce, se espalha e se enraíza nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais conforme cita (Djamila Ribeiro, 2019, p. 12): “O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade do indivíduo”.

O território brasileiro permanece replicando mentes coloniais, a branquitude constantemente age arbitrariamente para impor sua soberania colocando-se a frente dos negros e indígenas que aqui dividem o espaço físico. Os atos racistas estão profundamente enraizados

em processos históricos específicos, como a colonização, a escravidão e as relações de poder entre diferentes grupos sociais que envolvem brancos e não brancos. De acordo com a psiquiatra (Neusa Santos, 2021, p. 49) a abolição não foi suficiente:

Negros e brancos viam-se e entreviam-se através de uma ótica deformada consequente à persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais. O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ela cabia o papel do disciplinado – dócil, submisso e útil -, enquanto o branco agia com autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial.

Mesmo não tendo base científica, segue sendo alimentado por ideologias, instituições variadas, inclusive escolares e práticas que afetam a vida de pessoas fora dos padrões estabelecidos pelos imaginários colonizadores, alimentando discursos que hierarquizam os indivíduos e produzem segregação e discriminação. Frente a essa realidade Gomes e Araújo convida a sociedade, em especial os educadores a:

Indagar porque nos inserimos numa sociedade caracterizada pela exclusão de diferentes formas constituindo as desigualdades, a perversidade das perspectivas coloniais ainda existentes na estruturação dos currículos escolares e dos modos de viver, conceber o mundo, o racismo, as violências relacionadas ao gênero, étnico-racial, religiosa, social, entre outras (Gomes; Araújo, 2023, p. 41)

E, não por acaso, eventos constantes de reprodução e mantimento do racismo são notificados em todo o mundo cotidianamente, inclusive em empresas (Ribeiro, 2019) e espaços acadêmicos (Gomes, 2013). Contudo é importante lembrar que sua manifestação não ocorre somente através do preconceito ou na violência direta contra negros, mas também nas desigualdades estruturais e nas oportunidades desiguais que existem dentro da sociedade, a população negra vê-se diante de incontáveis dificuldades para acessar direitos básicos como educação, saúde, lazer, saneamento básico, segurança e consequentemente a participação plena na sociedade. É coerente pontuar que as atrocidades, mencionados em linhas anteriores, encontrados pelos povos africanos é consequência da condição inferiorizante que o branco os colocou, os povos trazidos na condição de escravizados, assim sendo, desde a entrada forçada ao território brasileiro teve sua vida intencionalmente perturbada e assim segue na contemporaneidade. Destacar essas manchas na história do Brasil justifica o porquê seus semelhantes ainda colhem os amargos frutos do plantio feito pelos europeus, sendo mais agravante o fato que queixas e busca por melhorias por parte dos movimentos realizados pelos negros são ignoradas, invisibilizadas e/ou mitigadas. Mesmo com significativos avanços alcançados através das inferências dos movimentos negros como a criminalização do racismo

por meio da Lei nº 7.716/1989, as importantes Leis nº 10.639 e 11.645/08 que obrigam o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, bem como a Lei nº 14.532/2023 que torna a injúria racial crime no território brasileiro.

Por meio de lentes que não se importaram com a gravidade da realidade do povo negro e indígena no Brasil pois a prioridade estava ligada em ocultar o racismo por pura conveniência, afinal, a branquitude não consegue assumir os erros contidos em seus atos, é mais benéfico camuflar, desviar as intenções para não se confrontar com a desordem brutal que causaram e serem lidos como merecem, conseqüentemente por muito tempo o racismo que nunca deixou de existir, sempre foi vivido, mas quase nunca debatido com a relevância merecida evitando colocar na berlinda a manutenção de privilégios brancos. No Brasil, o racismo está sempre presente em toda formação do país.

Sobre o racismo Almeida (2019, p. 33) reflete:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.

Reconhecer que o racismo tem uma proporção macro, promove a percepção de que suas manifestações não são aplicadas apenas por um indivíduo em particular, e sim aparece enraizado nas estruturas sociais brasileiras cotidianamente. Tudo foi articulado para enfraquecer o povo negro. Após 1888, o Estado brasileiro seguiu fazendo seus desserviços, negou a essas pessoas o acesso à educação, a terras (foram habitar áreas de periféricas), sem ter a possibilidade de trabalhar dignamente, sendo lembrados de sua inferioridade em vários espaços sociais (afetando mais ainda o psicológico e a autoestima), tendo cultura e religião marginalizadas. Pensando os fatos de uma realidade tão indigna e ao mesmo tempo tão aterrorizante na história do Brasil só reafirma que desde a interferência do homem europeu na dinâmica antes existente, esse território passou a ser perigoso para negros e indígenas construírem suas vidas pacificamente.

No ano de 1950, a bailarina afro-americana Katherine Dunham veio para cidade de São Paulo realizar uma apresentação, mas infelizmente ao buscar estadia em um hotel de luxo para se hospedar foi impedida de adentrar. O episódio desmascarou em escala internacional a realidade racista e segregacionista no Brasil, assim, o fato mencionado nas linhas iniciais desse parágrafo “Juntamente com as manifestações do movimento negro do Rio de Janeiro, especialmente as do Teatro Experimental do Negro (1944-1961), ao lado da ação parlamentar,

tornam o racismo crime pela primeira vez na história do Brasil” (Plataforma Ancestralidade, 2023). Um ano após o lamentável incidente, é criada no Brasil a lei nº 1.390/1951, um passo importante para o país porque o racismo passa a ser oficialmente detectado entre os brasileiros e sua prática criminosa geraria punição. Mesmo recebendo o status de contravenção penal a lei Afonso Arinos teve significativa participação na luta contra a discriminação racial, ela é um fato na história que representa diversos processos históricos liderados pela população negra no decorrer de muito tempo.

No ano de 1988 foi sancionada a Constituição Federal do Brasil trouxe em suas colocações o racismo como crime. Em um dos seus primeiros artigos aborda que tem como objetivo combater toda forma de discriminação conforme o artigo 3º, inciso IV reza “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” Brasil (1988). Mais adiante o documento informa as medidas previstas em casos de racismo com base em seu artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988 declara: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

Visando tratar os episódios racistas com a importância devida, em 1989, há menos de 37 anos, criou-se a lei nº 7.716/1989, conhecida como Lei Caó ou Lei do Racismo. Sobre o racismo, o referido documento oficial informa em seu Art.1º que “será punido, na forma desta Lei, o crime resultante de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (Brasil, 1989). Através dos seus incisos e artigos, ainda vigentes no Brasil, o racismo passou a ser crime inafiançável e imprescritível, a Lei Caó também criminaliza a discriminação no mercado de trabalho, proíbe a recusa de pessoas negras em espaços diversos, sejam eles públicos ou privados. Sua existência é fio condutor para elaboração de outras leis e políticas públicas que fortalecem a busca por igualdade como a lei 14.532/23 que considera como crime de racismo a injúria racial, o dolo tornou-se inafiançável e imprescritível. Em seu Art.20-C reza:

Na interpretação desta Lei, o juiz deve considerar como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência. (Brasil, 2023).

O povo negro nunca descansou, mesmo diante de extremas adversidades, nunca desistiram, por mérito de suas lutas organizou-se gradativamente no Brasil leis com o intuito de criminalizar atos racistas. Em paralelo aos significativos avanços a população marginalizada

ainda sofre com o racismo estrutural e persistente em diversos espaços, principalmente nos contextos sociais em que negam a presença do racismo, entretanto ele é real, aloja-se nas entranhas dessa nação já que para Almeida (2019, p. 15) “A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.” E por isso recorrer a elaboração de leis e dispositivos constitucionais auxilia na promoção da igualdade racial, na reparação dos danos causados.

Desde o começo do regime escravagista, as raízes do antirracismo poderiam ser avistadas. Os africanos escravizados confrontaram o sistema por resistirem à escravatura através da manutenção das suas culturas, identidades e religiosidades e, enquanto organizavam fugas, revoltas e formavam quilombos, buscavam incansavelmente a liberdade. As gerações posteriores à “abolição” permaneceram na busca pelo combate a toda opressão causada por meio do colonialismo, dentre eles o racismo, sendo impossível existir separação entre escravidão e racismo. Visando combates mais eficientes, Djamila Ribeiro (2019, p. 13) reflete que “reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas”.

De acordo com as circunstâncias e as possibilidades, o antirracismo⁷ conquistou espaços onde a pauta passa por questionamentos. Realidades são repensadas, são mentes capazes de confrontar o sistema racista, a justiça do país que tanto ocultou atos do gênero agora passa a ser intensamente cobrada e questionada em virtude de sua parcialidade juntamente a branquitude, sem esquecer o quanto as inquietações diante das situações racistas vêm sendo denunciadas pela população em geral, notadamente pelos grupos de negros e pardos. Entretanto esses sintomas incomodativos devem ser manifestados em corpos brancos pois são exatamente os que mais se beneficiam das sequelas coloniais simplesmente por reproduzirem a cor e fenótipos brancos. Sobre tal fato Pinheiro (2023, p. 47-48) afirma que “mesmo as pessoas brancas que não acessaram o acúmulo material que seus ancestrais deixaram para as novas gerações tem a facilidade de se projetar nos espaços de poder por representatividade absoluta.”

O cidadão branco mais especificamente dentro da proposta de uma educação antirracista tem seu lugar para expor visões acerca da pauta racial, contudo o lugar da vítima é impossível ser acessado, isso porque as experiências vividas diretamente são vinculadas a corpos negros. Os não negros podem entender indiretamente, principalmente por observar as

⁷ Parafrazeando Pinheiro (2023), o antirracismo é necessário somente por existir racismo, logo, trata-se de uma perspectiva que visa negar, confrontar todo estereótipo que o ocidente lançou sobre a população negra desde o processo de colonização até os dias atuais.

desigualdades históricas e estruturais nítidas em suas vivências. Sendo aqui o mais importante entender que todos devem se posicionar contra o racismo, e para obter êxito é formidável aprender com as vozes de quem realmente sofre com esse mal social. Um dos modos dos indivíduos brancos colaborar dentro do espaço escolar é usar sua posição de privilégio na procura por justiça racial, sendo aliados na desconstrução de um sistema que perpetua o racismo e desconsidera a equidade. Abrir-se ao diálogo com pessoas capacitadas para falar de relações étnico-raciais, levar o debate para sala, repensar suas atitudes e práticas pedagógicas para não permanecer fomentando pautas racistas, entender-se como pessoa que goza de privilégios em virtude da tez da pele e demais características físicas, valorizar leituras que abordem o tema e tantas outras opções de atitudes dignas para busca de uma educação equânime.

O obvio se faz necessário quando há uma sociedade estruturalmente racista e o mais comum é que haja pessoas que replicam práticas racistas com grande naturalidade ou que não reconhecem as mensagens implícitas que reforçam o ideal colonial, sendo essa uma das formas da perpetuação da exclusão racial na sociedade brasileira. Segundo Almeida (2019, p. 71), esses comportamentos relembram que “o racismo foi e continua sendo elemento constitutivo da nacionalidade brasileira”. O que reforça o papel ímpar das ações desenvolvidas pela educação antirracistas perante os incontáveis casos de racismos, por isso, essa prática pedagógica merece ser entendida, apoiada e propagada em todas as esferas sociais. Mesmo que lentamente, e não por ausência de empenho da população engajada nas causas raciais, mas principalmente pelos entraves colocados massivamente por pessoas brancas, avanços são notados e desfrutados na contemporaneidade.

De acordo com (Pinheiro, 2023, p. 67) “escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela”. Assim sendo, os espaços destinados à educação optaram pelas narrativas perigosas, aquelas que foram e são capazes de invisibilizar as desigualdades históricas e contemporâneas experienciadas pela população negra perpetuando a segregação e atrapalhando o enfrentamento do racismo diário principalmente na promoção de uma educação comprometida com a justiça social. Nesses ambientes o racismo sofrido pelas crianças e jovens era tratado com normalidade, ignoravam que estavam lidando com seres humanos, desprezavam os viveres e a sabedoria do povo preto, descredibilizavam seus traços, capacidade cognitiva e sobretudo sua humanidade. A escola feriu demais, não são poucos os relatos tristes que deixaram marcas psicológicas difíceis de curar, são sinais que interferiram negativamente na vida de muitas crianças, hoje adultas. Não tem motivos para ilusão, nos dias atuais o mesmo ambiente formativo segue reproduzindo prática inaceitável seja pela atuação dos educadores ou dos discentes.

Mantendo a atenção no contexto supramencionado, a educação antirracista surge como um caminho fundamental para desconstruir preconceitos e promover equidade. Mais do que incluir conteúdos, trata-se de repensar práticas, currículos e materiais pedagógicos à luz de uma esperança, de um sonho crítico e decolonial, afinal. Para Gomes; Araujo (2023, p. 55) “se o racismo é aprendido e construído em sociedade o antirracismo também”. A educação antirracista possibilita que estudantes tenham acesso a narrativas que valorizam a diversidade, questionam a branquitude (Djamilla Ribeiro, 2019) como referência universal e seus privilégios sociais assim como dão centralidade a vozes historicamente silenciadas, a escola precisa agir ativamente na construção de uma sociedade menos desigual e mais consciente de sua história.

Não há uma fórmula pronta e nada será resolvido facilmente, a população brasileira interessada em reverter o cenário está de frente a incalculáveis desafios, principalmente pensar como o negro compreende e processa mentalmente a sua trajetória enquanto cidadão que é lido através de lentes racistas. Foram séculos de escravidão, desrespeito, anulação, descaracterização, violências físicas e psicológicas. A respeito dessa sequela colonialista Neusa Souza (2021, p. 115) declara:

Ser negro é além disso tomar consciência do processo ideológico que através de um discurso mítico acerca de si engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada na qual se reconhece ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser negro é tornar-se negro.

Assim, o humano negro nascido no Brasil não adquire sua identidade automaticamente, ele precisa formá-la gradativamente confrontando a consciência que lhe foi imposta pelas estruturas racistas, sua própria identidade foi negada e colocada como uma percepção desnecessária em virtude da pouca valoração social. Aqui entra a educação para agir com a real responsabilidade que precisa tomar, ela precisa apresentar caminhos pedagógicos que revertam esse pensamento, do contrário, forjarão negros e negras com mentalidades opressoras de si mesmos e de tudo que os representem, inclusive outros seres com a mesma tez da pele.

A educação antirracista concomitantemente age como canal conscientizador para aqueles que mostram-se dispostos a estudar sobre as desigualdades em seu entorno e repensam suas ações em torno das questões raciais, mas também como espaço de denúncias, se o antirracismo existe é porque antes dele surgiu o racismo, então a educação antirracista não cansa de reverberar que o racismo existe, de reconhecer essa mazela social e consequentemente configuram-se espaços para debater as violências, exclusões e preconceitos que pessoas negras

enfrentam cotidianamente. Falar sobre o racismo de forma aberta e responsável, é fundamental para formar cidadãos mais conscientes e críticos pois a discursão sobre a verdadeira história do Brasil, incluindo a contribuição e a resistência dos povos africanos e indígenas, terá uma visibilidade repaginada. Práticas dessa magnitude fortalecem não apenas o cumprimento da Lei 10.639/03 como as vivências sociais em ambientes fora da escola.

Naturalmente não ocorreria pela via da estrutura racista do país a cobrança por equidade em instituições de ensino, ambientes hospitalares ou no cotidiano laboral por exemplo, esse é mais um dos feitos da luta antirracista. Dentre todos os ambientes, nessa pesquisa, o mais relevante é o território de aprendizagem, eles são privilegiados, propícios para desconstruir as estruturas racistas pois, como explica Freire (1996, p. 110) “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Logo, a educação, quando bem-organizada, e esse alinhamento envolve desvincular-se da postura social que segrega, desumaniza e mata, serve como fonte de transformação através da ação-reflexão como coloca Freire (1987) sobre uma realidade extremamente difícil e persevera.

4.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA E OS LIVROS PARADIDÁTICOS

A presente pesquisa defende o uso de paradidáticos antirracistas nas escolas, aqueles que não apresenta uma imagem estereotipada dos negros, em que a diversidade seja motivo de regozijo, o protagonismo seja verdadeiramente dado aos indígenas e afro-brasileiros, que permita aos alunos novas formas de interpretar o mundo em seu entorno. São livros capazes de ampliar olhares, fomentar uma educação mais crítica e mais justa principalmente por dialogar com uma prática educativa que interfere positivamente na dinâmica social e colocam o racismo como um problema real, que precisa ser enfrentado. Considerar essas literaturas favorece que os alunos comecem a questionar desigualdades, reconhecer injustiças e pensar em formas de transformar a realidade. Por isso escolhas alinhadas com essas visões, possibilitam aos cidadãos inseridos nas escolas extrapolar a esfera dos conteúdos, tornando esse um espaço de formação humana, onde se aprende a conviver com as diferenças, a respeitar as singularidades e a lutar por igualdade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, criadas em 2004 para orientar o cumprimento da lei 10.639/ 03, defende que:

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (Brasil, 2024, p. 11).

Esse é um princípio que deve ser considerado por todos que se propuseram fazer educação, a qual, como um movimento político de resistência possibilita a seus estudantes o pensar e praticar antirracista nos mínimos aspectos. Não se pode priorizar outros ideais que desviem o foco da realidade social ou dificultem a compreensão de como as relações dentro e fora da sala de aula podem ser usadas para enfrentar e desarticular paulatinamente o sistema racista, descarta-se o discurso que ignora as desigualdades raciais sob o pretexto de tratar todos iguais; o foco excessivo do mérito individual, que desconsidera os entraves estruturais encarados por estudantes negros; e o silenciamento da história e cultura afro-brasileira e indígena, mesmo com a existência da Lei 10.639/03. Tais posturas enfraquecem o compromisso com uma educação transformadora e perpetuam o racismo institucional.

A intelectual Aparecida Ferreira (2018, p.42) apresenta que em sua experiência como docente visa desconstruir essa realidade aplicando os princípios da educação linguística crítica:

Entendo que a educação linguística crítica é uma prática exercida cotidianamente, seja através da literatura adotada para as minhas práticas docentes em sala de aula, como também na minha postura com quem interajo. A educação linguística crítica pode colocar em xeque o status quo, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem.

Na realidade contemporânea o coerente é dizer que atos racistas não cabem mais, entretanto os noticiários, as redes sociais e as trocas cotidianas estão repletas de relatos pessoais e coletivos apontando o oposto e estudiosos seguem alertando sobre a função da escola no que tange ao antirracismo. Barbara Carine é uma dessas pensadoras que diariamente reflete sobre o quão importante são as tomadas de atitudes que promovam uma educação pautada no respeito as diversidades. Pinheiro (2023, p. 147) diz que “Mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura”.

As escolas são sim locais onde transformações ocorrem através principalmente de leituras que ultrapassam as palavras escritas, entretanto ela sozinha não consegue dar conta de um contingente diverso de demandas institucionais, políticas, culturas, socioemocionais, raciais

e étnicas que perpassam o ambiente escolar. São justamente seus profissionais que promovem as trocas e ensinamentos compartilhados dia após dia, esse grupo cria e recria formas de passar um mesmo ensinamento, sobretudo, as vezes se desconstroem, reformulam saberes e caminham em busca de compreender o assunto e ampliarem suas práticas didáticas para poder abordar o antirracismo em suas aulas. Não é nada fácil organizar a bagunça que a escola no passado causou na maioria das mentes dos professores da atualidade, esse público em sua grande maioria não teve acesso aos saberes que a ciência histórica e tantas outras áreas do conhecimento têm exposto e debatido por meio das pesquisas realizadas, não por elas não existirem, mas por terem sido negadas, desconsideradas pois politicamente seria um desserviço a quem ocupa espaços de privilégio na sociedade e conseqüentemente também podem ter maior acesso as decisões que direcionam as pautas a ser consideradas ou invisibilizadas.

Por isso Nilma Lino Gomes (2013, p. 87) alerta:

A escola sozinha não dá conta de tudo mas nem por isso deixa de ser responsável nesse processo ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural juntamente com outros espaços em que também nos educamos por isso é importante entender que o momento atual de discussão e implementação de um estudo sistemático sobre as questões raciais na escola básica está inserida em um contexto maior de luta pela construção da democracia e de um estado realmente democrático com todos os conflitos em que esse debate possa acarretar o principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos que reconheça e respeite a diversidade.

Desse modo, a responsabilidade de tornar a escola um ambiente humanamente digno para todos pertence concomitantemente a esferas que ocupam espaços e privilégios mais abastados quando comparados ao poderio existente ao alcance de professores, coordenadores e diretores. É a partir de assinaturas liberadas nas camadas estaduais e federais que medidas podem ser mais bem administradas em sala de aula. A atuação docente se faz gigante diariamente, entretanto ter amparos maiores fortalece as propostas articuladas nas escolas para combater toda manifestação racista. Essa parceria envolve requisitos mais apurados na escolha de materiais didáticos e paradidáticos, nas formações dos professores e professoras das escolas públicas e privadas, canais de denúncias, elaboração de projetos macros financiados pelo governo capazes de movimentar efetivamente discentes, mestres, familiares e a comunidade no geral entre outras tomadas de decisões positivas para aplicação do antirracismo paulatinamente.

É também através dessas esferas que mesmo tendo autonomia haja cobrança nos espaços de formação particulares no tocante ao cumprimento das leis que visam mitigar as práticas racistas não somente dentro das escolas, mas também em qualquer ambiente que exista convivência humana. Grande parte da branquitude ocupam esses espaços, afinal, desfrutam de

privilégios que transcendem o simples fato de ter genitores, trabalhadores e trabalhadoras bem remunerados, normalmente brancos e que notam na educação a possibilidade de perpetuar sua posição social. Suas escolas reproduzem o que esse grupo pensa, contudo, se o racismo não é criação do negro, e a branquitude é resultado do que os colonizadores impuseram no país (Djamila Ribeiro, 2019), permitir que nesses ambientes formadores pautas como as relações raciais sejam ignoradas ou realizadas de modo deturpado acaba sendo um desfavor pois as estruturas opressoras precisam ser desarticuladas, não reforçadas, o intuito é fazer com que os beneficiados tomem noção de sua posição nada meritocrática, a branquitude e toda sua influência negativa pode ser desfeita gradativamente por isso aqui não cabe a ingenuidade de resoluções imediatas, essa realidade é que o possível, mas requer persistência.

Segundo Marcos Bagno educação linguística é entendida como:

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 (Bagno, 2005, p. 63)

Trata-se de continuidades e integração, desde as trocas comunicativas espontâneas nos ambientes sociais em que se frequenta ao desejado aprofundamento na escola. Bagno propõe uma abordagem que ofereça “propostas teóricas e práticas para levar a escola brasileira a desenvolver, de modo consciente e sistemático, o letramento de seus alunos, isto é, garantir a eles a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada” (Bagno, 2005, p.70). Nessa perspectiva, a sala de aula faz da linguagem mecanismo de libertação pois consegue formar seres humanos conscientes do uso que fazem da língua, passam a ter confiança e muita consciência social.

O escritor ainda lembra que não existe monolinguismo no Brasil, mas essa falsa percepção gera um aumento considerável no modo como a linguagem é tratada nas escolas ainda na atualidade, romper com uma visão que está na “formação da sociedade brasileira” (Bagno, 2005, p. 77) é primordial. Por isso o autor salienta que “promover a reflexão e a ação capazes de articular (i) as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, (ii) as políticas públicas de ensino de língua e (iii) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola” são passos imprescindíveis e que devem ser instituídas pelo Estado brasileiro (Bagno, 2005, p.68). Quando políticas como o PNLCD começa a aprovar livros paradidáticos que valorizam a diversidade em todas as suas performances, o Estado

democratiza o acesso à comunicação plural e propícia o combate das desigualdades enraizadas na formação do povo brasileiro.

A discussão prossegue em torno do papel dos livros paradidáticos no contexto da educação linguística antirracista. Souza Neto define-a como:

Um modo de vida, uma abordagem sócio-político-pedagógica interdisciplinar, uma força de múltiplas ações combativas que busca agir contra todas as formas de racismo manifestado na língua(gem) através de práticas de entrincheiramento do racismo como força organizacional e estrutural da sociedade, de evidenciação e enfrentamento da branquitude [...] bem como de proposições de intervenção didática e política no que tange o uso da língua(gem). (Souza Neto, 2021, p. 182)

Entende-se que o ensino de língua não é neutro, e que a linguagem traz consigo marcas de poder, segregação e resistência. Inicialmente, será dado destaque para importância dos paradidáticos na formação dos estudantes acerca de saberes culturais, éticos e identitários. Os paradidáticos oferecem possibilidades de leitura que ampliam o repertório dos estudantes e fomentam a construção de uma consciência crítica diante das desigualdades sociais, que consequentemente afetou ordem racial e linguística da nação brasileira. Esses materiais podem provocar práticas pedagógicas orquestrada para o enfrentamento da desvalorização dos modos de falar associados a grupos racializados e socialmente marginalizados. Nesse sentido, refletimos sobre como os livros paradidáticos podem atuar na desconstrução de marcas linguísticas racistas, ao valorizar a pluralidade de vozes, falares e experiências que compõem o mosaico linguístico brasileiro.

A leitura como ato poderoso que é carrega a capacidade de transformar seres em sua individualidade, as informações passadas germinam tão profundamente que obtém grandes chances de gerar frutos preciosos, prontos a serem compartilhados, repensados, aperfeiçoados. Ler parece estar firmemente atrelado ao espaço escolar, terreno fértil, diversas vezes o único que o aluno ou aluna têm para cultivar com maior atenção e cuidado frente a tantos caminhos asfaltados que a vida lhe apresenta. Assim sendo é através dos momentos de leitura promovidos por indivíduos determinados a fazer uma educação de qualidade e crítica para diversas crianças e jovens brasileiros que incontáveis necessidades sociais são colocadas nas discussões e notadas por diversas outras vertentes.

Em meio aos entraves, a busca constante por respeito e dignidade dos movimentos negros propiciou identificar os confrontos entre a vida real e o ensino priorizado pelas escolas, a discrepância é límpida. A escola como espaço de segregação ou até de opressão é real e torna a atuação dos professores limitada, pois segundo Freire (2023, p.116) “é muito mais difícil

trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra correnteza, do que trabalhar ocultando, que é o nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível”. Desse modo, uma maneira prazerosa de corroborar com a formação linguística crítica de docentes e estudantes, sejam eles negros ou brancos é proporcionar leituras de livros paradidáticos que estiguem mais porquês, buscas, respostas capazes de desvelar verdades e reformulação de caminhos. Os paradidáticos estão entre materiais potencializadores do conhecimento como declara a BNCC:

Considerar, ao longo dos anos, a ampliação e o suporte na seleção de fontes balizadas de informação e conhecimento – livros paradidáticos, de referência, repositórios/referatórios de objetos digitais de aprendizagem, plataformas educacionais, canais educacionais e de vídeos de divulgação científica etc. (Brasil, 2018, p. 516)

Temos então a combinação perfeita: escola e leitura. Contudo não é tão simples quanto pode parecer, é importante que, ao abordar o antirracismo, isso não seja feito selecionando qualquer material, qualquer autor ou autora. Se o intuito parte do interesse em repensar a estrutura estabelecida desde o Brasil colônia, a preocupação deve ir além da capa ou do nome famoso do autor ou por ser de uma editora renomada no mercado, a direção mais assertiva é analisar a mensagem contida nos materiais, assim como pensar a abordagem adotada pois não existe padrão para falar desse assunto, assim o cabível é considerar a singularidade existente em cada sala de aula.

Conforme Souza (2013) os materiais conhecidos como paradidáticos e também relacionados aos materiais extras, uma vez que não ocupa a posição dos livros didáticos, são produzidos para ser trabalhado nas aulas abordando, inclusive, esferas que não foram tocadas pelo material oficial adotado pelas instituições de ensino. Na atualidade, no entanto, esses livros não são necessariamente elaborados para serem consumidos unicamente nas escolas, muitos escritores produzem tendo consciência política, assim alinham suas produções ao que é requerido para promoção de uma educação de qualidade, mas essa característica não indica exclusividade do meio educacional, esses livros são comercializados em espaços sociais diversos. Conforme Thomson “nos próprios catálogos das editoras, encontrava-se uma espécie de ‘rótulo’ definindo obras como paradidáticas ou não. Contudo, na atualidade, a ampliação do mercado literário causou uma certa ‘diluição’ dessas definições conceituais quanto à tipologia da obra” (Thomson, 2016, p. 28).

Independente da definição propriamente dita espera-se que nesses recursos temas que atravessem diariamente a sociedade brasileira sejam tratados com lisura e o respeito que merecem, dentre esses se tem o racismo. Como ignorar um fenômeno presente na estrutura

social dessa gente brasileira que habita espaços desprivilegio? Como desconhecer que o racismo se faz presente nas salas de aula de todos os segmentos escolares?

5 ESTUDO DO LIVRO “ALIKA”

Nessa seção volta-se a obra de Regina Luz, com o intuito de aprofundar sua análise a partir da contextualização do livro, a discussão de seus principais sentidos e sua contribuição para educação linguística antirracista. Assim serão expostos nas páginas a seguir algumas imagens e trechos presentes na literatura em questão objetivando reforçar as percepções tidas sobre ela. A obra é abordada como um recurso que possibilita falar sobre identidade, linguagem, diversidade no âmbito estudantil e problematizando o racismo em suas diversas faces. Analisar o livro "Alika" de Regina Luz desloca o vislumbre frente aos textos que são tidos como canônicos e direciona-se o olhar para a produção intelectual de uma mulher negra oriunda na Bahia. A produção literária em observação tem como protagonista uma menina com tranças, turbantes e que ama seus cabelos naturais, sua cor negra e os traços negroides validam a existência de muitas alunas dos 4º e 5º anos das escolas públicas brasileiras. Foram aprovadas para categoria 02 - Obras Literárias do 4º e 5º ano do ensino fundamental 403 obras, dessas, nenhuma fala diretamente sobre o tema racismo, mas é notável a presença de produções que trazem a valorização da cultura afro-brasileira como é o caso de *Capulana*, *Agora pode chover*, *O pequeno príncipe preto*, *Naninquíá, a moça bonita*, *O mar de Manu*, *Iyá Agbá, a mãe ventre*, *O céu do Baobá*, *Lápis novos para todos os povos*, *Badu vai à feira* e *Bandele, menino nascido fora de casa*. Há cerca de 11 livros que abordam algumas epistemologias dos povos originários, todavia bastante apegados à reprodução de lendas e realidades fictícias desse povo. Nota-se ainda livros que apresentam personagens negros em suas capas, mas não abordam em suas linhas relatos que estejam vinculados diretamente à educação para as relações étnico-raciais.

O menino João e o almirante negro teve grande admiração por abordar a vida de João Cândido e sua relevância não somente na Revolta da Chibata, mas para população negra, o livro é uma produção das intelectuais Neusa Rodrigues e Ângela Ramos, entretanto *Alika* também apresenta um nome forte na luta dos povos negros, o abolicionista e intelectual Luiz Gama. Sua narrativa acontece majoritariamente em Salvador, cidade onde nasceu Regina Luz, Luiz Gama, Alika e onde ocorreu o maior levante urbano de escravizados na história do país, a Revolta dos Malês. Seria um privilégio analisar ambas as produções, elas e as demais supracitadas são indícios positivos de que melhorias em prol de uma educação que desloca parcialmente seu foco para experienciar a diversidade existente no Brasil.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA

O livro *Alika*, escrito pela educadora baiana Regina Luz teve seu lançamento em 2022 pela Editora Caramurê, empresa com sede na cidade de Salvador, que prioriza em suas publicações a arte local, feita por gente do Estado da Bahia (Caramurê, 2024) surge com uma ilustre contribuição para a literatura infantil brasileira ao buscar resgatar narrativas de empoderamento negro, cultural, reverte a imagem negativa atrelada ao povo negro imposta nas literaturas e denuncia como o racismo presente no Brasil permeia o espaço escolar. Por esses e demais motivos a presente pesquisa o escolheu como modelo de livro apto a participar dos momentos de leitura dos estudantes.

Alika é resultado da trajetória de uma mulher negra, baiana de Salvador, mãe, professora, escritora, poetisa e produtora cultural. Regina Luz é Formada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia-UFBA e sua experiência docente passa por todas as etapas do ensino básico no Estado Bahia, além de atuar como gestora do projeto autoral Curso Luz de Redação. Regina Luz é a escritora de *Alika* (2019), mas também de *Transpirar* (2021), *Eva* (2023), *Instantes eternizados* (2024), *Kianda* (Coletânea Pretinhos e pretinhas incríveis, 2024) e *Meu sonho cor de luar* (2025). Todas as suas obras estão atreladas ao enaltecimento, reflexão e aprendizado em torno de epistemologias afro-brasileiras. Essa característica em suas produções revela o engajamento e criticidade de uma mulher negra que notou na educação meios de propor uma educação linguística antirracista, assim Regina Luz inclui em sua agenda participações em feiras literárias, escolas, comunidades quilombolas, festivais entre outros eventos que promovem conhecimentos em torno da educação e literatura.

A produção literária compõe uma das obras aprovadas no PNLD⁸ Literário de 2023 conforme o guia digital⁹ destinados aos profissionais da educação, para enriquecer os acervos das escolas pública, estando na categoria destinada a estudantes do 4º e 5º anos. A obra constrói uma trama delicada e impactante situada em vivências e tecituras de conhecimentos da querida *Alika*, a protagonista. Trata-se de uma menina negra que habita a capital da Bahia, a cidade mais negra do Brasil, em sua narrativa relata o infeliz encontro com o racismo cotidiano, mas que é velado na escola em que estuda, a situação desagradava a pequena garota. Durante uma viagem a São Paulo *Alika* se depara pela primeira vez com a vida extraordinária de Luiz Gama,

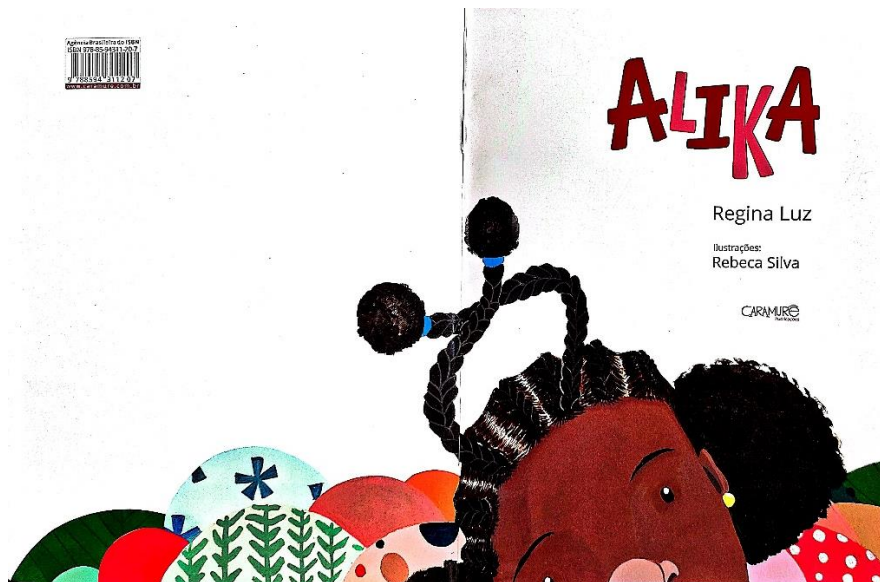
⁸ O livro *Alika* pode ter sua aprovação no PNLD 2023 conferida no seguinte link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-dolivro/consultas-editais/editais/ResultadoetaapadeAtributosFisicosPNLD2023Obj3.pdf>

⁹ O guia digital encontra-se disponível no link descrito abaixo: https://www.fnde.gov.br/guialivro/pnld_2023_anos_iniciais_objeto_03/inicio

poeta e advogado abolicionista do século XIX, a partir desse profundo encontro ela desperta para entender a riqueza cognitiva dos seus ancestrais e a resistência inefável. Infelizmente o contato com a existência de Luiz Gama não ocorreu no espaço escolar, o agradável episódio se deu por ser ela uma criança pertencente a uma família letrada racialmente.

A capa (Figura 2) traz uma ilustração de fundo branco e verde aparentando expor elementos urbanos levemente arborizado, na protagonista há o uso de cores vibrantes que capturam a essência baiana através de tons quentes, tranças marcantes, tez da pele retinta e olhar firme de Alike, os simbólicos africanos, como cores vibrantes e trançado no cabelo transmitem força, identidade e convite à descoberta, mas dessa vez contadas sem espaços para preconceitos e segregação pois segundo hooks (2020, p. 217) “no interior do patriarcado imperialista supremacista branco, garotas negras e todas as pessoas negras são diariamente bombardeadas com representações negativas de nosso corpo e de nossa personalidade.” Essa obra ganha relevância ímpar na educação antirracista ao oferecer uma lente infantil e empática sobre o preconceito estrutural, celebrando heróis negros como Luiz Gama, fomentando autoestima étnica, diálogo intercultural e reflexão crítica em sala de aula, alinhando-se perfeitamente a práticas pedagógicas inclusivas por meio de sua presença no PNLD.

Figura 2 – capa do livro paradidático Alike



Fonte: Luz (2019).

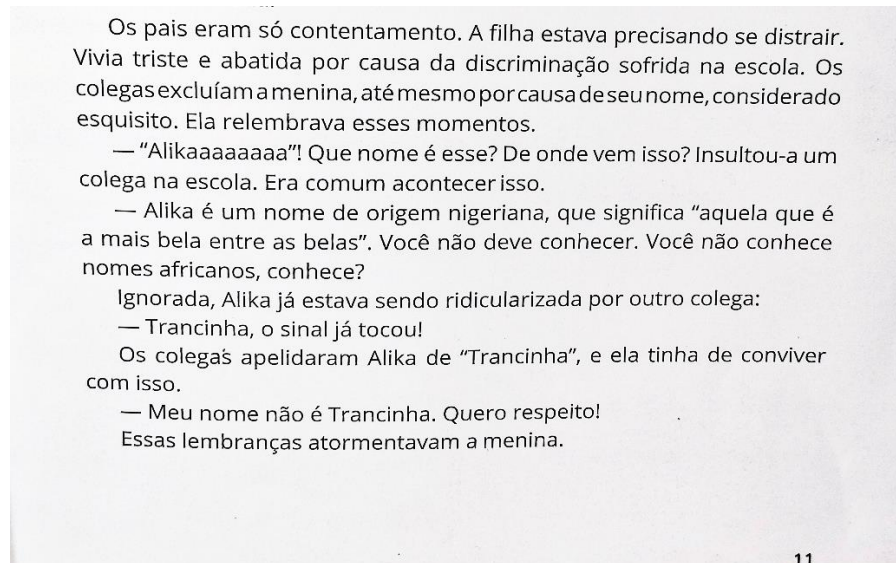
Escolher para protagonista um nome nigeriano afronta a hegemonia linguística, o nome traz um forte significado, "aquela que é a mais bela entre as belas" (Luz, 2019, p. 11). Pensar uma pessoa negra e relacionar com a estética lida como bela não é o comum frente a

uma sociedade estruturalmente racista, pois de acordo com hooks (2020, p. 217)” Não é uma tarefa fácil criar imagens que nos representam como somos e queremos ser, representações resistentes, imagens que se opõem a estereótipos negativos”. Alike situa-se nesse contexto como um meio de reiterar a beleza em meio a tanta diversidade ignorada. Ao apresentar um nome com significado e origem africana, e que por sua origem foi difícil de registrar (Luz, 2019), a obra contribui para a construção de uma identidade linguística mais plural, promovendo o respeito e a valorização de diferentes culturas e línguas, desafiando a predominância de nomes e termos oriundos do norte global apresentados com prestígio na educação brasileira. O nome é repetido diversas vezes no livro, possivelmente como forma de familiarizar o leitor com um substantivo próprio raramente ouvido no país, a obra pontua que por ser incomum entre os brasileiros o nome é alvo de constantes falas racistas pelos colegas da protagonista, mas sobretudo destaca o orgulho da menina por carregar um nome africano em seu registro.

5.2 DISCUSSÃO SOBRE A OBRA

Estudar sobre Luiz Gama e viajar para o Recôncavo Baiano pode ser muito relevante para a busca por uma educação linguístico antirracista, Luiz Gama foi um dos primeiros intelectuais negros do Brasil a usar a linguagem como ferramenta de resistência e combate ao racismo institucional reproduzidos em seus textos jornalísticos, poéticos e jurídicos. O Recôncavo Baiano, por sua vez, é uma região rica em tradições culturais e linguísticas afro-brasileiras. A imersão nesse contexto permite a ampliação e a compreensão de como a linguagem pode ser usada como instrumento de resistência e afirmação identitária.

Ao narrar a trajetória de uma menina negra de Salvador que enfrenta ofensas na escola sobre seus cabelos, trançados e rejeição pela pele escura e até pelo nome que carrega o livro toca em uma mazela cruel do Brasil e denuncia o racismo sendo manifestado na educação conforme expõe a figura 3.

Figura 3 – Trecho do livro *Alika* presente na lauda 11

Fonte: Luz (2019).

É importante reforçar que mesmo quando a escola trabalha com literaturas negras, escritas por mãos negras, como é o caso da professora de Alika que estava lendo em sala a obra “A cor da ternura”, da autora Geni Mariano Guimarães não é suficiente para gerir o racismo ativamente, é importante considerar que ler livros que abordem criticamente o tema é extremamente válido, entretanto a incoerência surge quando na prática o racismo é ignorado ao invés de ser combatido. No enredo o problema é mitigado pelos pais de Alika ao buscarem meios de apoiar, reanimar e empoderar sua filha frente a ataques racistas vividos na escola e no prédio onde morava. A escola da narrativa não se encontrava atenta plenamente aos episódios racistas cotidianos, o antirracismo também é feito quando os alunos que praticam racismo e seus pais são convocados e penalizados pelos atos criminosos cometidos. Essa realidade gera interpretações lamentáveis como sinaliza Cavalleiro (2001, p. 146):

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial.

Outro aspecto importantíssimo abordado no livro que corrobora com uma educação linguística antirracista é apresentar os pais da protagonista como figuras letradas racialmente e inseridas em profissões de prestígio, essa estrutura familiar permite que a menina viaje, acesse a espaços históricos, culturais e formativos conforme registrado na obra “A mãe, Carolina, era professora de história, e o pai, Guilherme, advogado. Ambos só tiveram uma filha, a quem

dedicaram todo seu amor” (Luz, 2019, p. 8). Combatendo também o costume racista de representar pessoas negras sempre em lugares estigmatizados, renegados como se esses espaços fossem destinados aos povos que por séculos foram impedidos de desfrutar de privilégios sociais. Contrapor pensamentos coloniais do gênero “Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo” (Gomes, 2013). Sobre esse mesmo aspecto Costa e Dal Fior salientam:

Em uma sociedade como a nossa, que historicamente produz e reproduz atitudes racistas em âmbito cultural, político, social, econômico, é importante que sejam desconstruídas visões negativas e estereotipadas sobre negros e negras, e que os preconceitos sejam identificados e desnaturalizados (Costa; Dal Fior, 2019, p. 122)

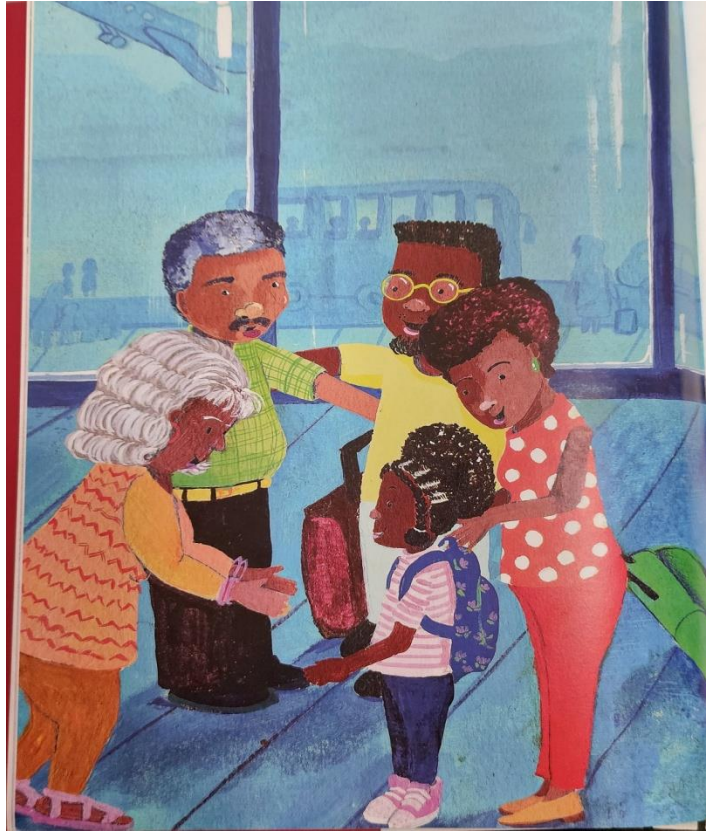
O trecho do livro *Alika* registrado na figura 3 também chama a atenção para um aspecto bastante presente em diversas obras que abordam o racismo, que é o desnudar de práticas racistas como parte do enredo, gerando a identificação pela dor, diminuição e ridicularização. Não é comum nos contos onde os protagonistas são brancos a crítica estereotipada em torno da cor da pele, da característica dos fios de cabelo ou dos traços físicos, principalmente os faciais. Combater o racismo é também colocar personagens negros como protagonistas em quaisquer situações sociais positivas, assim, por mais que Alika seja uma menina que habita um núcleo familiar representado positivamente, que tenha acesso a um vasto conhecimento pois acessa fontes variadas de ensinamento, como museus, não se pode desconsiderar que os atos racistas e as injúrias sofridas quase sempre estão conectadas aos aspectos físicos, sofrem por serem negros, por terem cabelos crespos ou cacheados e ainda por terem traços negroides.

É notório que livro é marcado majoritariamente por ter em seu enredo muitas partes que são potentes na luta antirracistas além de abordar com muito carinho a infância e a relação familiar, entretanto reforçar o sofrimento vivido por uma criança negra distancia-se do ideal de afropositividade, na qual a valorização do povo negro precisa ser colocada. Situações de sofrimento são reais nas vivências de crianças afrodescendentes, elas são fontes de desconforto, angústias profundas e ausência de confiança, assim evitar reproduzir cenas que gerem possíveis conflitos internos configura-se como uma proposta que infelizmente reforça o pensamento colonial pois segundo Pinheiro (2023) em sua escola acredita-se que “crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social”. Por isso, reforçar essas dores em literaturas, cujo público-alvo são crianças, é preocupante e deve ser administrada com cautela

pelos educadores que fazem uso da obra em seu cotidiano escolar. Para Gomes (2003) é prudente afastar-se do “imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa a identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e ainda justifica as desigualdades raciais”.

Com base nas figuras 4 e 5 é possível notar na obra imagens com tons vivos e atraentes, fator que chama atenção dos estudantes no momento da leitura, também é visto personagens majoritariamente negros desenhados carinhosamente sem representações negativas, os únicos seres lidos como brancos em Alike são seus colegas do prédio e da escola, reforçando que na grande maioria, os atos criminosos racistas são realizados por pessoas brancas, inclusive as crianças. O livro também destaca constantemente a relevância de Gama para a abolição da escravatura, coloca em evidência a potência que foi Luiza Mahin, mãe de Luiz Gama e das participações de outros negros em revoltas de grande relevância, como a dos Malês. De acordo com Luz (2019, p. 18-19) a Revolta dos Malês “foi uma rebelião contra escravidão, que ocorreu em Salvador. Malês eram grupos de negros, de maioria mulçumana, que pretendiam tomar o poder da Bahia”, nesse contexto percebe-se a existência de uma política linguística de resistência frente a um dos sistemas mais perversos da história do Brasil, o escravocrata. Trata-se de um material que possibilita expandir os conhecimentos em torno das questões raciais, repensar as percepções negativas em torno dos humanos negros, reafirmar diariamente as consequências das ações racistas e conseqüentemente repugná-lo como Alike fazia, mesmo sofrendo, a menina sempre exigia respeito quando seus colegas agiam de forma maldosa com seu nome, suas tranças e tez da pele (Luz, 2019).

Figura 4 - Imagens do livro Alika



Fonte: Luz (2019).

Figura 5 – Imagens do livro Alika



Fonte: Luz (2019).

Alika é uma literatura que merece ser selecionada e estar presente em todas as instituições escolares imbuídas em combater toda e qualquer forma de atos criminosos que representem os racistas e/ou a injúria racial.

5.3 CONTRIBUIÇÕES ALIKA PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ANTIRRACISTA

Souza Neto (2021) incentiva que:

[...] é preciso ler Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, Livia Natália, Carolina Maria de Jesus, José Carlos Limeira, Graça Graúna, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Ailton Krenak, Auritha Tabajara, Cristino Wapichana, Denizia Kawany Kariri Xocó Fulkaxó, Edson Kayapó, Ely, Macuxi. Ler não só como curiosidade pessoal. É preciso que as ementas de literatura coloquem como leitura obrigatória e que promovam discussão, bem como o fazem com o cânone.

Consentindo com o autor supramencionado, mas redirecionando ao universo infanto-juvenil, esse público precisa ler Regina Luz, Sidney Santos, Paula Brito, Bárbara Carine, Lázaro Ramos, Davi Nunes dos Reis, Marcelo Lima, Marcos Cajé, Ezequiel Vitor Tuxá, Ane Kethleen Pataxó e tantos outros escritores empenhados com a educação linguística antirracista por intermédio de suas produções artísticas e literárias que atravessam existência de seres pertencentes a todas as diversidades. Regina é luz para crianças e jovens que têm a oportunidade de ler histórias onde podem se encontrar, sentir a afetividade reproduzida por pessoas negras quem compõem as narrativas, tenham uma autoimagem positiva e principalmente orgulho da sua ancestralidade e identidade afro-brasileira. Sobre sua escrita Regina destacou para o Portal Umbu “Retratar personagens negros significa garantir a representatividade das crianças que têm seus direitos negados” (Portal Umbu, 2025).

As produções literárias de Regina Luz, com destaque para "Alika", revelam-se essenciais na educação linguística ao lançar narrativas infantojuvenis com vozes negras potentes, elas são sinônimas de resistência a um currículo excludente que costuma silenciar a existência e saberes afro-brasileiros. Nessa trama, Alika, juntamente com seus pais convertem injúrias raciais sofridas na escola, em expressões de resistência inspiradas em Luiz Gama. Integrada ao PNL 2023 e alinhada à Lei 10.639/2003, a obra capacita educadores a cultivarem leituras afetivas, construção de gêneros identitários e debates orais que honram a diversidade, tecendo uma pedagogia onde crianças e jovens negras dominam a palavra para afirmar sua humanidade e forjar justiça social desde a base escolar.

A política linguística presente na obra interfere nos padrões discursivos que invisibilizam identidades negras abrindo caminhos antes segregados na escola, ambiente onde por anos desconsiderou a atuação de valores sociais, históricos e políticos na modelagem das línguas. A obra enriquece as políticas linguísticas educacionais por expandir o tipo de linguagem e narrativas que circulam nas escolas, além de reforçar a caráter nada neutro da língua, em Alika é perceptível que os falares são atravessados pelas relações sociais e que quando a leitura desse material ocorre, certamente promove impactos positivos para uns e desconforto para outros, mesmo quando ambos compartilham um ambiente, nesse contexto, a escola.

Livros alinhados ao ensino antirracista corroboram com uma sociedade mais justa, capaz de repensar e refazer os moldes aos quais negros e brancos foram colocados, nesse aspecto há muito que reparar. Onde esse processo inicia? No reconhecimento da situação e na busca por medidas de reparação ativas conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (Brasil, 2004, p. 12)

É importante salientar que a realidade em torno das mudanças para o empenho por uma educação focada nas relações étnico-raciais não surgiu a partir da lei nº10.639/03, ela é resultado de movimentos levantados por pessoas conscientes das vivências negras no Brasil, gente imbuída em remover estruturas enferrujadas. No entanto, a partir da lei assinada em 2003 as atenções passaram a considerar o tema um meio de lucrar, por tratar-se de um mercado recente, com demandas ainda em construção, a seleção desses materiais exige maior atenção e cautela, pois os interesses econômicos podem facilmente sobrepor os raciais. A propaganda do livro pode parecer fortemente atrelada ao combate racial e ainda assim não ser digno de ser abordado nas aulas por apresentar aspectos nas imagens ou falas que contradizem a proposta de uma educação para as relações étnico-raciais.

Ao falar sobre suas expectativas na produção de livros infantis bell hooks pensou em materiais que oferecessem novos paradigmas, novas maneiras de notar e pensar o mundo, fazendo dessa uma leitura divertida e prazerosa (hooks, 2020, p. 216). Dentre essas formas inovadoras de ver a realidade está envolvido ensinar a potência atrelada ao negro, mais à frente hooks define suas obras como “Livros para libertar crianças” (hooks, 2020). Quão impactante e profunda é essa declaração. São perspectivas ancoradas no compromisso com a mente do educando das primeiras fases escolares que devem permear a produção de materiais adotados para pensar o racismo na companhia de seres humanos em formação, sejam eles negros ou brancos uma vez que o antirracismo requer diversidade. Não se trata de uma atividade básica, corriqueira, envolve afeto, intenção e sobretudo compromisso. Ao analisar as falas de hooks é perceptível a responsabilidade ao abordar o racismo nos livros paradidáticos, para além de suas vivências enquanto pessoa negra, as experiências dentro das salas de aula certamente foram fundamentais para que a ilustre autora conseguisse pensar a literatura como instrumento de revolução. A escritora brasileira Djamilia Ribeiro (2019) reforça o quão positivo é permitir que crianças mantenham contatos com livros pensados e alinhados aos pilares de uma educação antirracista, que confronta epistemologias eurocentradas e tenta comprovar que muito do que foi dito não é verídico.

Outro aspecto apropriado, conforme Pinheiro (2023) é a reafirmação do papel desenvolvido pela escola nesse trajeto rumo a um aprendizado pautado no combate ao racismo e que, por conseguinte, rompe formas de pensar o mundo como espaço onde vivências múltiplas inexistem, deixando de lado interações incapazes de questionar, por exemplo, os motivos que o protagonismo nos espaços de prestígios sociais estão massivamente vinculados a pessoas lidas como brancas mesmo sendo tais indivíduos uma porcentagem insignificante quando comparada com a população negra no Brasil.

Entendendo que a escola é um espaço permanentemente habitado por múltiplos saberes, seria utópico desconsiderar que o pensar racista também marca presença nelas, o currículo que privilegia o eurocentrismo, o modo sutil de ignorar as contribuições vindas de pessoas negras, das anulações de chances do protagonismo desses indivíduos e a sustentação de estereótipos negativos nada viáveis. Em uma entrevista concedida a jornalista Elaine Rodrigues na 10º Bienal Internacional do Livro de Alagoas o antropólogo Kabengele Munanga (2023) afirma que apesar das circunstâncias constatadas acima a escola é sim uma aliada:

A educação é importante porque é através da educação que se cria todos os preconceitos, que se cria indivíduos racistas, machistas, sexistas, tudo passa pela educação. Então, a educação é o caminho para desconstruir os monstros que a própria

educação criou. Mas a gente precisa ter outra educação. Uma educação antirracista, uma educação que valoriza as diferenças, que valoriza a diversidade, que constitui a riqueza coletiva da humanidade (Kabengele Munanga, 2023).

De acordo com Gomes (2013) a educação antirracista propõe medidas práticas objetivando a mitigação dos efeitos causados pelas atitudes violentas cometidas em tempos pretéritos, mas que ecoam com significativa frequência na contemporaneidade. A proposta não se ancora na realização de atividades pedagógicas em datas pontuais, muito menos em abordar o assunto quando identificam um episódio racista na escola ou em outros espaços de interação social ou restritamente nas dinâmicas dos projetos realizados com estudantes e demais integrantes das instituições de ensino.

A educação antirracista é contínua, transdisciplinar, comprometida com a equidade racial, social, nela a diversidade celebra-se com respeito e inclusão para tentar dismantelar os entraves que sustentam as estruturas desiguais, ciente que não se trata de uma demanda unicamente da escola, mas encontra nelas um ambiente adequado na construção de uma sociedade menos periculosa.

Ao adotar livros para explorar de forma paradidática é correto detectar se a temática condutora reforça a importância da mentalidade antirracista, a abordagem desses temas cautelosamente trabalhados pelas escolas reafirma o compromisso de educar sobretudo para colaborar na formação de cidadãos conscientes, pois estão sendo preparados para pensar criticamente a reformulação de uma sociedade gradativamente oposta aos dos seus antepassados. Sendo importante ressaltar que muitos desses ascendentes foram atuantes, prepararam o caminho até onde conseguiram para que as gerações de agora avancem considerando o propósito de obter justiça ao ser entendido igualmente mesmo estando ciente dos prejuízos até aqui adquiridos, não por vontade própria, no entanto pela comodidade cruel de quem lucra com o racismo e segue culpabilizando a vítima. Frente a essa realidade, os paradidáticos possibilitam aulas que aprofundam discussões valiosas na promoção de uma nação mais justa.

Os livros paradidáticos são promissores recursos para formação humana. Por exceder os limites das informações consideradas no livro didático, apresentam incontáveis possibilidades de trabalhar com maior autonomia a consciência crítica, valores éticos, celebram a diversidade humana, combatem o racismo por exprimirem conceitos explícitos de valorização da identidade negra e indígena.

Através da Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-

Brasileira e Africana nota-se em seu eixo 03 o que é requerido minimamente nesses recursos na formação das crianças brasileiras:

Na política de material didático deve necessariamente refletir a diversidade regional em saberes, conhecimentos e dinâmicas sociais e contribuir para o enfrentamento da reprodução de estereótipos e preconceitos racistas, sexistas, entre outros, no ambiente escolar de forma mais efetiva (Brasil, 2008, p. 33).

Ao longo dos anos várias falácias foram desmentidas, contudo muitas daquelas mentes já estavam atrofiadas pelo colonialismo, umas por comodidade, outras por viverem na invisibilidade perderam as esperanças. Ainda assim as buscas por melhorias resistiram, conseguiram minar parte da estrutura firmada e seguem mostrando que sempre existem aspectos a serem aperfeiçoados, refeitos e anulados dentro dos espaços de socialização físicos e virtuais. Dentro dessa realidade, a formação dos estudantes contemporâneos carece confrontar as anteriores para proporcionar um território onde o povo preto tenha dignidade. Toda essa alteração inicia internamente, a utilização de recursos externos dentre os quais é possível considerar os paradidáticos são potentes aliados.

O pensar crítico em torno dos saberes adquiridos é uma das habilidades mais relevantes, com uma consciência que considera os fatos colocados para não repetir os preconceitos e desigualdades, tendo responsabilidade social e ética grandes feitos são possíveis. Ao falar das crianças, (hooks, 2020, p. 31-32) destaca: “crianças têm, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Ultrapassando fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstâncias crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo por conhecimento”.

Então, aproveitar as mentes de crianças e jovens inculcando excelentes raciocínios para sua formação crítica promoverá mentes libertas capazes de rebater ideologias equivocadas colocadas por colonizados unicamente para benefício próprio. Essas crianças são exímias propagadoras, ensinam aos pequeninos de sua família e dos demais lugares que frequenta com orgulho dos seus ancestrais negros, passa a propagar o afeto pela cor preta, do cabelo crespo ou cacheado, admiram pessoas negras e passam a entender que podem estar onde desejarem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Usando livros paradidáticos capazes de atrelar educação e qualidade a escola não vai fazer milagres pois trata-se de uma mazela presente no âmago da sociedade brasileira que por muito tempo deixará sua marca, entretanto colaborará para reverter em pequenas doses o efeito devastador do racismo em todas as suas nuances. Percorrer caminhos íngremes com o apoio de materiais que possibilitam criticidade e imaginação promove leveza diante de incontáveis chagas que atingem muito além da matéria humana. O trajeto é permanente, não importa o tamanho e a velocidade do passo porque a oscilação é inerente luta, todavia um dos modos que a educação antirracista pretende cuidar dessas vidas é fazendo da escola um ambiente acolhedor e disposto a valorizar a identidade de étnico-racial de cada discente como pensa Gomes (2025).

O racismo faz-se atuante na educação como um todo e logicamente vai marcar presença nos livros literários, através de um recurso tão atraente identidades indígenas e negras são destruídas enquanto a branca é constantemente enaltecida, e essa dicotomia não pode ser ignorada, a linguagem (em forma de textos e imagens) deve corroborar com a educação antirracista, ou do contrário, a escola não é espaço apropriado para serem contemplados. Parece ingênuo, mas infelizmente é uma deplorável realidade sendo constatada, no qual o Estado normaliza o uso a língua e a linguagem como meios de perpetuar o racismo, são políticas linguísticas planejadas para manutenção do poder restrita aos brancos conforme defende Gabriel Nascimento:

Ao serem politizadas as línguas têm cor, gênero, etnia orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele (Nascimento, 2019, p. 22).

Ao abordar o racismo, Djamila Ribeiro (2019, p. 38) convida seus leitores a uma autoavaliação, processo em que poderiam encontrar marcas do racismo internalizado em sua existência isso porque, segundo a escritora, “o racismo é algo tão presente na sociedade que muitas vezes passa despercebido”, na lauda seguinte a mesma autora menciona que “a linguagem também é carregada de valores sociais, e que por isso é preciso utilizá-la de maneira crítica deixando de lado expressões racistas como ‘ela é negra mais é bonita’ (Djamila Ribeiro, 2019, p. 39). Tais reflexões coloca as pessoas engajadas no combate ao racismo cientes de que constantemente precisam realinhar os entendimentos e atos pois como participantes da sociedade são reprodutores do racismo ,inclusive através de suas falas cotidianas. Assim como o que é

falado em sala merece ser repensado constantemente, o que é lido nas linhas de uma história igualmente carece de atenção para não serem instrumentos de manutenção dos problemas nas interações raciais.

A linguagem no Brasil reflete a desigualdade racial e social, por isso é corriqueiro a retroalimentação dos padrões coloniais por parte da escola. Nascimento (2019, p. 14) informa que “O fato da maioria dos brasileiros (ou seja, as pessoas negras) estar condicionadas às formas mais precárias de educação linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para população afro-brasileira e indígena” Diante desse problema, repensar a adoção de uma linguagem opressora e que marginaliza grupos não brancos requer estratégias. A leitura de mundo unida à leitura da palavra permite desarticular estruturas aparentemente alicerçadas na detenção do saber e poder, mas quando o oprimido ler além do que lhe foi permitido ocorrem deslocamentos impactantes. Em consonância com esse pensamento Conceição Evaristo afirma:

O Homem nascera bem longe dali. Quando criança fora, até um dado momento, um moleque qualquer. Um dia aprendera a ler. A leitura veio aguçar-lhe a observação. E da observação à descoberta, da descoberta à análise, da análise à ação. E ele se tornou um sujeito ativo, muito ativo. Não era um mero observador, um enamorado das coisas e do mundo. Era um operário, um construtor da vida (Evaristo, 2018, p. 52).

Mantendo o raciocínio em torno da existência dos paradidáticos e de sua funcionalidade no cenário educacional pode-se facilmente compreender que através deles também faz educação antirracista, e nesse caso, direcionando para os aspectos linguísticos. A linguagem faz parte da existência humana e o ato de ensinar e aprender atravessa essa atividade tão comum entre os homens e mulheres como pensa Freire (2023). Logo, é possível ensinar e aprender novas percepções sobre a linguagem entre os indivíduos, por isso a educação linguística antirracista rompe com a inverdade de que existe em específico uma forma correta de usar a língua, ela opta por destacar a diversidades linguística tendo-a como um tesouro da nação brasileira.

A escola como espaço de formação humana carece realizar escolhas aprofundadas no assunto, a superficialidade é mais que insuficiente quando a questão em jogo envolve a identidade de um povo e seu direito de ter voz a partir da linguagem que melhor escolhe para estabelecer comunicação. Implica reconhecer que a língua está ligada diretamente nos conflitos políticos, sociais e raciais. É também na escola que práticas racistas podem ser desnaturalizadas pela via das práticas linguísticas decoloniais conforme Nunes e Silva (2022, p. 532)

Se a educação é fruto de uma cultura colonialista, resgatar a cultura do povo preto, na sua essência, é transformar o espaço educativo em espaço de luta. Acreditar nesse espaço de luta é também proporcionar o diálogo entre culturas, entre raças, entre valores, entre identidades. É reconhecer as relações étnico-raciais como tonalidades dialógicas, movimento dialético para estabelecer (inter)ação e (res)significação.

É dispensável, inclusive, pensar que é satisfatório fazer uma lista de termos que devem ser cancelados, pois têm cunho racista, antes é coerente aflorar o pensar crítico, conduzir mentes ao caminho dos pensamentos sólidos o suficiente para então concluir em conjunto, até por que ensinar e aprender requer escuta ativa e acolhimento de ambos os lados, quais termos podem ser considerados uma afronta racial. Indo além das palavras a linguagem se faz presente nas expressões culturais, sociais e política de um determinado grupo singularmente, isso implica entender que ela vai ser manifestada por seus membros de modos diversificados em virtude das características pessoais concomitante às coletivas- que oscila por influência do ambiente em que ocorre a interação, contudo todos os participantes fazem dela instrumento refletor frente às dinâmicas sociais que vivenciam. Nela e por ela tem-se um canal de socialização basilar no combate ao racismo desde que seja usada dentro de “perspectivas mais questionadoras, discursivas e transformadoras. Tal concepção permite dialogar e rever as formas de pensar e se comportar socialmente” (Menicone; Ifa, 2024, p. 138).

Munidos dos entendimentos supracitados os profissionais da educação, os Estados, editoras, autores e ilustradores terão sensibilidade e humildade de não compactuar com a branquitude quando de algum modo têm a honra de pensar, selecionar, desenhar e publicar os livros, principalmente os destinados ao ambiente estudantil. Não há tempo para perder diante do cenário deplorável entre as relações raciais no país, toda oportunidade requer total aproveitamento, inclusive, quando as chances não existirem é libertador criá-las.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 1.390, de 17 de dezembro de 1951. Dispõe sobre a organização da Universidade do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1390.htm . Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm . Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 1937.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Disponível em: [URL do MEC/FNDE]. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. PNLD Literário. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld>. Acesso em: 10 jan. 2026

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 9-25, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/>. Acesso em: 20 mar. 2026.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. Prefácio de Gilvan Müller de Oliveira. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARINE PINHEIRO, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. Rio de Janeiro: Planeta, 2023

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

COSTA, E. G. da; DAL FIOR, M. M. Educação étnico-racial e literatura para crianças: construindo novos mundos. In: SILVEIRA, A. C. da; BALSALOBRE, S. R. G. (org.). **Políticas linguísticas para uma educação de resistência**. Feira de Santana: Editora Z arte, 2022. p. 115-155.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Editora Pallas: Ed. 4. Rio de Janeiro, 2018.

FERREIRA, A. de J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 41-48.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **A "civilização" dos índios e a formação do território do Brasil: navegando na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Histedbr, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FICHEIRO, **Territórios de Identidade do Estado da Bahia.jpg**. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Territ%C3%B3rios_de_Identidade_do_Estado_da_Bahia.jpg. Acesso em: 15 abr. 2026.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene. **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023

GOMES, Nilma Lino. “A educação antirracista é a educação que queremos”, diz Nilma Lino Gomes. **Porvir**, 25 set. 2024. Disponível em: <https://porvir.org/educacao-antirracista-ceert-nilma-lino-gomes/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico**. São Paulo: Elefante, 2020

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LUZ, E. Consciência Negra: autores baianos fortalecem a literatura infantil afrocentrada. **Bahia.ba**, Salvador, 18 nov. 2025. Disponível em: <https://bahia.ba/entretenimento/consciencia-negra-autores-baianos-fortalecem-a-literatura-infantil-afrocentrada/>. Acesso em: 10 dez. 2025

LUZ, R. **Alika**. Salvador: Caramurê, 2019. (Coleção Eu vim da Bahia II).

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Educação e políticas públicas: contextosEx/inclusivos em cenários escolares de ensino de línguas. *In*: SEVERO, C. G.; BARBOSA, M.L. R. **Políticas Linguísticas Educacionais: Teoria e Prática**. Araraquara: Letraria. 2025. pp. 35-50.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas,SP: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MENICONI, Flávia Colen; IFA, Sérgio. Letramento Crítico Decolonial. *In*: LANDUFO, F.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas; São Paulo: Pontes Editores, 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. “A educação é o caminho para desconstruir os monstros que a própria educação criou”. **10ª Bienal Internacional do Livro de Alagoas (Portal Bienal UFAL)**, 24 ago. 2023. Disponível em: <https://bienal.ufal.br/2023/a-educacao-e-o-caminho-para-desconstruir-os-monstros-que-a-propria-educacao-criou/>. Acesso em: 26 jul. 2025

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo no Brasil**. São Paulo: Letramento, 2019.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber Aparecido da. Para uma educação linguística crítica antirracista: o ensino de Língua Portuguesa e a BNCC. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 530–545, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2107. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2107>. Acesso em: 26 jul. 2025.

OLIVEIRA, G. M. de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, v. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

PAULUCIO, Jéssica Figueiredo. **Paradidáticos na sala de aula** [recurso eletrônico]: diálogos, experiência e leitura / Jéssica Figueiredo Paulucio, Leticia Queiroz de Carvalho. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2018.

PLATAFORMA ANCESTRALIDADES. Caso Katherine Dunham. **Ancestralidades**, São Paulo, 19 abr. 2023. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/marcos-historicos/caso-katherine-dunham>. Acesso em: 1 dez. 2025.

PORTAL UMBU. Literatura infantil afrocentrada: conheça quatro escritores com obras focadas em ancestralidade, afetividade e afrocentrismo. **Portal UMBU**, 18 nov. 2025. Disponível em: <https://portalumbu.com.br/literatura-infantil-afrocentrada-conheca-quatro-escritores-com-obras-focadas-em-ancestralidade-afetividade-e-afrocentrismo/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130. Disponível em: https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=71 . Acesso em: 30 jul. 2025.

RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. da (org.). **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata afinal? *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes. 2013. p. 19-42

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 20

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.

SEVERO, C. G.; BARBOSA, M. L. R. (org.). **Políticas linguísticas educacionais**: teoria e prática. Araraquara, SP: Letraria, 2025. Recurso digital. PDF.

SOUZA, J. P. (2013). Uma introdução dos livros paradidáticos no ensino de Matemática. **VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática**. Canoas/RS: ULBRA, p. 1-13

SOUZA NETO, M. J. Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista? Limites, tensões e possibilidades. **Revista Paraguçu**: Estudos Linguísticos e Literários, v. 1, n. 1, p. 169-191, 2021.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. Os paradidáticos no ensino de História: uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade. **Revista do LHISTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 179–194, jan./jun. 2016.

TORQUATO, C. P. Educação linguística decolonial. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. v. 2. Salvador: Pontes Editores, 2024. p.83-90.

VENÂNCIO, R. P. Por uma história social do português no Brasil. **Para a História do Português Brasileiro**. v. V. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007. p. 359-371.